

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ  
БИШКЕКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени К. КАРАСАЕВА**

На правах рукописи  
УДК:37.013.46 (575.2)(043.3)

**НАЗАРМАТОВА ГУЛЬЖАН АБДЫКЕРИМОВНА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:  
Р. Н. ТОКСОНБАЕВ  
д.п.н., проф.**

**Бишкек – 2020**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Теоретико-методологические подходы к совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Современное состояние и тенденции совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3. Структура, критерии и уровни коммуникативной компетентности преподавателей вуза.....</b>	<b>33</b>
<b>Выводы по 1 главе.....</b>	<b>45</b>
<b>Глава 2. Материал и методы исследования совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.....</b>	<b>49</b>
<b>2.1. Основные методы исследования и формы обучения при совершенствовании коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2. Педагогические условия совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.....</b>	<b>76</b>
<b>2.3. Модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации</b>	<b>83</b>
<b>Выводы по 2 главе.....</b>	<b>89</b>
<b>Глава 3. Результаты собственных исследований и их обсуждение.....</b>	<b>93</b>
<b>3.1. Результаты констатирующего эксперимента.....</b>	<b>93</b>
<b>3.2. Результаты формирующего эксперимента.....</b>	<b>110</b>
<b>3.3. Анализ результатов экспериментальной работы по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.....</b>	<b>125</b>
<b>Выводы по 3 главе.....</b>	<b>133</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>138</b>
<b>Список использованной литературы.....</b>	<b>142</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>159-180</b>

**Список сокращений:**

ВУЗ – высшее учебное заведение

ГОС – государственный образовательный стандарт

ЗУН – знания, умения, навыки

ОПК – общепрофессиональные компетенции

ООП- основная образовательная программа

ПК - профессиональные компетенции

ЭР - экспериментальная работа

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы диссертации.** В условиях стремительных глобальных перемен и широкого применения информационных технологий предъявляются высокие требования к качеству знаний для всех участников учебного процесса. Особенно высокие требования предъявляются профессорско-педагогическому составу, конкретно, к каждому педагогу, роль которого в образовательном процессе носит важный характер. Педагог способствует производству знаний, от которых зависит интеллектуализация социума, способствующая функционированию и устойчивому развитию сферы образования и государства в целом. В настоящее время, модернизация системы высшего образования направлена на создание условий для эффективного взаимодействия рынка труда с образованием, этому способствует компетентный подход в учебном процессе. Компетентный подход включает в себя два основных понятия, такие понятия как: компетенция – совокупность знаний, умений и навыков в сфере профессиональных и личностных качеств педагога, и компетентность – способность преподавателя, применять полученные теоретические и практические знания, умения и опыт в своей профессиональной деятельности. Эти понятия составляют методологическую основу компетентного подхода.

В Кыргызстане, проблемы компетентного подхода в образовании, рассматривались в трудах таких ученых, как Н.А. Асипова, Д.Б. Бабаев, Э.М. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, А.К. Наркозиев, А.Т. Калдыбаева, К.Д. Добаев, Р.Н. Токсонбаев, Н.К. Дюшеева, В.Л. Ким и др.

Особое место в структуре профессиональной компетентности преподавателя, занимает коммуникативная компетентность – как важное условие эффективного профессионального и коммуникативного взаимодействия преподавателя с другими участниками педагогического процесса. Коммуникативная компетентность является одной из ключевых

компетентностей преподавателя, это профессионально значимое, личностное качество, формирующееся в процессе саморазвития.

Проблемы коммуникативной компетентности, общения, межличностных отношений, изучались целым рядом зарубежных ученых и исследователей, таких как Н. Хомский, Д. Хаймз, А. Холлидей, Рон Харре, М. Аргайл, К. Левин, Дж. Морено, Дж. Мид и др.

В российской науке активные исследования коммуникативной компетентности начинаются в 80-е годы XX века. Большой вклад в исследования вносят А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, Л.Я. Гозман, А.Б. Добрович, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, М.А. Василик, Е.В. Прозова, В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, В.Д. Шадрикова, Л.В. Рагулина, Сысоева Ю.А. и др.

Исследованию «коммуникативной компетентности» посвящены многие научные труды, и в настоящее время можно сказать, что эта проблема не новая, но недостаточно изученная. Понятие «коммуникативной компетентности» тесно связано с другими науками, как психология, педагогика, лингвистика, философия и др., однако нет единых взглядов на толкование этого понятия, что определяет актуальность рассматриваемой проблемы.

Разработка методов, форм и педагогических условий совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вузов является актуальной проблемой высшего образования на современном этапе. Эффективным способом совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза является система повышения квалификации педагогических кадров. Согласно нормативно-правовым документам «Закону об образовании КР», «Положению об дополнительном профессиональном образовании в КР», «Положению о порядке повышения квалификации педагогических и руководящих работников КР», «Трудовому кодексу КР», курсовую подготовку преподаватели, в соответствии с требованиями к аттестации, обязаны проходить один раз в 5 лет. Преподавателям необходимо периодически повышать свою квалификацию, в целях повышения уровня их

профессиональных знаний, совершенствования и обновления теоретических и практических навыков и умений. В настоящее время центры повышения квалификации предусматривают в основном совершенствование профессиональных предметных компетенций и компетентностей, и мало внимания отводится повышению личностных компетентностей, в частности, повышению коммуникативной компетентности преподавателей.

Таким образом, несмотря на многочисленные исследования в науке, проблема совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза выявляет ряд противоречий:

- между возрастающими требованиями общества к системе повышения квалификации и недостаточной разработанностью теоретических и практических основ ее развития в направлении совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза;

- между необходимостью и потребностью преподавателя в формировании коммуникативной компетентности и недостаточным уровнем разработанности педагогических условий совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в системе повышения квалификации.

В связи с указанными противоречиями была определена тема исследования: «Педагогические основы совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации», с последующим решением проблемы исследования: «Каковы педагогические основы совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации?»

### **Связь темы диссертации с тематическими планами НИР.**

Тема диссертационной работы входит в тематический план научных исследований кафедры педагогики и психологии Бишкекского Государственного Университета им. К. Карасаева («Развитие и совершенствование педагогического образования на современном этапе»). Исследование по теме осуществлялось с 2013 по 2020 г.г.

**Цель исследования:** Теоретическое обоснование и экспериментальная

проверка модели совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и провести теоретико-методологический анализ по исследуемой проблеме, выявить роль коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

2. Раскрыть структурные компоненты, критерии и уровни коммуникативной компетентности преподавателей вуза.

3. Выявить педагогические условия и разработать модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

4. Экспериментально проверить эффективность представленной в диссертации модели и программы спецкурса по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза.

**Научная новизна работы:**

- на основе анализа изученной литературы, раскрыты теоретико-методологические основы совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации и обозначена роль коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности преподавателя вуза;

- раскрыты структура, критерии и уровни коммуникативной компетентности преподавателей вуза;

- определены педагогические условия и разработана модель эффективного совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации;

- экспериментально доказана разработанная нами теоретическая модель и программа спецкурса по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

**Практическая значимость исследования:** Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты экспериментальной работы

использованы в системе повышения квалификации преподавателей вуза, а также могут быть пригодны и для школьных учителей; найдут применение при разработке проектов и комплексных программ, педагогических семинаров, мастер-классов, творческих лабораторий и мастерских при работе с преподавателями и учителями.

### **Основные положения диссертации, выносимые на защиту:**

1. Совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации представляется интеграцией *теоретико-методологических подходов*: компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного.

2. В коммуникативной компетентности преподавателя вуза выделены следующие *компоненты*: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; регулятивно-рефлексивный.

3. Эффективность совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза обеспечивается созданием и реализацией разработанных нами *педагогических условий*. Модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза, состоит из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, регулятивно-рефлексивного компонентов; мотивационно-ценностного, знаниевого, поведенческого, эмоционально-волевого критериев; высокого, среднего и низкого уровней; спецкурса по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

4. Разработанная модель и программа спецкурса способствуют эффективному совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

**Личный вклад соискателя** заключается в том, что раскрыты теоретико-методологические аспекты совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза; определены структурные компоненты, критерии и уровни коммуникативной компетентности преподавателей вуза; обоснованы научно-методические аспекты совершенствования



коммуникативной компетентности преподавателей вуза (методы, формы, диагностический инструментарий) в процессе повышения квалификации; разработан спецкурс по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации; выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации; разработана и апробирована модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в рамках обучения по повышению квалификации; осуществлен анализ и статистическая обработка полученных фактических данных экспериментальной работы.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты диссертационной работы докладывались и обсуждались на заседаниях научно-методических семинаров кафедры педагогики и психологии БГУ им. К. Карасаева, в процессе участия на следующих научно-практических конференциях: БГУ им. К. Карасаева, «Развитие и совершенствование педагогического образования на современном этапе» 2016; КГУ им. И. Арабаева, «Теоретические и методологические проблемы современного педагогического образования и науки» 2018.

**Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.** Основные результаты исследования отражены в 12 научных трудах автора, из них 6 статей в журналах РИНЦ КР, 3 статьи опубликованы в журналах РФ, индексируемых в РИНЦ.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы, 10 приложений; полный объем диссертации – 180 страниц.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

## **1.1. Теоретико-методологические подходы к совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации**

Повышение качества образования является важной задачей во всем мире, в том числе и в Кыргызстане. В настоящее время, происходит прогресс широкого внедрения информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, несомненно, и в систему образования. Качество высшего национального образования должно отвечать высоким международным требованиям и, следовательно, модернизация системы высшего образования, должно иметь направление на создание условий для эффективного взаимодействия рынка труда с образованием.

Компетентностный подход является одним из приоритетных концептуальных направлений модернизации высшего образования, которое «постепенно превратилось в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы образовательной политики» и участвующее в формировании «определенных стратегий социального развития», по определению А. Андреева [10, с. 4].

Целью компетентностного подхода является формирование ключевых компетенций и компетентностей, личностный рост обучающихся и педагогических работников. Компетентностный подход в образовании ориентирован на личность обучаемого, поэтому опирается в основном на личностно-ориентированный и деятельностный подходы в образовании. И в связи с внедрением компетентностного подхода, в современном педагогическом

процессе существенно возрастает роль профессионально компетентных учителей и преподавателей к организуемой ими учебной деятельности.

По мнению И. А. Зимней, компетентностный подход – это образовательный процесс, который базируется на предоставлении субъекту деятельности (познавательной, учебной, игровой) права на самореализацию, приобретение и применение компетентности [69]. Эволюцию компетентностного подхода она описала в три этапа:

- первый (1960-1970 года), в науку вводятся понятия “компетенция”, “компетентность”;
- второй (1970-1990 года) использование введенных понятий на практике, в основном при изучении языка, а также в менеджменте и управлении;
- третий (1990-2001 года) активное использование компетентностного подхода в образовании [69].

Становление компетентностного подхода А.В. Пономарев тоже разделил на три этапа:

- первый (1970-2001 года)- этап неопределенности;
- второй (2002-2007) - этап многообразия;
- третий (2008-по наст.) – этап государственного законодательного закрепления понятий и широкого применения на практике [137, с. 155].

В Кыргызстане, компетентностный подход в образовании, рассматривался в трудах таких ученых, как Н. А. Асипова, Д. Б. Бабаев, Э. М. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, Т.А. Абдрахманов, А.К Наркозиев., А.Т. Калдыбаева, Р.Н. Токсонбаев, А.А. Бекбоев, А. П. Сейтешев, К. Д. Добаев, В.Л. Ким и др. [12,13, 46, 4, 80, 81,110,122,123]

Компетентностный подход включает в себя два основных понятия, такие понятия как:

- компетенция – совокупность профессиональных и личностных качеств педагога, в кругу каких -либо предметов и процессов;
- компетентность – владение педагогом определенной компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Эти понятия составляют методологическую основу компетентностного подхода. В словаре иностранных слов, слово «компетенция» (лат. *competentia*), означает принадлежность по праву; круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Слово «компетентность» означает обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение. «Компетентный» - от латинского - *competens (competentis)* - надлежащий, способный - знающий. Сведущий в определённой области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чём-либо. [164, с. 315].

Таким образом, под компетенцией мы понимаем круг вопросов и полномочий, знание которых позволяет личности выполнять свои профессиональные обязанности. Компетентность определяется нами как уровень готовности личности к осуществлению к конкретной профессиональной деятельности в совокупности значимых мотивов, знаний, умений, ценностных ориентации, приобретаемых в результате образования и самообразования.

Философы во все времена разграничивали знание (компетенцию) и его реализацию (деятельность) – одним из первых внимание данному вопросу уделял Аристотель (335/334 г. до н.э.), который связывал деятельность с такими понятиями, как «цель» и «осуществленность».

Американский лингвист Н. Хомский ввел в научный обиход термин «коммуникативная компетенция», которая, по его мнению, состояла из набора определенных грамматических правил, с помощью которых строились различные предложения [172]. Это понятие получило разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком (Страсбург, 1996), и определялось как способность к осуществлению определенной деятельности, с помощью знаний и умений, полученных во время обучения и опыта работы [166].

Термин «коммуникативная компетентность» впервые был употреблен в 1965 году американским лингвистом Д. Хаймсом. Это понятие было

разработано и введено им как альтернативное понятиям «идеальный коммуникант» и «лингвистическая компетентность», предложенным Н. Хомским. Д. Хаймс, проанализировав выводы Н. Хомского, заявил, что «лингвистическая теория должна расширить понятие компетенции за пределы грамматического знания» [184, с. 92]. Он выделяет четыре сектора коммуникативной компетенции: грамматические, психолингвистические, социокультурные и фактические знания и способности его использования говорящим и слушающим. Таким образом, понятие «коммуникативная компетенция» Н. Хомского, которое состояло только из грамматической компетенции, было разделено, и грамматический фактор становился лишь одним из четырех параметров коммуникативной компетенции.

Проблемы общения, межличностных отношений, коммуникативной компетентности также изучались целым рядом других зарубежных ученых и исследователей. Первые научно-психологические исследования коммуникативной компетентности начались британскими психологами в 60-е годы XX века. Рон Харре [182, 183] вводит понятие «социальная компетентность», М. Аргайл [181] понятие «коммуникативная компетентность». Интенсивное развитие зарубежных исследований начались с разработок К. Левина [101], Дж. Морено [189], Дж. Мида [188], что привело к конкретным результатам, которые далее выражались на практике, при обучении групп межличностному общению.

В российской науке активные исследования коммуникативной компетентности начинаются в 80-е годы XX века. В это время большой вклад вносят А. А. Бодалев [26], Ю. Н. Емельянов [54], Ю. М. Жуков [55, 57], Л. А. Петровская [130,131], Л. Я. Гозман [41], А. Б. Добрович [47], А. А. Леонтьев [105], И. А. Зимняя [65, 66], Н. В. Кузьмина [91,92], Л. М. Митина [115], М. А. Василик [36], Е.В. Прозорова [138], В. И. Байденко [14], В. Д. Шадриков [173] и др.

Одним из первых ученых России, использовавшим понятие коммуникативной компетентности в своих трудах, стал А.А. Бодалев, который

отметил, что «коммуникативная компетентность – это определенный комплекс качеств, необходимый для способности устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний, умений, способностей) [25, с. 49].

Изучая проблему коммуникативной компетентности ученые давали различные трактовки:

По мнению Зимней И.А., коммуникативная компетентность основывается на жизнедеятельности человека, которая имеет интеллектуальную, личностно – обусловленную и социально – профессиональную структуру [66].

Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетентность, как готовность и умение использовать ресурсы для организации и осуществления эффективных коммуникативных действий. В состав компетентности включает некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [130, с. 7].

По мнению Ю. Н. Емельянова, коммуникативная компетентность – это с одной стороны «развивающийся целостный жизненный опыт, осознанный и упорядоченный индивидом» [51, с. 5], с другой стороны, он определяет ее «как такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [51, с.7].

Другой ученый М.А. Василик, приводит следующее определение: «Коммуникативная компетентность представляет собой определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе» [36, с 45].

Е.В. Прозорова, считает коммуникативную компетентность образованием, функционирующее и развивающееся при наличии определенных условий [138, С.16]

Как мы видим, даются различные трактовки, однако нет единых взглядов

на толкование понятия «коммуникативная компетентность», что определяет актуальность рассматриваемой темы.

Вопросы совершенствования коммуникативных компетенций и компетентностей, а также их лингводидактические основы составляют предмет исследования большинства кыргызстанских ученых-филологов. Исследования К. А. Биялиева, посвящены проблемам совершенствования коммуникативных компетенций в процессе преподавания кыргызского языка как иностранного языка в вузе [22]. В работах К. Д. Добаева рассматриваются проблемы обучения лексике кыргызского языка в русскоязычной школе [46]. Работа С. Ш. Гараева посвящена сопоставлению кыргызского и немецкого языков. В исследованиях Н.П. Ким рассматриваются проблемы преподавания английского языка в школах с кыргызским языком обучения. Общие вопросы методики обучения иностранным языкам рассматриваются в трудах А. А. Бекбалаева, П. К. Кадырбековой, М. Л. Мухаровой, Ы. А. Бейбутовой, К.Б. Алдашевой и других.

Коммуникативным аспектам социального совершенствования молодежи посвящены труды Н.А. Асиповой, в которых раскрываются сущность и содержание межкультурной коммуникативной компетентности школьников. А. К. Наркозиев обосновал сущность понятий «компетентностный подход», «компетентностно-ориентированное обучение», «компетенция», «компетентность» в условиях вуза [122, 123, 124]. В работах Н.К. Дюшеевой охарактеризовано содержание понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» и сформулирован перечень коммуникативных компетенций будущего педагога [50]. А. С. Раимкуловой раскрыто содержание процесса совершенствования профессиональной компетентности будущего учителя [147].

Несмотря на широту исследовательских интересов, проблема совершенствования коммуникативных компетенций и компетентностей преподавателей в процессе педагогической деятельности остается недостаточно изученной в Кыргызстане. Это обстоятельство свидетельствует о

существовании в образовательной практике ряда противоречий, от научно-обоснованного решения которых зависит эффективность совершенствования коммуникативных способностей преподавателей и учителей в процессе педагогической деятельности. Несмотря на разные подходы к определению коммуникативной компетентности, ученые едины в установлении ее роли в развитии личности.

Важная роль коммуникативного компонента в профессионально-педагогической компетентности обусловлена тем, что он включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между преподавателем и студентами, направленные на достижение общих целей взаимодействия, действия мотивирования участников педагогического процесса к взаимодействию, действия проникновения во внутренний мир участников образовательного процесса.

Взаимодействие между преподавателем и студентами является содержанием педагогического процесса. Н. Н. Лепехин выделяет две формы педагогического взаимодействия: **коммуникация** и **общение**, каждая из которых базируется на модели «субъект-субъектного отношения» [142, с. 37].

В работах ряда авторов термины «общение» и «коммуникация» употребляются синонимично, однако, выявлены существенные различия между этими понятиями [79].

«Общение» -это процесс взаимодействия и развития контактов между людьми посредством коммуникации.

«Коммуникация» представляется как процесс «передачи информации» от источника к получателю, в ходе общения.

Педагогическое взаимодействие в виде **коммуникации** представляется функционально-ролевыми позициями участников. Преподаватель выполняет функции целенаправленного и систематизированного педагогического воздействия, отбор и упорядочивание учебно-воспитательной информации, выбор способов и средств её передачи. Педагогическое взаимодействие в виде **общения** понимается взаимодействие, в котором оба субъекта рассматриваются



как партнеры с равным статусом, у которых одинаковые возможностями для проявления своей индивидуальности и реализации собственной инициативы [142, с. 40].

Педагогическое общение рассматривали в своих трудах многие исследователи, такие как: А. А. Леонтьев, Е. В. Семенова, Е. Б. Орлова, Г. И. Михалевская, В. А. Кан-Калик и др.

О педагогическом общении В. А. Кан-Калик писал, что оно является функциональным и профессионально значимым, выступает как важная профессиональная категория педагогической деятельности и в системе «педагог-обучающийся» является разновидностью профессионального общения [82, с. 5].

Дадим определение другого исследователя, в частности Е. В. Семенова, который определяет профессионально-педагогическое общение как систему сложных коммуникативных взаимодействий, направленных на эффективное решение педагогической задачи, реализуемую с помощью различных коммуникативных средств, в рамках существующих норм педагогической этики [157, с. 7].

Поскольку педагогический процесс - это организация взаимодействия преподавателей со студентами в разных видах учебно-профессиональной деятельности, то его успешность будет определяться характером и содержанием коммуникативной умелости, компетентности преподавателя. Анализ литературы показал, что многие современные исследователи считают коммуникативную компетентность первостепенным профессионально важным качеством преподавателя [154, С. 148], учителя [108, 114, 161, С. 163]. Ведь основная задача преподавателя подготовить высококвалифицированных специалистов, также имеющих сформированную и развитую коммуникативную компетентность, которые в дальнейшем в своей профессиональной сфере смогут с легкостью строить коммуникативные отношения с коллегами, людьми и обществом в целом.

По мнению ученого В.А. Сластенина, «педагогический процесс» – это

специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания образования с использованием педагогических средств с целью решения задач, направленных на удовлетворение потребностей, как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии [162]. Современные педагогические процессы отличаются сложностью и динамичностью ввиду неповторимого сочетания влияющих на них факторов и условий реализации. Поэтому объективность получаемого научного знания о педагогических процессах определяется выбором методологии их исследования.

Разработке методологических подходов научного знания в педагогике отводится особое место. Методологические подходы в исследованиях определяют их концептуальную базу.

В научной литературе даются следующие определения:

- “методология” – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе [170].

- методология – это система принципов, устанавливающих наиболее эффективные способы приращения и практического применения знаний [148, с. 11].

Мамбетакунов Э. М. дает следующее определение: “методология” – это направление, ориентир при исследовании какого-либо процесса, совершенствование стратегии поиска по постижению предмета исследования [109].

По мнению Н. В. Бордовской, в педагогических исследованиях встречается большое разнообразие методологических подходов, таких как: комплексный, аксиологический, технологический, антропологический, деятельностный, компетентностный, личностный, личностно-деятельностный, гуманистический, андрагогический и др. Все методологические подходы Н. В. Бордовская разделила на три группы: первая группа – это подходы, утвердившиеся на междисциплинарном уровне; вторая – это подходы, которые

нуждаются в уточнении своего методологического потенциала; третья группа – это подходы «однодневки» [30, с. 34]. Каждый из перечисленных подходов, имеют свои возможности или какие – либо ограничения, т.е. один метод может оказаться эффективным для решения одних задач исследования и не подходящим для других. Подходы могут быть взаимосвязаны, а могут и дополнять друг друга. Один подход может оказаться ограниченным, в таком случае можно рассмотреть другие методологические подходы, которые помогут раскрыть исследуемые задачи в полном объеме.

При исследовании проблемы совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации мы руководствовались идеями следующих подходов:

- компетентностного – центрированного на развитие всех компетенций и компетентностей преподавателя, включая коммуникативную;

- деятельностного – рассматривающий методы и способы активной деятельности преподавателя, в процессе которых формируется и развивается коммуникативная компетентность;

- лично-ориентированного – направленного на развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, а также на совершенствование и развитие коммуникативной компетентности преподавателя, учитывая его индивидуальные качества.

Проведенный анализ работ ученых, таких как, Зимняя И. А., Иванов Д. А., Бударина А.О., Шаронова С. А., Морозова Н. С, Байденко В.И. и др. [34, 64, 65, 74, 174, 117, 14] показал, что компетентностный подход способствует преподавателю обладать не только необходимым количеством знаний и умений, позволяющим ему выносить суждения, принимать ответственные решения, при взаимодействии со студентами и другими людьми, но и проявлять свое личностное отношение и свои сформированные ценностные ориентации. Компетентным считается такой труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность преподавателя, достигаются хорошие

результаты в обучении и воспитании студентов.

Деятельностный подход рассматривается в трудах ученых: С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. А. Беликова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.К. Марковой и др. [18, 146, 104, 151, 119, 177]

Деятельностный подход – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Концепцию “учения через деятельность” предложил американский ученый Д. Дьюи сотрудничество [48, 49]. Основные принципы его системы:

- учет интересов учащихся;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание - следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и

Абдалина Л.В. в своей монографии отметила, что деятельностный подход позволяет раскрыть процесс, сущность и результаты совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза в ходе, которого обогащаются основные смысловые ценности, приобретаются умения, знания, способы и приемы профессиональной деятельности, отвечающие ценностям коммуникативной компетентности. Следуя данному подходу, деятельность есть условие совершенствования и развития коммуникативной компетентности [2, С. 180].

Деятельность - это активная форма отношения субъекта к субъекту. Коммуникативная компетентность преподавателя в рамках деятельностного подхода может быть рассмотрена как условие обеспечения качественного усвоения знаний в течении учебного процесса.

Личностно-ориентированный подход отражается в трудах следующих ученых: А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, В. А. Петровского, М. Г. Ярошевского, А. Г. Маслоу, В. В. Серикова, И. С. Якиманской, Н. И. Алексеева, Е. В. Бондаревской, М. Боуэн, Т. В. Лавриковой, А. В. Хуторского и др. [187, 39, 8, 158, 29, 179] и предполагает учет индивидуальных особенностей в

образовательном процессе. Преподаватель и студент в контексте данного подхода выступают как субъекты деятельности. Личностно-ориентированный подход ориентирован на личностный потенциал преподавателя, его способностей и возможностей к компетентностной деятельности в предстоящих профессиональных и жизненных ситуациях. Преподаватель, как личность, самостоятельно определяет для себя приоритеты саморазвития, побуждаемая потребностью в самовыражении, самореализации, делает ответственный выбор в пользу профессионального и личностного роста.

Успешность личностного и профессионального роста обеспечивается целеустремленностью личности преподавателя, ее стремлением к достижениям, ответственностью, в том числе коммуникативностью. Очевидно, что в процессе совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя, выделенные компоненты будут изменяться, совершенствоваться, преобразовываться.

Так, личностный подход позволил обнаружить значимость личностного потенциала коммуникативной компетентности преподавателя, определить его как носителя и трансформатора знаний об общении, закономерностях коммуникации и гуманности во взаимодействиях с окружающими, как самоактуализирующего субъекта, реализующего равноправные субъект- субъектные и личностно-ориентированные отношения в профессионально- педагогической деятельности, что выявляет некоторые показатели и критерии коммуникативной компетентности преподавателя вуза. Личностный подход раскрывает коммуникативную компетентность преподавателя через его мотивационно-ценностные и нравственные качества личности, к которым можно отнести гуманность в общении, открытость во взаимодействии с другим, умение работать с обратной связью и другие.

Перечисленные методические подходы были положены в основу при разработке спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателя».

Теоретико-методологическое исследование коммуникативной компетентности преподавателя на основе перечисленных подходов позволяет:

понять содержание, роль и направление коммуникативной компетентности преподавателя; рассмотреть ее как сложное системное образование, включающее совокупность взаимосвязанных компонентов; представить процесс, сущность и результаты совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя, в ходе которого обогащаются ценности профессионально-педагогического общения, приобретаются умения, навыки, способы и приемы коммуникативной компетентности; показать значимость коммуникативной компетентности преподавателя в профессиональной деятельности; описать готовность преподавателя, обладающего коммуникативной компетентностью, к качественному позитивному преобразованию самого себя, к конструктивному самоанализу и самосовершенствованию.

Подготовка будущих преподавателей вуза, удовлетворяющая требованиям обучения студентов в рамках профессиональной подготовки недостаточно эффективна для совершенствования их коммуникативной компетентности на должном уровне. Будучи преподавателем, несформированная коммуникативная компетентность преподавателя снижает его профессиональную активность, затрудняет конструктивное сотрудничество, не позволяет ему в полной мере реализовывать свой профессиональный, творческий и энергетический потенциал. Такая ситуация, приводит к возникновению противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к уровню подготовки преподавателей вуза в новых образовательных условиях и уровнем профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, обучающих студентов. В связи с этим, для непрерывного развития уровня профессиональных знаний, теоретических и практических навыков, совершенствования всех ключевых компетенций и компетентностей, преподавателям необходимо периодически повышать свою квалификацию. Согласно Положению о дополнительном профессиональном образовании в Кыргызской Республике, потребность в организации повышения квалификации для специалистов должно проводиться по мере необходимости, но не реже

одного раза в 5 лет, в течение всей трудовой деятельности работника [135]. Данные требования касаются в первую очередь педагогов, так как в эпоху прогресса новых информационных технологий, в современное образование внедряются различные новые методы обучения. И необходимо, чтобы каждый преподаватель обеспечивал современное содержание образовательного процесса, использовал инновационные образовательные технологии в обучении, что способствуют подготовке профессиональных выпускников, конкурентоспособных на рынке труда.

*Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что если преподаватель высшей школы не обладает необходимым уровнем развития коммуникативной компетентности, и не готов мобильно управлять процессом взаимодействия в ходе обучения, содействовать взаимопониманию студентов, а также применять коммуникативные средства, то реализация современных личностно ориентированных образовательных технологий будет не возможна. От коммуникативной компетентности преподавателя зависит благоприятный морально-психологический климат, решения проблем, возникающих в общении, результативность установления контактов, удовлетворенность своим трудом и трудом студентов.*

## **1.2. Современное состояние и тенденции совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации**

В настоящее время, в системе высшего образования идет интенсивный поиск новых путей и форм повышения качества подготовки специалистов, обладающих достаточно глубокими научными знаниями, исследовательскими навыками, педагогическим и методическим мастерством. Выдвигаются повышенные требования к профессиональной подготовке преподавателя, его педагогическому мастерству, компетентности, эрудиции, интеллигентности и общей культуре. Коммуникативная компетентность является одним из

компонентов профессиональной компетентности преподавателя, поэтому ее совершенствование входит в одну из задач, пути решения которой, мы видим в осуществлении целенаправленного подхода к профессиональной подготовке, совершенствованию личности педагогов, посредством выработки у них коммуникативных способностей, умений и навыков, в рамках повышения квалификации.

Несмотря на широту исследовательских интересов, проблема совершенствования коммуникативных компетенций и компетентностей, особенно молодых преподавателей в процессе педагогической деятельности остается неизученной в Кыргызстане. Это обстоятельство свидетельствует о существовании в образовательной практике ряда противоречий, от научно-обоснованного решения которых, зависит эффективность совершенствования коммуникативных способностей молодых преподавателей в процессе повышения квалификации.

Разумеется, молодой педагог должен научиться использовать свои коммуникативные знания, диагностировать свои коммуникативные возможности в различных ситуациях. Проблема заключается в том, что многие молодые педагоги вузов недостаточно ориентируются в сфере установления и поддержания отношений со студентами и другими участниками педагогического взаимодействия. Причин тому много, главная, состоит в том, что в педагогическом учебном заведении учат методике преподавания, и мало внимания уделяется психологии общения, развитию коммуникативных способностей молодых педагогов.

Необходимо заметить, что курсовую подготовку педагога, в соответствии с требованиями к аттестации, обязаны проходить один раз в 5 лет. Несомненно, это слишком большой промежуток времени, чтобы успеть за всеми изменениями, происходящими в системе образования и влияющими на профессиональную деятельность педагога. К тому же институты повышения квалификации, ориентированные на проблемы, актуальные в данный момент времени для всех педагогов, не ставят перед собой цели профессионального



совершенствования конкретного человека, следовательно, очевидной становится необходимость обращения к образовательным личностно-педагогическим ценностям самому педагогу.

В Кыргызстане проблемой повышения квалификации педагогических кадров занимается Республиканский институт инновационных технологий и повышения квалификации при Министерстве образования КР, а также на базе многих вузов созданы центры по повышению квалификации педагогов. Педагоги могут повысить свою квалификацию в центрах по повышению квалификации во многих столичных вузах, а для обучения педагогических работников в регионах, Республиканский институт инновационных технологий и повышения квалификации при Министерстве образования КР, разработал платформу дистанционного обучения для учителей школ. Повышению квалификации педагогических кадров необходимо уделять особое внимание, необходимо выстраивать гибкие, доступные и индивидуальные траектории обучения.

Повышение квалификации преподавателей вузов в настоящее время осуществляется различными образовательными институтами – педагогическими университетами, базовыми центрами подготовки педагогических кадров, региональными институтами развития образования, научно-методическими центрами, негосударственными образовательными учреждениями.

Эффективность процесса организации педагогической работы и качество обучения студентов зависят от качества деятельности, квалификации и творческого мышления преподавателя. Это заставляет постоянно повышать квалификацию преподавателе вуза. Профессиональная подготовка преподавателей высшей школы, является частью системы образования страны и предоставляет возможности для реализации права на непрерывное образование, которое можно получить на протяжении всей жизни. Квалификационные курсы можно пройти с определенным уровнем образования, независимо от возраста и пола. В контексте повышения квалификации удовлетворяются потребности

людей, в частности образовательные потребности, которые заключаются в профессиональном повышении их навыков в рамках образовательного уровня.

Целью обучения работников сферы образования является:

- Развитие профессиональных навыков;
- Развитие навыков использования инновационных инструментов в организации учебного процесса;
- Обновление и расширение объема теоретических и практических знаний в заданной предметной области;
- Создание условий, обеспечивающих структурную целостность образовательной деятельности всего педагогического коллектива образовательного учреждения и всей образовательной системы;
- Знакомство с инновациями, нововведениями в методах и формах обучения, использование передовых технологий в обучении;
- Развитие навыков моделирования.

В эпоху прогресса новых информационных технологий, в современное образование внедрены различные новые методы обучения. Каждый преподаватель должен повышать свою профессиональную, в том числе и коммуникативную компетентность, с учетом современных стандартов и требований.

По мнению Возговой З.И., повышение квалификации необходимо для совершенствования индивидуальной образовательной траектории личности, с целью дальнейшего карьерного роста в организации [38]. Повышение профессиональной квалификации преподавателей непосредственно влечет повышение качества образования в целом. Необходимо создавать благоприятные условия, для того чтобы преподаватели могли в полной мере совершенствовать свою коммуникативную компетентность и эффективно ее реализовывать в своей педагогической деятельности. Организация курсов повышения квалификации, поддержание непрерывного образования, создание благоприятной развивающей обстановки в учебном заведении, наличие

стремления каждого преподавателя к саморазвитию и профессионально-личностному росту, все эти условия формируют и развивают профессиональную и коммуникативную компетентности.

Совершенствование профессиональной компетентности педагогов, в том числе и коммуникативной компетентности, является одной из главных задач педагогической науки и практики, решение которой возможно разрешить в процессе повышения квалификации. Необходимость непрерывного развития профессиональных качеств педагогов, обусловлено следующими факторами: во-первых, требованиями современной системы образования, в связи с постоянным ростом динамики общественного и информационного общества, во-вторых, актуальностью необходимости обучения на протяжении всей жизни, и в-третьих – обязательное условие достижения качества предоставляемых образовательных услуг.

В последние годы в стране наблюдалась тенденция к увеличению деятельности центров обучения и переподготовки в рамках аккредитованных структур, как организации, так и сами сотрудники, все чаще становятся заинтересованными в получении дополнительных профессиональных компетенций и квалификации, в получении сертификатов, в карьерном росте.

Тем не менее, на наш взгляд, не достаточно разработаны системы формирования государственного заказа на повышение квалификации и переподготовку кадров работников высших учебных заведений; не достаточно внедрены образовательные технологии в систему повышения квалификации для преподавателей высшей школы; не достаточно разработаны государственные механизмы финансирования повышения квалификации работников высших учебных заведений в системе дополнительного обучения; не хватает новых моделей повышения квалификации преподавателей вузов, которые должны обеспечивать взаимодействия всех элементов инфраструктуры, включая региональный уровень.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов в образовательном учреждении повышения квалификации может

проводиться как с отрывом от работы, так и без него, с частичным отрывом от работы и по индивидуальным формам обучения.

Центры повышения квалификации преподавателей есть практически при всех ведущих вузах страны.

По закону, преподавателям вузов, проходящим профессиональную подготовку, работодатель обязан создавать необходимые условия для совмещения работы с обучением, предоставлять гарантии, установленные трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами.

Большинство форм повышения квалификации преподавателей, направлено на рост научного уровня, знаний в предметной области, но не на рост коммуникативной компетентности. Важно также, чтобы у каждого преподавателя было стремление к развитию своих профессиональных и личных качеств, совершенствованию, к новому профессиональному опыту, к развитию коммуникативной компетентности.

Эффективность любой деятельности, организуемой преподавателем на лекции или вне его, обусловлена не только продуманным выбором предметных технологий, но и умением управлять эмоциональными контактами со студентами, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты. Профессионализм современного педагога проявляется в том, что коммуникативные задачи он решает не столько на интуитивном, сколько на сознательном уровне, опираясь на знание психолого-педагогических закономерностей.

Уровень коммуникативной компетентности, которым владеет преподаватель, несомненно, влияет на психологический климат в коллективе. Преподаватель, владеющий высоким уровнем коммуникативной компетентности, повышает мотивацию и интерес у студентов к учебе. Поиск путей, которые повысили бы коммуникативную компетентность преподавателя, является проблемой, стоящей перед исследователями в настоящее время. Проблема совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза очень важна, и ее

необходимо решать, поскольку от уровня развития коммуникативной компетентности зависит, во-первых, социальная сфера преподавателя, во-вторых его профессиональные показатели, и в-третьих весь учебный процесс в целом.

Преподаватель ответственен за совершенствование содержания образования и за его обновления. Психологические и педагогические данные преподавателя, играют важную роль при развитии коммуникативной компетентности. Преподаватель должен уметь определять у студентов положительные и отрицательные черты характера. При определенном поведении и поступке студента, преподаватель должен учитывать психологические особенности личности, т.е. его цели, мотивы, жизненные приоритеты, потребности. Объективно оценивать личность обучаемого, независимо от его успеваемости. Предвидеть, как студент поведет себя в конфликтных ситуациях и в зависимости от этого принимать нужные действия. Чтобы обладать высоким уровнем коммуникативности, нужно умение устанавливать с обучающимися студентами и коллегами доверительные отношения, необходимо наличие между ними межличностного доверия и уважения.

Общение преподавателя со студентами и с другими окружающими его людьми, зависит от его коммуникативной компетентности.

В педагогике и психологии, рассматривается такое понятие как педагогическая эмпатия. Это умение преподавателя, переживать, понимать состояние своего обучаемого, мысленно поставив себя на его место. Если преподаватель способен на такие чувства, это говорит о том, что у него хорошо развита рефлексия. Преподаватель, обладающий развитой эмпатией и рефлексией, будет вести эффективное общение со студентами и с другими окружающими его людьми.

Преподаватель, обладая достаточным опытом и знаниями в своей профессиональной области, а также развитой коммуникативной культурой, должен побуждать и создавать условия студентам для саморазвития. В настоящее время существует жесткая конкуренция между учебными

заведениями нашей страны, и привлечение все большего количества студентов, является одной из главных задач. Но чтобы быть конкурентоспособным вузом, необходимо иметь профессиональный профессорско-педагогический состав. Т.е. преподаватели должны быть профессионалами в своем деле, постоянно заботиться о своем профессиональном росте и владеть хорошей коммуникативной культурой. Только такие преподаватели могут подготовить хороших специалистов, конкурентоспособных выпускников.

В современном образовании, по мнению Закировой Т.И., педагогическая практика, направленная на совершенствование и развитие коммуникативной компетентности, имеет широкое развитие в использовании метода проектов. Метод проектов позволяет совершенствовать учебно-познавательные и коммуникативные умения и навыки. Знания, полученные в общении со специалистами, дают возможность активно продвигать и успешно реализовывать представленные проекты, приобрести навыки при решении проблемных ситуаций, что способствует совершенствованию коммуникативных способностей преподавателей [59].

Преподаватель и студент играют важную роль в процессе общения, ведь в эффективном общении достигается ожидаемый положительный результат. Педагог должен уметь слушать своих студентов и уметь четко объяснять учебный материал. Он должен быть в состоянии разбить сложные идеи на более простые части и на меньшие шаги, чтобы передать их студентам.

По мнению Роботовой А.С., профессиональный педагог должен владеть всеми функциями эффективного педагогического общения:

- коммуникативной, быть готовым к передаче и принятию информации, согласно учебным планам и программам;
- перцептивной – уметь воспринимать собеседника, выражать эмпатию, рефлексия, а также попробовать поставить себя на место студента;
- интерактивной – взаимодействовать, организовывать и проводить совместную работу со студентами. [149]

Теоретический анализ проблемы коммуникативной компетентности

преподавателя вуза и эмпирические результаты исследований позволили выявить факторы, влияющие на динамику снижения коммуникативной компетентности преподавателей. Причин, таких как, индивидуально-типологические свойства личности преподавателя и студента, отношение студента к преподавателю, отношение студента к обучающему предмету и ситуации общения. Однако наиболее важной причиной является наличие коммуникативного барьера, то есть психологических трудностей при адекватной передаче образовательной информации от преподавателя к студенту и наоборот. Возникновение коммуникативных барьеров мешает выполнению тех или иных действий, как преподавателю, так и студенту.

Какие психолого-педагогические препятствия существуют в обучении, изучали многие отечественные и российские ученые и давали различные трактовки. И.А. Зимняя дает следующее определение: «коммуникативный барьер» - это субъективное состояние, т.е. некоторое переживание субъектом каких-то сложностей, необычностей, нестандартностей и противоречивых ситуаций [68].

В.А. Кан-Калик выделил следующие барьеры в педагогическом общении: боязнь аудитории и педагогической ошибки, стереотипное мышление, неверная установка, неадекватность поведения педагога в коммуникативной ситуации, отсутствие контакта с обучаемыми, подражание манерам другого человека [82].

В педагогическом процессе главной задачей общения между педагогом и студентом является не только передача информации, но и то, насколько она адекватно понимается участниками педагогического процесса. В самом общем смысле коммуникативный барьер - это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса,

В психолого-педагогической литературе коммуникативные барьеры делят на перцептивные, эмоциональные, культурные, языковые, межличностные, физические и другие [76, 11]:

- ♦ Перцептивные барьеры - это внутренние барьеры, которые возникают в

сознании человека, когда человек верит или воспринимает, что другой человек, с которым он собирается говорить, не поймет или не будет заинтересован в том, что он должен сказать.

- ◆ Эмоциональные барьеры - это эмоциональные факторы, такие как гнев, любовь, радость, разочарование, грусть, могут создавать эмоциональные барьеры, которые негативно влияют на общение.

- ◆ Разные культуры, будь то социальная культура расы или просто культура работы учреждения, могут препятствовать развитию коммуникации. Если столкнутся две разные культуры, то могут создать культурные барьеры

- ◆ Языковые барьеры возникают при общении на разных языках, однако даже при общении на одном языке, терминология, используемая в сообщении, может выступать в качестве барьера, если она не полностью понята получателями.

- ◆ Межличностные барьеры возникают из-за неправильной передачи слов между двумя или более людьми.

- ◆ Физические барьеры легко обнаружить - закрытые двери, возводимые стены и расстояние между людьми, работают против цели эффективной коммуникации.

Приведенная классификация барьеров и препятствий педагогического общения выявляются с помощью различных диагностических методик, которые позволяют выявить коммуникативные барьеры в общении и принять меры по их предотвращению.

*Итак, анализируя современное состояние и пути совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза, мы видим необходимость создания развивающей образовательной среды для всех участников образовательных отношений; активного распространения коммуникативного инновационного опыта (организация тренингов, семинаров и др.) в рамках повышения квалификации*



## 1.2. Структура, критерии и уровни совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза

Коммуникативная компетентность является составной частью профессиональной компетентности преподавателя вуза и отражает, во-первых, суть взаимодействия между деятельностью и личностью, во-вторых, способствует раскрытию личностей в процессе общения, в-третьих, он содержит в себе обучающий и воспитательный эффект подготовки, позволяющий преподавателю более успешно реализовать свой духовный, интеллектуальный, энергетический, творческий потенциалы.

И. А. Колесникова считает, что профессионально-педагогическая компетентность преподавателя, субъекта педагогической деятельности, проявляется в его профессиональной активности [89].

Под профессионально-педагогической компетентностью Л. М. Митина понимает гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [115].

По мнению Н.В. Кузьминой, профессионально-педагогическая компетентность состоит из пяти следующих видов компетентностей:

1) профессиональная или специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины. Это владение преподавателем педагогическими знаниями на высоком уровне, осведомленность и авторитетность преподавателя в области науки или нескольких наук, представителем которой он является;

2) методическая компетентность в области совершенствования знаний, умений студентов. Это владение преподавателем различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения;

3) социально-психологическая компетентность педагога в области процессов общения. Предполагает владение преподавателем способами

профессиональной совместной деятельности и сотрудничества, происходящих внутри групп, как между студентами, так и между преподавателем и студентами, а также знание того, в какой мере процессы общения содействуют или препятствуют достижению искомых педагогических результатов;

4) дифференциально-психологическая компетентность преподавателя. Владение преподавателем умения располагать студентов к общению, способность выделять индивидуальные особенности, способности, мотивы, сильные стороны воли и характера каждого студента;

5) аутопсихологическая компетентность. Характеризуется знанием педагога о способах профессионального самосовершенствования, а также знанием о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и ее деятельности [93].

Коммуникативный компонент является не просто признаком, а существенной характеристикой профессионально-педагогической компетентности, которая позволяет продуктивно решать, как профессиональные, так и коммуникативные задачи в деятельности преподавателя. Важная роль коммуникативного компонента в профессионально-педагогической компетентности обусловлена тем, что он включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между преподавателем и студентами, направленные на достижение общих целей взаимодействия, действия мотивирования участников педагогического процесса к взаимодействию, действия проникновения во внутренний мир участников образовательного процесса.

Коммуникативная компетентность имеет определенную структуру, в которой все компоненты объединены в одно целое, взаимосвязаны и взаимовлияемы.

В педагогической практике не существует единой верной структуры коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность выступает как многоаспектный феномен, что проявляется в процессе и результате его структурирования. Структура коммуникативной компетентности

в исследованиях различных авторов очень разнообразна. Набор ее компонентов и элементов не является исчерпывающим и в каждом конкретном случае структура носит вариативный характер.

По мнению Л.И. Бульгиной, коммуникативная компетентность состоит из двух компонентов: содержательный компонент (интерактивные, перцептивные, коммуникативно-речевые компетенции) и структурные компоненты (функционально-деятельностные, рефлексивно-оценочные, когнитивные компоненты) [35, с. 11].

И.Н. Зотова считает, что коммуникативная компетентность состоит из трех компонентов (эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий) и представляет собой комплексное образование [72].

И. А. Зимняя представляет следующий компонентный состав компетентности: 1) мотивационный аспект компетентности (готовность к проявлению компетентности);

2) когнитивный аспект компетентности (владение знанием содержания компетентности);

3) поведенческий аспект компетентности (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях);

4) ценностно-смысловой аспект компетентности (отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения);

5) эмоционально-волевой аспект компетентности (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности) [67].

Руководствуясь приведенной трактовкой компетентности И.А. Зимней, мы определили структуру коммуникативной компетентности, состоящую из: мотивационно-ценностного компонента, когнитивного компонента, деятельностного компонента и регулятивно-рефлексивного компонента.

Считаем, что данная структура позволит выявить, обосновать и экспериментально проверить результативность педагогических условий, способствующих совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

*Мотивационно-ценностный компонент* отражается в готовности преподавателя осуществлять соответствующие действия, планировать и управлять этими действиями, совершенствовать их. Это мотивы, цели, потребности преподавателей в профессиональном обучении, совершенствовании, саморазвитии, ценностные установки актуализации, творческое проявление в профессиональной деятельности. Обеспечивает развитие позитивного отношения к овладению коммуникативными знаниями и умениями, к потребности их применения в практической деятельности, формирует профессиональную позицию.

По определению Кирдянкиной С.В., мотивация человека – это совокупность движущих сил, которая побуждает человека к совершению определенных действий. Различают: внутреннюю мотивацию, которая описывает внутреннее состояние преподавателя, и внешняя мотивация, т.е. внешние воздействия, побуждающие преподавателя действовать определенным образом в различных ситуациях. Влияние мотивации на поведение личности, зависит от множества различных факторов, в основном от индивидуальных. И поведение человека может меняться в зависимости от обратной связи со стороны деятельности человека [84].

Важным фактором мотивации преподавателя являются ценностные ориентации, которые в совокупности выступают как познавательно-действующая система, определяющая отношения между сложившимися взглядами на проблемы профессионального образования и профессионально-педагогической деятельностью преподавателя вуза.

Понятие «ценностные ориентации широко изучил в своих работах В. Я. Ядов. По его определению, ценностные ориентации — это социальные ценности и основные средства для достижения целей в жизни человека. По его мнению, ценностные ориентации, образуют некоторую иерархию предрасположенностей человека к восприятию условий своей жизнедеятельности и дальнейшего его поведения в жизни. Так же, по мнению В.Я. Ядова, критериями принятия важных решений в жизни человека, в

ситуациях морального выбора, являются именно ценностные ориентации [178].

Потребности человека рассматривается как психологическое состояние - состояние напряжения, неудовлетворенности, дискомфорта и т.д., т.е. несоответствие между внутренними и внешними условиями деятельности. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров определяют потребность как объективно и субъективно испытываемую человеком нужду в чем-то, являющейся источником активности, развития личности, общества в целом [88].

Нами были выделены следующие коммуникативные потребности преподавателя: потребность в установлении взаимоотношения сотрудничества со студентами; в желании проявлять сопереживание и сочувствие им; в оказании помощи, заботы и поддержки; в постоянном обмене опытом, знаниями и умениями.

**Когнитивный компонент** включает знания сути содержания, сущности, коммуникативной компетентности. Знание является личностным качеством личности, которое формируется в результате коммуникативного взаимодействия и состоит в обмене мнениями, взглядами, чувствами и т.д.

В работах И. Н. Зотовой коммуникативная компетентность состоит из следующих элементов:

1. Коммуникативные знания (знания об общении, знания о приемах и методах общения с людьми, осознание степенью владения собственными коммуникативными умениями);

2. Коммуникативные умения (умение контролировать свои внутренние и внешние проявления, умения правильно выражаться, умения получать “обратную связь”, умения выходить из критических ситуаций и преодолевать коммуникативные барьеры);

3. Коммуникативные способности (способности успешно вступать в контакт с другими людьми, осуществлять коммуникативную, организаторскую, педагогическую и другие виды деятельности) [73]

Е. В. Сидоренко предлагает для осмысления коммуникативной компетентности рассмотреть следующую схему: коммуникативная

компетентность – это коммуникативная способность + коммуникативное знание + коммуникативные умения, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения [159].

Преподаватель для осуществления эффективного педагогического коммуникативного взаимодействия со студентами должен обладать следующими знаниями:

- знание структуры коммуникативного акта;
- знание способов организации педагогического коммуникативного взаимодействия;
- знание педагогических приемов управления педагогическим общением;
- знание методов организации педагогического взаимодействия;
- знание нравственно-этических норм и правил общения со студентами;
- знание алгоритмов, тактики и стратегии поведения в конкретной ситуации педагогического общения;
- знание стилей педагогического общения.

Таким образом, в содержательный состав понятия коммуникативной компетентности включаются знания, которые образуют ее основу.

Коммуникативные умения и способности рассматриваются в следующем компоненте коммуникативной компетентности

*Деятельностный компонент* отражает практико-действенный аспект коммуникативной компетентности и основывается на коммуникативных умениях, которые преподаватель проявляет в различных стандартных и нестандартных ситуациях. Это умения преподавателя правильно оценивать ситуацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, эффективно организовывать это взаимодействие, для того, чтобы достичь определенных социально значимых целей. Умение преподавателя сохранять эмоциональное равновесие, уметь решать конфликты в критических ситуациях, владеть ораторским искусством, умением вырабатывать технику и стратегию взаимодействия со студентами и другими людьми. «Знания в действии», так традиционно называют умения [116, с. 26]. Определение понятия «умения» в

педагогике следующее: это владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками [118, с. 28].

Проблеме коммуникативных умений уделяли внимание О.А. Абдуллина [5], Л.Н. Боголюбов [24], В.А. Кан - Калик [82], Н.В. Кузьмина [92], А.А. Леонтьев [105], А.В. Мудрик [118], В.А. Сластенин [161] и другие.

Представители различных школ и подходов - все согласны в том, что умения являются не только необходимым, но и незаменимым компонентом коммуникативной компетентности [61, 70, 68, 93 С. 79].

Приведем определение А.В. Мудрика, «коммуникативные умения» - это умения переносить известные субъекту общения знания, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с её конкретными условиями; находить новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных человеку идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации [118, с. 28]. Он выделяет, что важнейшим аспектом в подготовке к общению является совершенствование коммуникативных умений, которое проходит несколько стадий: усвоение стандартных навыков, автоматизация их применения, развитие импровизационности в их применении, перенос умений из одной ситуации в другую [118].

Предлагая характеристику коммуникативных умений преподавателя, А. А. Леонтьев указывает, что преподаватель должен владеть социальной перцепцией или «чтением по лицу»; понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность студента, его психическое состояние и т.п. по внешним признакам; «подавать себя» в общении со студентами; оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. умения речевого общения, речевого и неречевого контакта со студентами. Особое внимание обращается на развитие способности вступать в контакт, организовывать сотрудничество в процессе общения [103].

Содержание деятельностного компонента нами представлено в виде системы следующих умений:

Перцептивные умения:

- умение адекватно реагировать на поступки и высказывания студентов;
- умение стимулировать резервы развития личности студента;
- умение оценивать личностные качества и эмоциональные состояния студентов;
- умение читать экспрессию поведения студента, верно ее истолковывать, давать им более правильную оценку;
- умение определять характер отношений, складывающихся в процессе коммуникативного взаимодействия.

Речевые умения:

- умение создавать естественную речевую ситуацию;
- умение создавать благоприятную коммуникативную обстановку, стимулирующую речевую активность студентов;
- умение этически грамотно формулировать вопросы, отвечать и пояснять ответы, высказывать личное мнение;
- умение презентовать себя перед студентами;
- умение излагать свои мысли, учебный материал логично и последовательно;
- умение корректировать свое речевое поведение в соответствии с ситуационно получаемой обратной информацией - вербальной и невербальной.

Гностические умения:

- умение актуализировать знания о коммуникации в соответствии с изменившимися условиями;
- умение прогнозировать и выстраивать коммуникативное взаимодействие со студентами;
- умение к переключению, в зависимости от педагогической ситуации;
- умение объективно оценивать свои сильные и слабые стороны в плане возможностей субъективного профессионального контроля;



- умение определять эффект своего собственного воздействия на студентов.

Умения управления коммуникативным процессом:

- умение находить оптимальный выход из конфликтной ситуации;

- умение выбирать педагогические средства, методы, формы взаимодействия со студентами;

- умение ориентироваться в ситуации общения. Оно предполагает понимание того, что правила взаимодействия в различных ситуациях могут быть различны;

- умение организовывать долговременный контакт со студентами.

Основой совершенствования коммуникативных умений являются коммуникативные способности, т. е. особенности личности, которые выступают субъективными условиями успешного развития коммуникативных умений.

Объединение коммуникативных способностей человека, такое определение дает Крючкова О.В. коммуникативной компетентности, т.е. способности личности, которые проявляются в его общении с людьми и позволяют достигать определенных целей. Она перечислила следующие способности: воспринимать ситуацию общения и оценивать вероятность достижения в ней поставленных целей; правильно понимать и оценивать людей; выбирать средства и приемы общения таким образом, чтобы они соответствовали ситуации, партнерам и поставленным задачам; подстраиваться под индивидуальные особенности партнеров, выбирая адекватные средства общения с ними как на вербальном, так и невербальном уровнях; оказывать влияние на психическое состояние людей; изменять коммуникативное поведение людей; сохранять и поддерживать хорошие взаимоотношения с людьми; оставлять у людей благоприятное впечатление о себе [90].

С. Л. Рубинштейн под «способностью» понимал сложную синтетическую особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности и в процессе деятельности она формируется [153, с. 643].

Н. В. Кузьмина определяет способности как индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и созданию наиболее продуктивных способов получения искомых результатов в ней [91, с. 9].

Проблема интенсификации развития коммуникативной способности молодых педагогов как гармонического соединения теоретических и практических знаний в области коммуникации в контексте профессиональной подготовки является актуальной для высшей школы.

Коммуникативный аспект занимает в деятельности педагога значительное место, но коммуникативная способность – это не только и не сколько успешность молодого педагога в общении, сколько успешность реализации целей и задач преподавания.

**Регулятивно-рефлексивный компонент** коммуникативной компетентности отражает способность преподавателя контролировать, корректировать взаимодействие со студентами и коллегами, что находит выражение в его готовности к саморегуляции, а также умения преподавателя объективно оценивать, корректировать и прогнозировать обогащение своего коммуникативного опыта. Критерием компонента выступает критерий эмоционально-волевой рефлексии и саморегуляции. Указанные критерии проявляются в следующих показателях: осознании и управлении преподавателем своими эмоциями и эмоциями других в ходе образовательного процесса; рефлексивно-перцептивных умениях; обеспечении конструктивной обратной связи со студентами; способности к самораскрытию в общении, способности к эмпатии.

По мнению Е.П. Белозерцева, особенно серьезные требования к этой сфере предъявляют профессии, требующие высокого уровня эмоциональности и одновременно эмоциональной устойчивости [19, С. 128].

Для осуществления контроля, корректировки и регулирования коммуникативных и педагогических действий преподаватель должен представлять несколько возможных сценариев, которые он должен применять

при различных ситуациях [134, С. 35].

Преподавателю вуза, осуществляющему коммуникативное взаимодействие со студентами, коллегами важно обладать эмоциональной устойчивостью [63, С. 67]. Эмоциональная устойчивость как способность сохранять оптимальные показатели деятельности при влиянии эмоциональных факторов во многом зависит от особенностей самооценки. Она тесно связана с тревожностью — свойством, существенно обусловленным биологически. Оба эти качества профессионально значимы во многих видах деятельности, в которой важной оказывается, и эмоциональность-интегральная способность к сильным переживаниям [143, С. 72].

Таким образом, перечислив все составляющие компоненты коммуникативной компетентности, отмечаем значимость каждого в структуре *коммуникативной компетентности* преподавателя вуза. Каждый компонент определяется критерием, по которому можно его оценить: мотивационно-ценностный критерий, знаниевый критерий, поведенческий и эмоционально-волевой критерии.

Показателями *критерия коммуникативной компетентности* преподавателя вуза выступают: ценностные ориентиры личности в профессии и общении; профессионально-коммуникативные знания; профессионально-коммуникативные умения; готовность к эмпатии, саморегуляции в общении; способность анализировать и оценивать профессиональное общение.

Рассматривая коммуникативную компетентность преподавателя вуза возможно представить его уровневую организацию. Содержание уровней определялось по степени форсированности компонентов и показателей проявления коммуникативной компетентности преподавателя в процессе диагностики.

Уровень - есть ступень, достигнутая в развитии чего-либо, качественное состояние, степень этого развития. Возникновение уровня, его развитие и преобразование определяется различными обстоятельствами - внешними, внутренними факторами, условиями среды [27, С. 1251].

Проблемы выделения уровней развития процессов, состояний, качеств рассматривается в трудах многих ученых [23, 94, 144, 167, 173, С. 39].

Изучение научной литературы по уровневому подходу [83, 173, С. 12] в педагогике обнаружило несколько важных для исследования моментов:

- уровни коммуникативной компетентности преподавателя задают и позволяют индивидуализировать содержание и объем информации, технологии обучения при реализации спецкурса;

- уровни позволяют четко обозначить различия, пробелы в коммуникативной компетентности, подлежащие совершенствованию;

- эффективность «работы» уровней обусловлена четким научно-методическим анализом обучающего материала.

Разработке уровней коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы предшествовали изучение и анализ научных уровневых подходов, представленных в научных источниках и диссертационных исследованиях, и касающихся: осуществления профессиональной деятельности [62, С. 316]; классификации профессиональной деятельности [93, 161, С. 431]; уровней профессионализма деятельности [45, 97, С. 611]; способности педагога к саморазвитию [150, С. 59].

Степень владения преподавателем коммуникативной компетентностью можно разделить на низкий, средний и высокий уровни.

Преподаватель с **низким уровнем** коммуникативной компетентностью, проявляет относительно продуктивное общение со студентами, но не обладает достаточными коммуникативными знаниями. Не имеет устойчивую сформированность жизненных ценностей и целей на самореализацию и самосовершенствование. Плохо развиты эмпатические тенденции личности и способность давать анализ оценки эффективности собственного профессионального коммуникативного акта. Преподаватели со **средним уровнем** коммуникативной компетентности имеют сложившиеся ценности и ориентации, способны применять знания и умения для установления эффективного общения со студентами, проявляют готовность к сотрудничеству.

В межличностных отношениях они больше судят по поступкам людей и умеют продуктивно вести коммуникативный акт в различных ситуациях. Они эмоционально отзывчивы, но не особо чувствительны. С *высоким уровнем* коммуникативной компетентностью, обладает преподаватель способный создавать и проявлять высокий уровень коммуникативного взаимодействия со студентами и коллегами. Имеет глубокие знания в своей профессиональной деятельности и в вопросах эффективной педагогической коммуникации. Развита рефлексия, эмпатия, он хорошо управляет своими чувствами и эмоциями в ходе общения. Имеет мотивацию на постоянное повышение своего педагогического мастерства.

Очевидно, что совершенствование коммуникативной компетентности преподавателя вуза происходит постепенно от уровня к уровню и требует наличия специально созданных педагогических условий, которые будут содействовать достижению высшего уровня сформированности исследуемого феномена.

Как видно, сформированные уровни коммуникативной компетентности преподавателя - низкий, средний высокий - наглядно отражают активный план продуктивного преобразования ее показателей в движении от их минимальной сформированности к более высокому уровню организации. Практика подтвердила, что способствовать этому может активное участие преподавателей вуза в специально организованной программе повышения квалификации.

### **Выводы по главе 1**

В первой главе проведен анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы относительно теоретических предпосылок совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза, в результате которого:

1. Обнаружен недостаток научных знаний, исследований, рассматривающих понятия «коммуникативная компетентность преподавателя вуза».

2. Выявлено, что коммуникативная компетентность преподавателя является значимым личностным качеством при построении межличностных отношений между участниками педагогического процесса.

3. Представлены определения понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность», приведенные различными авторами, а также рассмотрены научные исследования авторами, компетентностного подхода в образовании.

4. Раскрыто понятие «коммуникативная компетентность преподавателя», базирующееся на понимании компетентности как интегративной личностной характеристики, проявляющееся в ходе педагогической деятельности.

Коммуникативная компетентность преподавателей вуза, представляет собой динамическое профессионально значимое личностное качество, позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное и профессиональное общение, при решении различных задач и ситуаций, в рамках профессиональной деятельности, включающее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, регулятивно-рефлексивный.

В главе были раскрыты содержания компонентов коммуникативной компетентности:

– мотивационно-ценностный (наличием интереса и потребности к общению, проявлением ориентации на установление отношений сотрудничества, ориентации на адекватность восприятия и понимания, ориентации на достижение компромисса при межличностных коммуникациях, готовность к профессиональному совершенствованию и самореализации преподавателей);

– когнитивный (владение знанием о нормах общения, способах ведения диалога, приемами коммуникации);

– деятельностный (умение осуществлять коммуникативную организацию профессионально-педагогической деятельности, делать анализ и давать оценку профессиональной коммуникативной ситуации, выбор коммуникативных

стратегий и выстраивание коммуникативных тактик, владение способами решения коммуникативных задач);

– регулятивно-рефлексивный (коммуникативный самоконтроль и готовность преподавателя к саморегуляции, анализ оценки эффективности собственного профессионального коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей и осмысление путей своего совершенствования в профессиональной коммуникации).

**Критериями коммуникативной компетентности** являются: мотивационно-ценностный, знаниевый, поведенческий и эмоционально-волевой критерии, а показателями *коммуникативной компетентности* выступают: ценностные ориентиры личности в профессии и общении; профессионально-коммуникативные знания; профессионально-коммуникативные умения; готовность к эмпатии, саморегуляции в общении; способность анализировать и оценивать профессиональное общение.

Исследование коммуникативной компетентности преподавателя вуза на теоретико-методологической основе посредством компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов позволило:

- показать ценностную значимость коммуникативной компетентности, раскрыть ее содержание, направленность, роль, предназначение в профессиональной деятельности преподавателя;

- рассмотреть структуру коммуникативной компетентности, определить совокупность ее компонентов, которые составляют сложное системное образование, включающее совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующееся динамичностью, усложненностью, иерархичностью построения, детерминированностью системы множеством внутренних факторов и условий окружающей образовательной среды вуза;

- представить процесс, сущность и результаты совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза, в ходе которого обогащаются ценности профессионально-педагогического общения, приобретаются умения, навыки, способы и приемы коммуникативной

компетентности;

- описать готовность преподавателя, обладающего коммуникативной компетентностью, к качественному позитивному преобразованию самого себя, других субъектов образования, собственной деятельности, общения, к конструктивному самоанализу и самосовершенствованию.

Анализ актуальной педагогической, психологической литературы по проблеме исследования, опыт работы с преподавателями вуза, проведенные эмпирические исследования явились основанием совершенствования уровней коммуникативной компетентности преподавателя вуза - низкого, среднего, высокого.

Таким образом, выявление уровней коммуникативной компетентности преподавателей, разработка программ для совершенствования и развития коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации, методы эффективного коммуникативного взаимодействия преподавателя и студента, являются проблемами современного высшего образования.



## **ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

### **2.1. Основные методы исследования и формы обучения при совершенствовании коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации**

Формирование и совершенствование профессиональной компетентности сегодня является одной из главных проблем в целостной системе непрерывного образования. В настоящее время у нас в стране, в основном направлен курс на повышение предметных компетенций и компетентностей учителей школ и преподавателей вузов, но мало внимания отводится развитию личных способностей педагогов, в частности развитию коммуникативной компетентности.

Из анализа исследуемой проблемы, практики педагогических вузов, собственных наблюдений, можно сделать вывод о противоречиях между реальным уровнем коммуникативной компетентности молодых преподавателей и современными требованиями к их коммуникативным способностям.

Некоторые молодые преподаватели вуза имеют недостаточно развитые личностно-значимые качества, не в полной мере умеют анализировать педагогическую ситуацию и эффективно взаимодействовать в межличностном общении, не имеют потребности в самообразовании, саморазвитии и т. д. Все это свидетельствует о недостаточном формировании основ профессиональных коммуникативных навыков у молодых преподавателей, что усиливает потребность искать пути их достижения, совершенствоваться и развиваться, особенно в дополнительном образовании, особенно в контексте профессионального и личностного развития [42].

Для непрерывного развития уровня профессиональных знаний,

теоретических и практических навыков, совершенствования всех ключевых компетенций и компетентностей, в том числе и коммуникативной, преподавателям необходимо периодически повышать свою квалификацию. Участие в специально организованной программе повышения квалификации, поможет преподавателям повысить степень сформированности коммуникативной компетентности от минимально низкого до максимально высокого.

Повышение квалификации - это подсистема непрерывного образования, способствующая совершенствованию и развитию коммуникативной компетентности преподавателей на протяжении педагогической деятельности, что приводит к достижению преподавателем большого педагогического опыта. Улучшение качества теоретических знаний сотрудников, совершенствование практических навыков и умений, согласно требованиям государственных образовательных стандартов, является основной целью данного вида обучения [136, с. 512].

Из-за недостаточной научной разработанности, теоретической и практической значимости, вариативности решения проблемы совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей, предлагается методика, цель которой – совершенствование коммуникативной компетентности преподавателя вуза в рамках повышения квалификации.

Подготовка к совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателя проходит в соответствии с дидактическими принципами, которые возникли как первые научные определения в результате обобщения опыта преподавания, своей целью они стремятся достичь эффективного образования и воспитания, и улучшить способность применять их в жизни.

По мнению Смирновой Е. А.: «Для обогащения коммуникативного потенциала личности, считается целесообразным использование всего, имеющегося в наличии арсенала средств, методов и форм воспитания и обучения» [165, с.19].

**Объектом** данного диссертационного исследования обозначен

педагогический процесс повышения квалификации преподавателей педагогических направлений вуза.

*Предметом исследования* является совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза в процессе повышения квалификации.

*Методы исследования*, которые были использованы нами это: теоретические методы (анализ научных источников, обобщение, систематизация и синтез); эмпирические методы (анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент); методы обработки данных (математический и статистический анализ).

В начале эксперимента нами был применен теоретический метод исследования, так как любое научное исследование начинается с изучения истории и современного состояния проблемы, то нами были определены, какие существуют подходы к её рассмотрению, в чём заключается сущность каждого из них, какие у них достоинства и недостатки, какие учёные придерживаются той или иной точки зрения. Был проведен анализ научных источников, обобщение, систематизация и синтез, изученных данных, которые подробно описаны в 1 главе.

Были применены эмпирические методы исследования: наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент.

Наблюдение за преподавателями велось на протяжении всего эксперимента, с целью выявления личностных особенностей (ценностные установки, интересы, характер, психические состояния), которые влияют на совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей.

Для проведения анкетирования и тестирования был подобран диагностический инструментарий (табл. 2.1), который состоит из методик, которые на наш взгляд наиболее точно оценили уровень коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вузов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

Методы обработки данных представлены количественными методами и при описании хода экспериментальной работы. Количественные методы нами привлекались с целью выражения в числовых характеристиках уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателей, которые позволили выявить связи между некоторыми их показателями и критериями.

Математически метод обработки данных проводился с использованием критерия  $\chi^2$  Пирсона. Это непараметрический метод, который позволяет оценить значимость различий между фактическим количеством (количественный результат исследования) и теоретическим количеством, которое предположительно можно выявить при справедливости нулевой гипотезы, проще говоря, метод позволяет оценить статистическую значимость различий между двумя и более относительными показателями (частотами, долями).

Находится значение  $\chi^2$  Пирсона по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Шкалирование позволило отобразить уровень сформированности коммуникативной компетентности на уровни: низкий, средний, высокий.

На основе компонентного состава коммуникативной компетентности преподавателя вуза, нами был разработан

Диагностический инструментарий был составлен согласно компонентам, и в результате диагностики мы смогли оценить уровень наличия каждого компонента коммуникативной компетентности у преподавателей, на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (Таблица 2.1.)

Компоненты и критерии коммуникативной компетентности преподавателей нами были определены и охарактеризованы ранее в главе 1. Формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетентности приводит к совершенствованию общей коммуникативной компетентности преподавателей вуза.

**Таблица 2.1. Диагностический инструментарий по определению уровня совершенствования компонентов и критериев коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза**

Показатели коммуникативной компетентности	Применяемые методы диагностики
<b>Мотивационно - ценностный компонент</b>	
Ориентация на установление отношений сотрудничества	Методика мотивационных ориентаций личности в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева)
Ориентация на адекватность восприятия и понимания	
Ориентация на достижение компромисса	
Готовность к профессиональному совершенствованию и самореализации	Анкета – тест: «Самооценка готовности педагога к профессиональной самореализации»
Ценностные ориентации преподавателя	Методика "Ценностные ориентации" (М. Рокич)
<b>Когнитивный компонент</b>	
Знания о содержании, структуре и роли коммуникативной компетентности	Авторская анкета
<b>Деятельностный компонент</b>	
Умение осуществлять коммуникативную организацию в профессионально - педагогической деятельности	Тест “Оценка уровня коммуникативных особенностей педагога” (В.Ф. Ряховский)
	Методика КОС- 2 (коммуникативных и организаторских склонностей) В. В. Синявский и Б. А. Федоришин
<b>Регулятивно - рефлексивный компонент</b>	
Способность преподавателя к эмпатии	Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко
Коммуникативный самоконтроль и готовность преподавателя к саморегуляции	Методика оценки самоконтроля в общении М. Снайдера

**Мотивационно–ценностный компонент коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений мы диагностировали по:**

1) Методике мотивационных ориентаций личности в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) (Приложение 2), цель которой определить основные коммуникативные ориентации и их гармоничности в процессе формального общения, показателями которых являются:

➤ Ориентация на установление отношений сотрудничества – показывает качества испытуемого, которые раскрывают его отношение, стремление к общению с партнером, основанном на взаимном доверии, уважении друг к другу.

➤ Ориентация на адекватность восприятия и понимания – показывает, то как испытуемый воспринимает партнера, строит хорошие взаимоотношения, принимает решения при возникающих проблемных ситуациях.

➤ Ориентация на достижение компромисса – говорит о стремлении испытуемого на желание урегулировать возникшие разногласия, способности идти на уступки, умения находить правильное решение для выхода из различных ситуаций.

2) Готовность к профессиональному совершенствованию и самореализации мы диагностировали при помощи «Анкеты – теста: «Самооценка готовности педагога к профессиональной самореализации» (Приложение 3).

Исследуя особенности самореализации, Н.А. Азарян, выделяет следующие особенности: удовлетворенность работой, адекватная самооценка в работе, способность и умения преодолевать профессиональные трудности и находить правильный выход из проблемных ситуаций. Автор считает, что профессиональное саморазвитие является неотъемлемой частью системы личностного развития человека, профессионала, специалиста. Саморазвитие требует большого опыта в обучении и самообучении, а также высокого уровня развития когнитивных навыков [6].

Адекватная самооценка, достаточный уровень творческого потенциала, правильная профессиональная ориентация, развитие рефлексивно-оценочных навыков (профессиональные и педагогико-познавательные мотивы педагогической деятельности) можно назвать критериями готовности к самореализации в профессиональной деятельности.

3) Ценностные ориентации преподавателя, мы диагностировали по

методике "Ценностные ориентации" (М. Рокич) (Приложение 4). Цель методики направлена на выявление ценностно-мотивационной ориентации преподавателей. С помощью этой методики мы смогли определить отношение личности к себе, к окружающим его людям, выяснить основные приоритеты, ценности личности, что влияют на саморазвитие преподавателей в профессиональной деятельности преподавателя. Автор текста выделяет два класса ценностей: терминальные и инструментальные ценности, которые определяются как убеждения человека, к которым он стремится, т.е. смысл его жизни. Инструментальные «ценности – средства» — это убеждения в том, что определяет образ или свойства личности, которые он проявляет в различных жизненных ситуациях. Испытуемым, т.е. участвующим преподавателям вуза нужно указать, что важно и значимо для них в первую очередь по последовательности перечисленным ценностям. Конечный результат составит общую картину ценностей испытуемого.

**Для диагностики когнитивного компонента коммуникативной компетентности** преподавателей педагогических направлений вуза мы разработали авторскую анкету, которая выявляет знания преподавателей о компетентностном подходе в образовании, о структуре коммуникативной компетентности, о методах и формах обучения, способствующих совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза (Приложение 5).

**Для определения деятельностного компонента** коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза, мы провели:

1) Тест “Оценка уровня коммуникативных особенностей педагога” (В.Ф. Ряховский) (Приложение 6), который определил умение преподавателей осуществлять коммуникативную организацию в профессионально - педагогической деятельности, определяет уровень общительности преподавателей.

Методика выявляет преподавателей с уровнями общительности:

- **низким** – эти люди замкнуты, неразговорчивы, любят одиночество, чувствуют себя неудобно в незнакомой обстановке;
- **средний** – нормальная коммуникабельность. В пределах общительны, но в незнакомой ситуации чувствуют себя неуверенно, с новыми людьми сходятся с неохотой;
- **высокий уровень** – общительны, разговорчивы, любят бывать в центре внимания.

## 2) Методика КОС- 2 (коммуникативных и организаторских склонностей)

В. В. Синявский и Б. А. Федоришин (Приложение 7)

Методика диагностирует умения преподавателей быстро и эффективно устанавливать контакты с коллегами, со студентами.

Профессия педагога по своему содержанию, связана с активным взаимодействием с другими людьми, и одними из главных их качествами выступают коммуникативные и организационные способности.

Испытуемые, имеющие **низкий уровень** коммуникативных и организационных способностей, не стремятся к общению, чувствуют себя неловко в новой компании, коллективе, испытывают трудности при установлении контактов с другими людьми, не любят публичных выступлений, избегают принятия самостоятельных решений.

Испытуемые со **средним уровнем** коммуникативных и организационных способностей, не ограничивают круг своих знакомств, любят отстаивать свое мнение, но потенциал их склонностей не устойчив.

С **высоким уровнем** проявления коммуникативных и организационных способностей, относятся испытуемые, которые не теряются в незнакомой обстановке, принимают активное участие в общественных делах, быстро находят друзей и легки в общении, самостоятельно принимают решения в трудных ситуациях.

**Рассматривая регулятивно-рефлексивный компонент коммуникативной компетентности преподавателей педагогических**



направлений, мы применили:

1) Методика диагностики эмпатийных способностей В.В. Бойко (Приложение 8).

Эмпатия – это социально-психологический феномен, которое имеет свое возникновение и развитие в процессе взаимодействия человека с обществом. Как воспринимает и оценивает человек, происходящее вокруг него события, отсутствие у него желание или возможностей понимать другого человека, не иметь способностей сочувствовать, сопереживать к окружающим его людям, понимать эмоции собеседника, вызывает межличностные конфликты и проблемы.

Профессиональная деятельность преподавателя, тесно связана с различными видами взаимодействия со студентами, в процессе их обучения и воспитания, поэтому способность преподавателя к эмпатии считается профессионально важным качеством.

2) Методика оценки самоконтроля в общении М. Снайдера (Приложение 9).

Методика позволяет оценить преподавателям свой собственный уровень контроля при общении со студентами, коллегами, с другими людьми.

Преподаватели с **высоким коммуникативным контролем**, легко входят в роль педагога, ведущего, оратора, гибко реагируют на изменение любой ситуации, хорошо чувствуют себя в любой роли, могут предвидеть впечатление, которое производят на окружающих.

Преподаватели **со средним коммуникативным контролем**, искренни, но не совсем сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, хотя считаются в своем поведении с окружающими людьми.

Преподаватели с **низким коммуникативным контролем**, прямолинейны, открыты, искренни в общении, имеют устойчивое поведение, и не считают, что нужно меняться в зависимости от ситуаций.

По перечисленным методикам были проведены тестирование, анкетирование, приведен анализ (подробно методики описаны в приложениях).

В системе повышения квалификации формы и методы, направленные

на совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей вуза призваны:

- выявить уровень профессиональных знаний и умений, в том числе и уровень коммуникативной компетентности преподавателей вуза;
- оказывать методическую помощь в совершенствовании преподавателем коммуникативной компетентности;
- повышать эффективность работы в личной профессиональной деятельности;
- развить интерес преподавателей к личностному росту, саморазвитию;
- выработать умения и способности, применяемые при коммуникативном взаимодействии со студентами, коллегами и другими людьми;
- раскрыть умения регулировать коммуникативное взаимодействие с субъектами образовательного процесса в различных конфликтных ситуациях.

На спецкурсе повышения квалификации использовались формы обучения: лекции, тренинги, групповые обсуждения, деловые игры, ролевые игры.

Лекции раскрыли роль коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности преподавателя вуза, изучались структурные составляющие компоненты коммуникативной компетентности, критерии, а также методы диагностики уровней коммуникативной компетентности преподавателей вуза; рассматривалась компетентностная модель образования, компетенции и компетентности преподавателей вуза; особенности и принципы обучения взрослых, ценности и профессиональная мотивация преподавателя вуза и ее значение в совершенствовании коммуникативной компетентности; коммуникативные барьеры в педагогическом общении и пути их преодоления и урегулирования; значение таких качеств, как эмпатия, рефлексия преподавателя в процессе коммуникативного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Были организованы тренинги, которые позволили отработать умения, способности полученных знаний, закрепили у слушателей навыки новых

моделей поведения, дали возможность изменить отношение к собственному опыту и подходам.

Об опыте организации и методологии тренингового обучения писали многие ученые, такие как: С. Л. Братченко, Ю. Н. Емельянов, Н. В. Ключева, Е. С. Кузьмин, И. В. Лабутова, Н. И. Леонов, Л. А. Петровская, В. В. Рыжов, И. М. Юсупов и др. [53, 85, 102, 130, 131, 155].

Первые тренинги по повышению коммуникативной компетентности были проведены в США, учениками К. Левина и Бетеле, которые назывались Т-группами, т.е. собрание индивидов, преследовавших цель исследовать межличностные отношения и групповую динамику, которую они сами порождали своим взаимодействием [140, с 8].

Российский ученый Ю. Н. Емельянов, определяет его как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности [54].

Деловые и ролевые игры, способствовали развитию межличностных отношений, выработали технику публичных выступлений преподавателей, умения выходить из проблемных ситуаций в группе.

Другой метод – упражнение - играет доминирующую роль, так как все методы и приемы, используемые преподавателем, должны быть материализованы в упражнении, которые позволяют обеспечить развитие коммуникативных навыков и умений. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении [42].

Говоря о типологии практических занятий, следует иметь в виду их основную цель, т.е. первоочередную направленность на совершенствование либо определенного навыка, либо конкретного умения. При этом основные принципы построения занятия остаются теми же: занятие, формирующее навыки, обязательно завершается серией коммуникативных заданий. Одно из основных требований к коммуникативным заданиям с позиции общения состоит в том, что они должны обеспечить не только действие, но и

взаимодействие [42].

Активные методы обучения создают условия для формирования и закрепления у слушателей специальных знаний, навыков и умений; создают необходимые условия для развития навыков самостоятельного мышления, ориентировки в новой ситуации, поиска собственных подходов к решению проблем, установления деловых контактов с аудиторией, преодоления стереотипов в обучении и выработки новых подходов к профессиональным ситуациям.

В целях совершенствования и развития коммуникативной компетентности преподавателей, нами был разработан специальный курс «Коммуникативная компетентность преподавателя», рассчитанный на 72 часа.

При проведении занятий по спецкурсу «Коммуникативная компетентность преподавателя» мы руководствовались принципами (Скаткин М.Н.), которые определяют цели, содержание и методы обучения и проявляются в их взаимосвязи:

- принцип научности, согласно которому педагогическое взаимодействие направлено на развитие у слушателей курса познавательной деятельности и творческого мышления, а также ознакомление их с методами научной организации учебного процесса;

- принцип субъективности, включающий в себя развитие у каждого слушателя принимать свое «Я» во взаимоотношениях с людьми, оценивать свои действия и предвидеть их последствия, создавать условия для саморазвития и раскрытия собственного духовного потенциала;

- принцип независимости, связанный с активностью слушателей, с проявлением их интереса, энтузиазма и инициативного творческого поиска;

- принцип системности и последовательности, благодаря которому процесс обучения осуществляется строго по порядку, от неумения к умению» [160, с. 355].

Реализация этих принципов требует определенных методов и приемов обучения.

Курс «Коммуникативная компетентность преподавателя», позволил овладеть коммуникативными умениями и навыками при реализации активных форм обучения (лекции, тренинги, дискуссии, практические занятия, деловые игры), которые подробно описаны в программе курса.

Целью данного курса является совершенствование и развитие коммуникативной компетентности преподавателей вуза.

Задачи курса:

- получение преподавателями теоретических знаний в вопросах о компетентностном подходе в образовании, об основных понятиях и составляющих компонентах коммуникативной компетентности.

- усиление интереса преподавателей вуза к непрерывному личностно-профессиональному росту и самосовершенствованию в профессиональном общении;

- раскрытие преподавателями совокупности мотивов и ценностей, необходимых для эффективного общения;

- выработка коммуникативных умений преподавателей, применяемых при взаимодействии с субъектами образовательного процесса;

- совершенствование способностей преподавателей: умение регулировать коммуникативное взаимодействие со студентами и коллегами;

- разработка способностей в проблемных коммуникативных ситуациях принимать правильное решение;

- диагностика, исходного и достигнутого уровней коммуникативной компетентности преподавателей.

Программа специального курса разделена на три блока: вводный блок (20 часов), основной блок (44 часа), итоговый блок (8 часов). Итого 72 часа.

Вводный блок программы включает занятия, на которых, преподаватели получают дополнительные знания о компетентностном подходе в образовательной среде вуза [4, 14, 64, 80], о положениях педагогики обучения взрослых [143,76, 126, с.18], о понятиях, структуре, критериях и уровнях коммуникативной компетентности преподавателей [15,145,25. 72, 124.132].

Основной блок программы состоит из 6 занятий. Занятия включают теоретические лекции, тренинги, дискуссии, деловые игры, которые дают осознать педагогам ценностно-смысловые ориентации в профессии, значимость совершенствования открытости в межличностном взаимодействии; умения адекватно воспринимать коммуникативный процесс, способность достигать компромисс при общении со студентами и коллегами.

Содержание лекций позволили преподавателям получить совокупность психолого-педагогических знаний, отражающих сущность коммуникативной компетентности преподавателя вуза.

Тренинги и деловые игры направлены на совершенствование у преподавателей педагогических направлений умений вести эффективное коммуникативное взаимодействие со студентами и коллегами, на выработку умений оказывать коммуникативное влияние, правильно вести коммуникативную организацию профессионально-педагогической деятельности. Рефлексия формируется и проявляется умением преподавателя объективно давать оценку своим поступкам и поведению в различных ситуациях при педагогическом общении.

Практические занятия способствовали совершенствованию у слушателей открытости, гибкости, общительности, дипломатичности, ответственности, долге; способствовали проявлению и развитию способности к самораскрытию в общении, выработке эмпатийности педагога, индивидуального стиля общения, способов поведения в конфликтных ситуациях, формируются навыки анализа коммуникации.

Целью итогового блока, является проведение и обсуждение сравнительного анализа, исходного и достигнутого уровней коммуникативной компетентности преподавателей. Получение результата предполагает необходимость саморазвития и самосовершенствования преподавателем личной коммуникативной компетентности, что позволяет преподавателям вуза достичь большей эффективности в общении и в своей профессионально-педагогической деятельности.

Итоговая часть включает одно последнее занятие, на котором диагностируется достигнутый уровень сформированности коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений в процессе повышения квалификации. Проводится сравнительный анализ начального и достигнутого уровней коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений в результате прохождения спецкурса.

Далее ознакомим с содержанием курса «Коммуникативная компетентность преподавателя», которая, в общем, рассчитана на 72 часа и состоит из 10 занятий по 6-8 часов каждое. Рабочая программа и учебный план представлены в (Приложении А).

**I. Вводная часть.** Состоит из 3 занятий.

**1 занятие (8 часов)**

1. **Игра «Приветствие»** - участники знакомятся друг с другом, далее каждый участник представляет себя в произвольно изложенной форме. Участники задают друг другу интересующие их вопросы.

2. **Лекция на тему:** «Коммуникативная компетентность как качественная характеристика профессионализма преподавателя»

**Цель занятия:** Показать значимость коммуникативной компетентности в педагогической деятельности, стимулировать мотивацию на совершенствование коммуникативных навыков у преподавателей.

**Содержание занятия:** Выделяется роль коммуникативной компетентности в педагогической деятельности преподавателя, которая является составляющей профессиональной компетентности преподавателя педагогических направлений. Описываются качества преподавателя вуза, которыми он должен владеть в своей профессиональной деятельности.

**Вопросы на обсуждение:**

1. Какова роль коммуникативной компетентности в педагогической деятельности преподавателя?
2. Что такое «компетенция», «компетентность». Дайте определения.
3. Каким должен быть современный преподаватель вуза? Какими

качествами он должен обладать?

4. Как, по вашему мнению, можно совершенствовать и развивать коммуникативную компетентность преподавателя?

### ***3. Игра «Первое впечатление»***

***Цель игры:*** Развить внимательность и гибкость восприятия преподавателя по отношению к студентам и коллегам, а также совершенствовать навыки анализа личности и коммуникативной компетентности, для успешной коммуникации и педагогического взаимодействия.

Первое впечатление о человеке всегда очень важно, как преподавателю, так и студенту при установлении контакта. Каждый участник группы записывают свои мысли о том, какое, по их мнению, первое впечатление производят они на людей. Далее участники группы высказывают свое первое впечатление о каждом члене группы и сравнивают с его собственными мыслями.

***4. Практическое занятие:*** «Диагностика исходного уровня коммуникативной компетентности преподавателей.

#### **2 занятие (6 часов)**

***1. Лекция на тему:*** «Структурные и содержательные изменения образования в рамках компетентностной модели».

**Цель занятия:** Дать понятия о компетентностном подходе обучения в образовательном процессе, показать роль компетентностного подхода в высшем образовании.

**Содержание занятия:** Рассматривается роль компетентностного подхода в образовательной среде Кыргызстана. Структура и содержание компетентностной модели образования. Приводятся компетенции и компетентности, которыми должен владеть современный педагог.

#### **Вопросы на обсуждение:**

1. Какие педагогические подходы в обучении вы знаете? Перечислите.
2. В чем заключается сущность компетентностного подхода?
3. Когда и каким образом внедрена компетентностная модель обучения в образовательный процесс Кыргызстана?



4. Что относится к ключевым компетенциям?

5. Перечислите компетенции и компетентности, которыми должен обладать преподаватель вуза.

**2. Семинар на тему:** «Сущность, структура коммуникативной компетентности педагога, уровни и критерии ее совершенствования».

**Цель занятия:** рассмотреть структуру коммуникативной компетентности преподавателя, выделить основные компоненты, критерии и уровни.

**Содержание занятия:** Компоненты коммуникативной компетентности преподавателя. Критерии, по которым производится оценка уровня коммуникативной компетентности преподавателей. Обсуждаются уровни коммуникативной компетентности и методы эффективного совершенствования высокого уровня коммуникативной компетентности преподавателей.

**Вопросы на обсуждение:**

1. Дайте определение коммуникативной компетентности?

2. Из каких структурных компонентов состоит коммуникативная компетентность?

2. Выделите и охарактеризуйте критерии коммуникативной компетентности преподавателей?

3. Назовите уровни коммуникативной компетентности преподавателей. Охарактеризуйте каждый уровень.

4. Какие методы применяют при диагностике уровня коммуникативной компетентности преподавателей?

5. Какие методы и формы применимы для совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей?

**3. СРС:** Составьте доклад о современных подходах в обучении.

**3 занятие (6 часов)**

**1. Лекция на тему:** «Особенности обучения взрослых. Понятие, структура, особенности, принципы».

**Цель занятия:** рассмотреть и применить принципы, методы и формы обучения взрослых при формировании коммуникативной компетентности

преподавателя вуза.

**Содержание занятия:** Особенности и принципы обучения взрослых в педагогике. Структура и технологии обучения взрослых в отечественной и зарубежной педагогике. Интерпретация понятий, раскрывающих современные смыслы и ценности образования взрослых. Преимущества и условия применения технологии обучения взрослых.

**Вопросы на обсуждение:**

1. В чем смысл и назначение педагогической деятельности? Как вы понимаете термин андрагогика?

2. Назовите особенности и принципы обучения взрослых в педагогике?

3. Каков основной принцип действий, обучающихся и обучающихся в андрагогической модели обучения?

4. Какие основные характеристики взрослого обучающегося требуются при применении андрагогической модели обучения?

5. Чем отличаются принципы обучения по андрагогической и педагогической моделям обучения?

**2. Семинар на тему:** «Педагогическое общение как основной фактор эффективного взаимодействия преподавателя и студента.

**Цель занятия:** теоретическое обоснование педагогического общения, стилей педагогического общения, роль коммуникативной компетентности преподавателя в педагогическом общении.

**Содержание занятия:** Педагогическое общение как неотъемлемая часть педагогического процесса. Компоненты и функции педагогического общения. Стили педагогического общения. Методика диагностики стиля педагогического общения.

**Вопросы на обсуждение:**

1. Какое общение принято называть педагогическим?

2. Охарактеризуйте стороны общения (информационная, перцептивная, интерактивная). Как они проявляются в педагогической деятельности?

3. Какое педагогическое общение считается успешным?

**3. СРС:** Провести и описать анализ прошедшего занятия, выделить важные полученные знания и отметить неясные вопросы. Написать свое мнение и предложения.

## **II. Основная часть.** Состоит из 6 занятий.

### **1 занятие (6 часов)**

**1. Лекция на тему:** «Мотивы и ценности профессиональной деятельности и общения преподавателя вуза».

**Цель занятия:** исследовать совокупность мотивов и ценностей, которые образуют мотивационно - ценностную сферу преподавателей высшей школы, выделить и охарактеризовать мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности преподавателей высшей школы в структуре профессиональной компетентности.

**Содержание занятия:** Отношение к педагогической деятельности как к ценности. Наличие устойчивой осознанной профессиональной мотивации, устойчивого интереса к преподаваемой дисциплине и вопросам образования в целом. Стремление к самосовершенствованию и саморазвитию преподавателей педагогических направлений вуза. Размышления о значимости условий профессиональной деятельности для развития мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности преподавателя вуза.

### **Вопросы на обсуждение:**

1. Мотивы выбора педагогической профессии. Мотивационно-ценностное отношение к выбранной профессии.

2. Ценностные характеристики педагогической деятельности.

3. Понятия о профессиональном самовоспитании и самообразовании, их роль в становлении личности педагога

4. Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности преподавателя, критерии, уровни, методы диагностики, способы совершенствования и развития.

5. Способы профессионального самовоспитания и самообразования педагога.

**2. Тренинг на тему:** «Межличностное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса».

**Цель занятия:** дать знания о сущности профессиональной компетентности, знания о сущности и роли коммуникативной компетентности, знания о коммуникации и межличностном взаимодействии.

**Содержание занятия:** Межличностное общение. Структура, содержание общения. Виды общения. Межличностное восприятие в общении. Коммуникативные процессы и их закономерность. Пространственно-временная организация общения во время учебного процесса.

**Вопросы на обсуждение**

1. Межличностное общение. Понятия, виды.
2. Межличностное восприятие и взаимопонимание.
3. Закономерности коммуникативных процессов. Приведите примеры.
4. Способы обнаружения, разрешения, оценки проблемных педагогических ситуаций.

**3. Упражнение: «Интервью»**

**Цель игры:** совершенствование коммуникативных умений и рефлексивных навыков у преподавателей, а также навыков интервьюирования с учетом снятия мотивационных искажений.

Каждый преподаватель, в течение нескольких минут готовит вопрос. Вопросы могут быть разные: о мотивах и ценностях преподавателя, о внутренних личных особенностях, его характере, привычках, интересах, установках и т.д. Один из участников, садится лицом ко всем и отвечает на вопросы откровенно и наиболее полно. В качестве участника должен побывать каждый преподаватель.

В игре отрабатываются коммуникативные и рефлексивные умения преподавателей, вербальные и невербальные составляющие общения (уровень речевой культуры, манеры поведения), компетентность и эффективность используемых вопросов, корректность в выборе тем и формулировке вопросов, навыки эффективной самопрезентации, убедительность приводимых доводов.

4. **СРС:** Написать эссе на тему: Мои мотивационные и ценностные установки в жизни.

## **2 занятие (8 часов)**

### **1. Лекция на тему: «Вербальное и невербальное общение»**

**Цель занятия:** способствовать развитию вербальных и невербальных средств коммуникации, умения слушать партнера и совершенствовать коммуникативные навыки, сокращать коммуникативную дистанцию между преподавателями.

**Содержание занятия:** Понятия вербального и невербального общения. Основные компоненты вербального и невербального общения. Вербальные и невербальные средства общения в работе преподавателя. Соотношение вербального и невербального воздействия. Характеристика и виды вербальных и невербальных средств общения.

### **Вопросы на обсуждение:**

1. Вербальные средства коммуникативной деятельности педагога.
2. Формы организации вербальной коммуникации.
3. Что такое невербальное общение? Дайте определение.
4. Какие разновидности невербальной коммуникации вы знаете?
5. Как рекомендуется использовать невербальные средства в педагогическом общении.

### **2. Упражнение: «Изобрази состояние».**

**Цель упражнения:** Развитие навыка невербального общения.

Подготавливаются два набора карточек. В одном из которых записаны эмоциональные состояния человека (радость, удивление, обида, усталость и т.д.), а в другом наборе – части тела человека (спина, голова, брови, пальцы и т.д.). Каждый из преподавателей выбирает по одной карточке из каждого набора. Нужно изобразить выбранное состояние с помощью заданного средства.

Данное упражнение направлено на выработку способности выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики.

Следовательно, можно сделать вывод, что использование невербальной коммуникации имеет значение дополнения к вербальной коммуникации, усиливает семантически значимую информацию.

### **3. Тренинг на тему: «Навыки эффективного общения»**

**Цель занятия:** развить коммуникативные умения преподавателей, необходимых при работе со студентами.

**Содержание занятия:** Групповое взаимодействие. Умение оценивать коммуникативную ситуацию. Выявление проблем общения в системе «преподаватель – студент». Коммуникативная компетентность преподавателя. Коммуникативная компетентность студента. Умение слушать и говорить. Правильная постановка вопросов. Установление обратной связи в общении.

#### **Вопросы на обсуждение:**

1. Групповое взаимодействие в процессе педагогического общения
2. Решение проблем общения в учебно-педагогическом процессе
3. Понимание различной коммуникативной ситуации.
4. Формирование умения слушать и умения говорить
5. Виды вопросов. Техника постановки вопросов.
6. Установление обратной связи в межличностном общении.

### **4. Деловая игра «Портрет идеального преподавателя вуза»**

Группа делится на две или три подгруппы. Каждой группе нужно создать портрет идеального преподавателя вуза, т.е. список качеств, которыми, по мнению подгруппы должен обладать идеальный педагог, и какие качества являются первостепенными, а какие не главными. Каждая подгруппа представляет свой список, отстаивает свое решение, приводят аргументы в свою защиту. Итогом групповой дискуссии, является такой список качеств, т.е. портрет идеального преподавателя вуза, который удовлетворит всех участников дискуссии.

Данное упражнение, формирует мотивацию преподавателей на анализ собственных педагогических взглядов и установок, на выделение своих индивидуальных качеств как личности и профессионала, на возможность

самодиагностики и самораскрытия членов группы. Способствует совершенствованию коммуникативной компетентности, способности высказывать свое мнение, умению вести диалог в обществе.

**5. СРС:** Написать эссе на тему: «Мои будущие перспективы»

**3 занятие (8 часов)**

**1. Лекция на тему:** «Коммуникативные барьеры в педагогическом общении».

**Цель занятия:** совершенствование навыков общения, умения вступать в контакт, умения слушать и понимать другого человека.

**Содержание занятия:** Коммуникативные барьеры: определение, причины и виды. Особенности проявления коммуникативных барьеров в педагогической деятельности. Выявление условий успешности протекания процесса общения между преподавателем и студентом. Выявление и описание возможных причин возникновения коммуникативных барьеров. Построение классификации коммуникативных барьеров в межличностном общении.

**Вопросы на обсуждение:**

1. Что является основной причиной функционирования коммуникативных барьеров в процессе коммуникации?

2. Какие виды коммуникативных барьеров существуют?

3. Каковы причины возникновения непонимания в процессе коммуникации?

4. Какие способы преодоления коммуникативных барьеров возможны?

5. Какова роль коммуникативной компетентности преподавателя в преодолении коммуникативных барьеров?

**2. Тренинг на тему:** «Особенности коммуникативного поведения преподавателя в сложных ситуациях»

**Цель занятия:** Совершенствовать представление о коммуникативно-характерологических особенностях личности преподавателя и рассмотреть стратегию его поведения при коммуникативных конфликтах.

**Содержание занятия:** Конфликтное общение. Понятия. Структура,

содержание и виды конфликтов. Конфликты в профессиональном общении преподавателя. Конфликтогены. Разрешение конфликта в общении, их исходы.

**Вопросы на обсуждение:**

1. Восприятие и взаимопонимание в межличностных отношениях.
2. Самоконтроль и саморегуляция в педагогическом общении
3. Выстраивание стратегии общения в различных конфликтных ситуациях.
4. Алгоритм разрешения конфликта в общении и вероятность их исхода

***3. Деловая игра:*** «Полет на воздушном шаре».

***Цель игры:*** развитие умения выявлять, оценивать и разрешать конфликтные ситуации в процессе общения.

Участники игры представляют, что летят на воздушном шаре и каждый выбирает себе профессию: учитель, врач, бизнесмен и т.д. И вдруг шар от тяжести начинает падать. Нужно выбрать кто выпрыгнет из корзины. Участники игры в ходе обсуждения должны принять решение, исходя из того, кто из них будет менее полезен, если они вдруг окажутся на необитаемом острове.

После вынесения решения группой, проводится оценка ситуации и оценка решения (высказывания о ходе дискуссии, умение говорить и слушать друг друга, умение приводить аргументы в свою защиту и т. д.)

Обсуждение и подведение итогов занятия.

4. СРС: Проанализировать поведение каждого члена группы в роли выбранной профессии, оценить их коммуникативность.

***4 занятие (8 часов)***

***1. Лекция на тему:*** «Совершенствование навыков коммуникативного воздействия и совершенствования установок на взаимопонимание».

**Цель занятия:** совершенствование умений осуществлять эмоциональную саморегуляцию, осознание собственного влияния на других людей и значимость их в своей жизни

**Содержание занятия:** развитие умения правильно выходить из конфликтной ситуации, учитывая интересы и позиции других участников,



умения находить компромисс и приходить к общему решению в сложившихся конфликтных ситуациях, при столкновении интересов.

**2. Тренинг на тему:** «Роль коммуникативной компетентности в системе отношений «преподаватель – студент».

**Содержание занятия:** Роль коммуникативной компетентности участников образовательного процесса-преподавателя и студента. Особенности коммуникации преподаватель-студент в условиях высшей школы. Методы и формы совершенствования и развития коммуникативной компетентности студентов во время учебного процесса.

**Вопросы на обсуждение:**

1. Какова роль коммуникативной компетентности в коммуникативных отношениях преподавателя и студента?

2. Коммуникативные барьеры, которые возникают при взаимоотношениях между преподавателем и студентами?

3. Какие методы и формы можно применить для совершенствования и развития коммуникативной компетентности студентов во время учебного процесса?

**3. Упражнение:** «Дар убеждения»

**Цель упражнения:** помочь преподавателям осознать то, что такое убедительная речь, развить навыки убедительной речи.

Вызываются, двое преподавателей и каждому дается спичечный коробок, в одной из которых находится бумажка. Заглянув в коробок, участники узнают, у кого находится бумажка. Теперь задача каждого преподавателя доказать всем, что именно у него в коробке лежит бумажка. Остальные слушают доказательства и потом определяют, у кого же была в коробке бумажка. В конце делают выводы, у кого из участников была более убедительная речь, смогли ли они обмануть публику, какие вербальные и невербальные компоненты заставили поверить в ложь.

**4. СРС:** Придумать упражнение, которое способствовало бы развитию навыков убедительной речи преподавателя.

### **5 занятие (6 часов)**

1. Тренинг на тему: «Ораторское искусство преподавателя».

**Цель занятия:** развить свои сильные стороны, овладеть основами правильной речи, приёмами привлечения внимания слушателей.

**Содержание занятия:** Логика мышления и логика изложения. Три формы мышления. Цель выступления перед слушателями. Основные требования логики к устному выступлению. Правила деления темы на вопросы. Как строить умозаключения?

#### **2. Деловая игра «Связанные слова»**

Преподавателям раздаются по два билета, на каждом из которых написаны слова. задача преподавателей связать эти слова и приготовить выступление на 2 минуты. Нужно сделать логическую и красивую речь.

После выступления каждого участника слушатели дают обратную связь и рефлексию.

### **6 занятие (8 часов)**

1. Лекция на тему: «Регулятивно-рефлексивный компонент в структуре коммуникативной компетентности современного преподавателя».

**Цель занятия:** развитие психофизиологические основы эмоций и чувств, эмпатии, приёмы эмоциональной саморегуляции, развитие рефлексивных возможностей преподавателей и навыков подачи и приема обратной связи.

**Содержание занятия:** Профессионально-личностные качества преподавателя вуза (эмпатия, толерантность, креативность, способность к рефлексии) Методы эмпатического общения. Эмоциональное состояние человека. Роль эмпатии в отношениях «преподаватель- студент».

Самоконтроль. Саморегуляция. Значение саморегуляции в деятельности педагога.

#### **1. Деловая игра: «Поделись со мной»**

Каждый участник игры получает карточку и записывает на ней 8 качеств, которыми по его мнению, обладает человек с развитой эмпатией. Далее каждый участник игры, подходит к другому участнику, у которого как он считает, есть

качества, которых нет у него и просит, например, «Поделись со мной, пожалуйста, умением сочувствовать». Каждый отмечает у себя на карточке те качества, с которым к нему обратились. И так нужно обойти всех участников.

На карточке каждого преподавателя будут отметки о том, какие качества были у него востребованы другими участниками игры, и какие качества он запрашивал сам.

Обсуждение и подведение итогов игры.

### ***3. Деловая игра: «Собеседование»***

Участвуют по две пары преподавателей. Один проводит собеседование, другой проходит. Обсуждается тема увеличения зарплаты преподавателям вуза. В данных переговорах работодатель должен использовать как можно больше аргументации, почему он должен повысить именно вам зарплату. А работник должен доказать, что он заслуживает большей зарплаты.

## **III. Итоговая часть. Состоит из 1 занятия.**

***1. Практическое занятие:*** «Диагностика достигнутого уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателя».

**Цель занятия:** диагностика достигнутого уровня сформированности компонентов коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений.

***2. Круглый стол на тему:*** «Подведение итогов курса «Коммуникативная компетентность преподавателя».

**Цель занятия:** подведение итогов и обсуждение стратегий дальнейшего сотрудничества, выражение эмоционального отношения участников группы друг к другу.

Таким образом, спецкурс «Коммуникативная компетентность преподавателя», был направлен на формирование комфортной групповой атмосферы, изменение состояния участников группы, повышение чувствительности в восприятии окружающего мира, и в первую очередь на совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза. Эффективность спецкурса определяется тем,

что он позволил обеспечить индивидуальную направленность преподавателей вуза к самореализации в педагогической деятельности.

## **2.2. Педагогические условия совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации**

Понимание понятия «коммуникативной компетентности», позволяет выявить условия ее эффективного совершенствования у преподавателей вуза. При изучении понятия «педагогические условия» в педагогической науке, мы проанализировали точки зрения разных авторов.

По мнению некоторых авторов, педагогические условия представляются как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и материально-пространственной среды.

По мнению В.И. Андреева - это комплекс педагогических мер, содержания, педагогических методов, приемов, форм обучения и воспитания в образовательном процессе [10].

По определению В.А. Беликова - это совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [16, 17, с. 235].

Другой ученый, А. Я. Найн педагогические условия определяет, как совокупность возможностей, форм, содержания, материально-пространственной среды, методов, которые своей целью направлены на решение педагогических задач [119, 120, 121, с. 44-49].

Схожую трактовку дает Н. М. Яковлева, по ее мнению, педагогические условия - это совокупность объективных возможностей педагогического процесса [180].

Мнения о том, что педагогические условия являются одним из компонентов педагогической системы, придерживается Н.В. Ипполитова, по ее определению, педагогические условия являются компонентами педагогической

системы и отражают внутренние и внешние элементы, обеспечивающие эффективное протекание всего педагогического процесса. Под внутренними элементами понимаются элементы педагогического процесса, обеспечивающие совершенствование и развитие личностных качеств субъектов образовательного процесса. Под внешними элементами понимаются элементы педагогического процесса, содействующие реализации процессуального аспекта педагогической системы [77].

Такую же позицию занимает М.В. Зверева, которая определяет педагогические условия как содержательную характеристику, такую как содержание, формы, средства обучения, характер отношений между педагогом и обучаемым, одного из компонентов педагогической системы [60].

Ученые, Б. В. Куприянов, С. А. Дынина и др., имеющие точку зрения, о том, что педагогические условия - это запланированная работа по выявлению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, которые позволяют проверить результаты научно - педагогического исследования [100, с 101-104].

Подведя итог по анализу мнений исследователей, можно сделать следующий вывод: педагогические условия являются составным компонентом педагогической системы и всего педагогического процесса; педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которая положительно или отрицательно влияет на ее функционирование; в структуре педагогических условий выявляются внутренние и внешние составляющие элементы; правильно выбранные педагогические условия при их реализации способствуют эффективному развитию педагогической системы.

Педагогические условия и процессы, выступающие как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания учебно-воспитательного процесса рассматриваются в трудах Т.А. Абдрахманова [4], А.А. Бекбоева [15], Прозорова Е. В.[139] и других.

В настоящем исследовании педагогические условия определяют важные обстоятельства, от которых зависит совершенствование коммуникативной компетентности преподавателя вуза.

Согласно нормативно-правовым документам «Закону об образовании КР», «Положению об дополнительном профессиональном образовании в КР», «Положению о порядке повышения квалификации педагогических и руководящих работников КР», «Трудовому кодексу КР», курсовую подготовку преподаватели, в соответствии с требованиями к аттестации, обязаны проходить один раз в 5 лет, таким образом, преподавателям необходимо периодически повышать свою квалификацию, в целях повышения уровня их профессиональных знаний, совершенствования и обновления теоретических и практических навыков и умений.

Личность преподавателя вуза, его подготовленность в методическом, психологическом, педагогическом плане, сказываются на качестве обучения в целом. Преподавателю соответствует стратегическая роль в обучении, развитии и воспитании студентов, поэтому он должен владеть соответствующими компетенциями и компетентностями.

Организация и проведение курсов повышения квалификации преподавателям вуза позволяет нам выделить следующие условия, выполнение которых предопределяло эффективность работы:

- подбор определенной собственной траектории профессионально-педагогической деятельности для каждого преподавателя (слушателя) направленной на самореализацию в образовательной среде вуза;

- освоение теории и практики организации образовательной деятельности в вузе с учетом современных инновационных подходов и педагогических технологий.

Мы представляем образовательную среду в виде: совокупности обстоятельств (условий, факторов), влияющих и определяющих ход личностного развития субъектов образовательного процесса, а также среды,

способствующей повышению коммуникативной компетентности преподавателя вуза и проявлению его высших уровней.

В своем исследовании мы определили наиболее продуктивные образовательные условия, которые должны быть созданы в современном вузе и которые могут объективно демонстрировать и динамику роста уровня коммуникативных навыков среди всех участников образовательного процесса вуза. Учитывались условия отечественной и зарубежной педагогики и психологии, а также факторы, влияющие на развитие личности [11, 33, 113, 127], совершенствование деятельности [40, 75, 152] и профессиональное развитие [68, 108, 127], улучшение субъективности [7, 162, 163] и т. д.

Методологическими предпосылками обоснования предложенных педагогических условий явилось понимание ученых [133, 162, с. 51], что важным становится роль самого человека в его деятельности, в собственной профессиональной и личностной самореализации, описанная в отечественной психологии и педагогике [39, 62, С. 138] - социальная ситуация развития.

Проявляя надситуативную активность [133, с. 258] преподаватель (слушатель курса) владеет личностно-ориентированными технологиями. Поэтому мы считаем, и практика подтверждает, что одним из оптимальных педагогических условий повышения коммуникативных навыков преподавателя вуза является внедрение личностно-ориентированных технологий обучения преподавателей вуза. Личностно-ориентированный подход особо применим к постдипломному образованию преподавателей, педагогов, учителей [99].

В рамках этого подхода к преподавателю предъявляются ряд основных требований: признание того, что развитие личности слушателя выступает приоритетным направлением; личная значимость обучения; открытость к новым впечатлениям; конструктивность и креативность, гибкость; субъективность.

Внедрение спецкурса, ориентированных на преподавателей вуза (слушателей), привело к значительным прогрессивным изменениям в практике

улучшения коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

Таким образом, эффективное повышение коммуникативных навыков невозможно без стремления преподавателя к профессиональному и личностному совершенствованию, которое в педагогике рассматривается как целенаправленное, поступательное, восходящее, способное создавать гармонию и гармонизировать их внутреннюю и внешнюю детерминацию [43, с. 461]. Поддержание и создание условий для эффективности этого процесса - одна из задач повышения коммуникативной компетентности преподавателя, в процессе прохождения специального курса обучения. Стремление преподавателей к профессиональному и личному совершенствованию возрастает в ситуации творческого, личностно значимого обучения, свободы выбора режима обучения, благоприятного психологического климата, возможности раскрытия их духовного, интеллектуального, творческого, энергетического и др. потенциала. Процесс повышения собственных коммуникативных навыков преподавателя, передача нового профессионального опыта, а также внедрение инновационных технологий в учебный процесс. - это необходимые условия для благоприятного течения образовательного процесса.

Результаты экспериментальной работы по совершенствованию коммуникативных навыков преподавателя высшей школы подтвердили, что сформулированные в исследовании условия являются объективными и субъективными обстоятельствами, которые напрямую влияют на достижение каждым преподавателем высокого уровня коммуникативных навыков и указывают оптимальные способы их достижения.

Анализируя предшествующий опыт по проблемам коммуникативных знаний, способностей и умений преподавателей, необходимо отметить, что до сих пор нет достаточно целостного рассмотрения и решения проблем совершенствования коммуникативной компетентности в до вузовском, а также в вариативных альтернативных программах обучения в учебных заведениях.



Наиболее важным для совершенствования модели эффективной коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации, мы считаем является реализация и выполнение следующих педагогических условий (табл.1):

**Таблица 1. – Педагогические условия совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации**

№	Педагогические условия	Содержание
1	Организационные	Квалификационное требование к преподавателю вуза о необходимости совершенствования его коммуникативной компетентности (1) Создание профессионально-развивающей среды в вузе, посредством курсов повышения квалификации, методической, проектной и исследовательской работы преподавателей (2) Политика мотивирования профессионального развития преподавателей (механизмы аттестации, стимулирования, поощрения) (3)
2	Методические	Внедрение программы спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателя» в процесс повышения квалификации (1) Создание дистанционных он-лайн курсов для преподавателей вузов (2)
3	Оценочные	Анализ собственного профессионального развития (1) Мониторинг качества (тестирование, анкетирование, оценка эффективности программ повышения квалификации) (2)

Следует отметить, что эти условия не только повышают профессиональные и коммуникативные знания и навыки преподавателя, но и вырабатывают готовность к саморегулированию, способность анализировать и оценивать профессиональное общение, но также на развитие профессионализма преподавателя в целом.

Раскрытые педагогические условия совершенствования компетентности преподавателя вуза тесно связаны и активно влияют друг на друга. Они выполняют функции причины, следствия и предпосылок, движение и

изменение которых необходимы для успешного развития коммуникативных навыков преподавателя вуза. При этом сам преподаватель выступает в качестве главного детерминанта, определяет и гарантирует возможность перехода на новый уровень развития - личностного и профессионального [1, с.164].

Продуктивность выбранных педагогических условий заключается в том, что они оказывают мотивирующее и решающее влияние на процесс развития профессиональной компетентности преподавателя вуза, в частности его коммуникативной компетентности.

Важно отметить, что педагогические условия, показывающие объективные и субъективные аспекты эффективности процесса совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза, делают его наиболее вероятным и выступают неотъемлемой частью общей модели развития этого феномена.

На практике профессиональной деятельности преподавателя вуза, вырисовывается картина, свидетельствующая об отсутствии необходимых педагогических условий для продуктивного самовыражения и самореализации преподавателей вуза в их основной деятельности, а отсутствие налаженной системной организации в повышении квалификации преподавателей вузов требует разработок, адаптации и внедрения инновационных технологий в процесс обучения в рамках дополнительного образования.

Также является важным организация научной, исследовательской и экспериментальной деятельности преподавателей в вузе, что средством поддержания профессиональной активности профессорско-преподавательского состава вуза.

В рамках нашего исследования педагогические условия можно отнести к тем условиям, которые сознательно создаются в образовательном учреждении и призваны обеспечить наиболее эффективное протекание процесса улучшения коммуникативных навыков преподавателей вузов.

Таким образом, создание педагогических условий обеспечит прогрессивный динамизм, целостность, технологичность и продуктивность

процесса обучения в рамках повышения квалификации, с целью совершенствования уровня коммуникативной компетентности преподавателей вуза.

### **2.3. Модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации**

Для необходимости качественных изменений в формировании коммуникативной компетентности преподавателя, следует подчеркнуть, что эта необходимость обусловлена требованиями рынка труда. Анализ сложившейся ситуации показал, что высокий уровень развития коммуникативной компетентности преподавателей повышает качество образовательных услуг, которые приобретают ценность для современного общества [69]. Кадровый заказ формируется не только государством, но и потребителями образовательных услуг, участниками образовательных отношений. Занятость педагогических работников в образовательных организациях, что предполагает эффективную работу, высокий процент качества обученности, обеспечивается незакрепленностью за педагогическим работником конкретного рабочего места, а созданием условий для непрерывного роста квалификации и профессионального мастерства.

Итак, сложившиеся условия современного общества обуславливают спрос на высокий уровень коммуникативной компетентности преподавателя, что, в свою очередь, говорит о целесообразности ее развития, а это представляется возможным в процессе повышения квалификации используя метод педагогического моделирования.

Педагогическое моделирование - это создание модели, включающей цель педагогического проектирования (система, ситуация или процесс), а также пути их достижения. Поставленная цель требует отбора необходимых качеств, компонентов для ее осуществления. Далее, в ходе практической работы модель преобразовывается, дорабатывается, описываются конкретные технологии,

этапы деятельности, условия, необходимые для достижения цели. На заключительном этапе во время конструирования определяются условия успешной реализации модели [168].

Процессу «моделирования» в психолого-педагогической науке дается следующее определение: это метод или способ познания, с помощью которого, посредством каких-то систем, созданных человеком, создается более сложная система, называемая моделью, которая в дальнейшем выступает объектом изучения и исследования [87, С. 325].

Система, которая мысленно организована или материально реализована и способна отражать или замещать объект таким образом, что изучая ее, мы получаем новую информацию об этом объекте, понимается под «моделью» [3].

По мнению российского психолога Н. Н. Нечаева, модель представляется как действительность, которая проявляется в процессе познания и принимает различные видоизменения и формы, от мысленных конструкций до моделей предметно воспроизводящих процесс [125].

Другой ученый, Г.В. Суходольский, дает моделированию определение, как некоторому процессу создания иерархий моделей, которые в совокупности дают возможность изучить педагогический процесс заранее, до его реализации, тем самым выявив ошибки, направив на положительный результат [168].

Понятие «научного моделирования Г.М. Коджаспирова раскрывает, как метод исследования моделей различных объектов, т.е. аналогов определенных явлений природной и социальной реальности [86, с.188].

По нашему мнению, любая модель может быть приближена к действительности, если учитывать все возможные специфические факторы. Модель коммуникативной компетентности преподавателя нами рассматривается как совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентиров.

Согласно известной научной трактовке: несмотря на то, что любая модель может быть упрощена и не адекватна моделируемому объекту или явлению и отражает лишь их общий обзор, многочисленные исследования подтверждают,

что метод моделирования дает возможность эффективно исследовать многие процессы недоступные непосредственному наблюдению или экспериментальному воспроизведению [87].

В педагогике, модель рассматривается как некоторая система объектов, которая отражает свойства, структуру другой системы - оригинала [129, с. 214], как совокупность свойств, характеристик, механизмов исследуемого объекта [141, с. 157]. В психологии же, модель трактуется, как система объектов или знаков, которая проявляет основные свойства объекта-оригинала, отражает факторы, которые имитирует объект на разных этапах его совершенствования, организации и развития [44, С.351].

По результатам анализа научной литературы, многие исследователи отмечают, что модель коммуникативной компетентности имеет сложную структурную организацию. Модель М. Агайла, состоящая из двух компонентов коммуникативной компетентности (личностные черты и способности), является одной из наиболее признанных эмпирических моделей коммуникативной компетентности. Личностные черты, по мнению автора это: экстраверсия, эмоциональная устойчивость, целенаправленность. К способностям автор отнес: умение давать и получать обратную связь, умение говорить, умение слушать, умение награждать, деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой», знание правил [181].

По мнению другого автора модели коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянова, который был последователем идей М. Аргайла, коммуникативная компетентность имеет следующие аспекты: умения и навыки, особенности личности индивида, ситуативная адаптивность; осознание социальной и физической среды, свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения [52].

В педагогической науке существуют виды моделей и других авторов. Л. М. Фридман заметил, что все модели строятся человеком не просто так, а в зависимости от определенной цели. в зависимости от целей, он классифицировал модели на следующие виды: модель, которая заменяет

оригинал-модель заменитель; модель, которая дает представление об объекте -модель -представление; модель, которая раскрывает объект в виде модели - модель интерпретация; модель, которая исследует объект-модель -исследователь. По мнению Л. М. Фридмана, модель в большинстве случаев может быть пригодна для нескольких целей одновременно [171, с. 25]

Исследования не мыслимы без метода моделирования и приобретают истинно научный характер, если исследователь заранее строит модель явления, которая дает обобщенное представление об изучаемом объекте и позволяет, заранее построив схему изучаемого явления, выявить ошибки и заблаговременно их исправить.

В нашем педагогическом исследовании модель - это структурная схема, в которой в наиболее общем виде отражены взаимосвязи между элементами объекта исследования с целью создания новой информации об объекте. Для нашего исследования мы разработали структурно-содержательную модель развития коммуникативной компетентности преподавателя в процессе повышения квалификации, представленную на рисунке 21.

Модель должна обладать удобством применения, охватом наиболее важных характеристик, простотой, четкостью изложения, выразительностью. Как видно, педагогические модели позволяют охватить максимум объектов и описать условия, содержание, проблемы, методы и формы обучения [112].

Построение модели по исследуемой проблеме дает возможность увидеть проектируемые процессы, выявить взаимосвязи, найти причины, которые влияют на совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей вуза [1, 32, С. 24].

Структурные компоненты модели раскрывают организацию процесса совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей в рамках повышения квалификации – научные подходы и принципы, цель, содержание, средства, этапы, условия – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Компоненты, критерии и уровни коммуникативной компетентности были

описаны нами ранее.

Реализация модели базируется на основе методологической стратегии [28, 186] исследования, в которой нами выделены компетентностный, деятельностный и личностно -ориентированный подходы.

Научная обоснованность разработанной нами модели, определяется следующими целями: это совершенствование коммуникативной компетентности преподавателя, его саморазвитие и самосовершенствование, развитие его личности, самоактуализация и реализация в избранной профессии, в рамках повышения квалификации. Необходимость создания модели выражается в формировании коммуникативной компетентности преподавателя, соответствующего потребностям самого преподавателя и социального заказа общества. Модель коммуникативной компетентности представляет собой систему, которая включает диагностический, информационно-мотивационный, организационно-технологический и оценочный этапы.

*На диагностическом этапе*, происходит подготовка диагностического инструментария, проводится начальная диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателей, выбор стиля, позиции и дистанции общения. Также происходит конструирование последовательности действий, определение критериев успешности выполнения деятельности, выбор методических средств. Результатом следует считать: план совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей с учетом возрастных и индивидуальных, в том числе и психологических особенностей, имеющегося уровня коммуникативной компетентности.

*На информационно-мотивационного этапе* – идет актуализация проблемного поля преподавателя, рефлексирующего начало его деятельности. В результате рефлексии определяются новые цели, средства организации деятельности. В процессе данной работы на этом этапе через диалог устанавливается обратная связь, дающая информацию не только о качестве усвоения знаний, а более важную - об изменениях в личностно-смысловой сфере. Необходимо отметить, что рефлексия является не отдельным, а

неотъемлемым компонентом каждого этапа процесса развития коммуникативной компетентности преподавателя, что позволяет вносить изменения в содержание, методы, формы образовательной деятельности с целью развития умения преподавателей самоорганизации процесса повышения своей профессиональной квалификации.

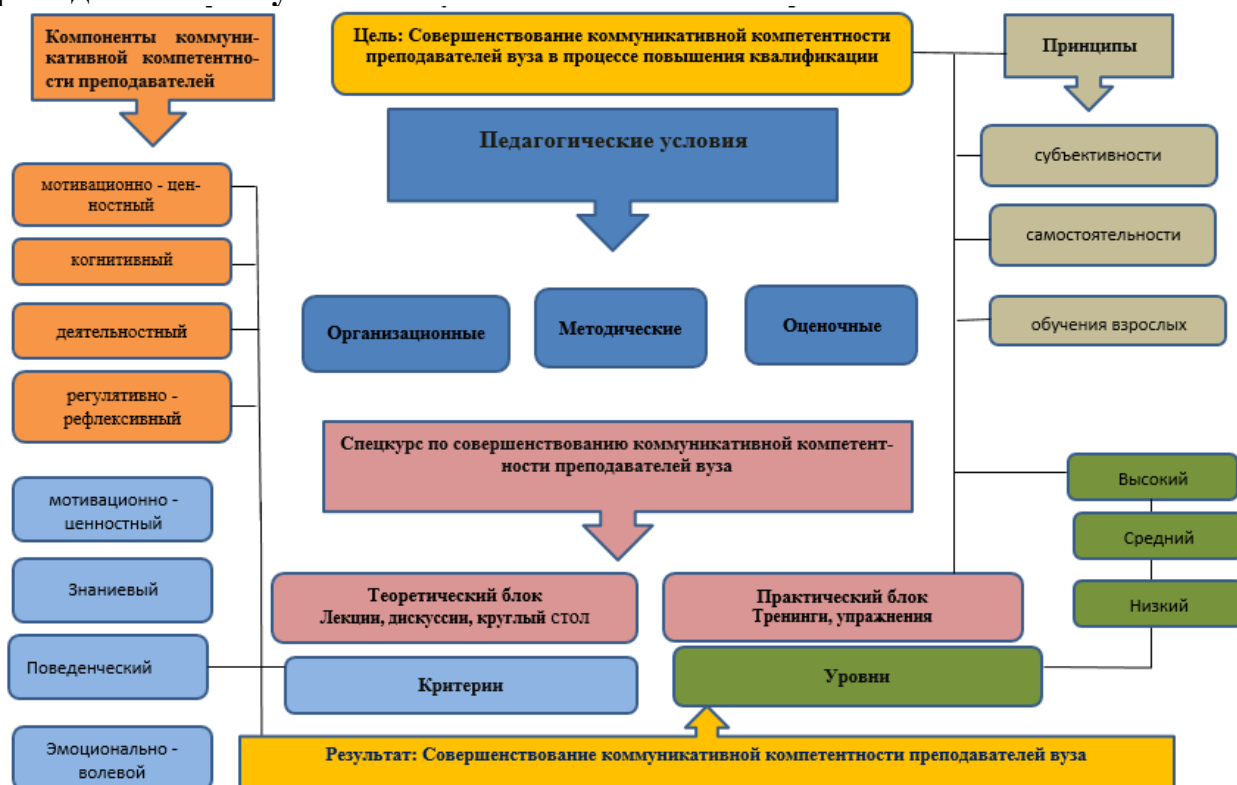
Результатом работы является пробуждение у преподавателей интереса к собственным особенностям и своего профессионального развития, источникам и причинам своих практических затруднений в сфере коммуникаций.

*Организационно-технологический этап* предполагает организацию и апробацию программы спецкурса по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей, направленного на личностное развитие и саморазвитие преподавателей в процессе повышения квалификации, т. е. совершенствование всех компонентов коммуникативной компетентности преподавателей с помощью определенных форм и методов, реализуемых в процессе специально организованной деятельности.

*На оценочном этапе* подводятся итоги, оцениваются полученные результаты, анализируется рост коммуникативных навыков преподавателей высшей школы, определяется эффективность разработанной программы и даются рекомендации по ее использованию для улучшения коммуникативных навыков. Критерием эффективности в процессе повышения квалификации является то, насколько достигнутый результат отличается от исходного, т.е. произошел ли рост в личностном плане, насколько проведенная работа изменила личностно-смысловую сферу, насколько преподаватель овладел новыми средствами познания, развития.



**Рис.2.1. Модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза**



Таким образом, модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза представляет собой систему, которая отражает все взаимосвязанные между собой элементы и реализуется путем прохождения по всем этапам, завершение которых определяет процесс совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза. Проведенный эксперимент, обучение на спецкурсе подтверждают эффективность разработанной модели.

### Выводы по 2 главе

Широкий круг исследований, посвященных коммуникативной компетентности, позволяет утверждать, что данная проблема является значимой для современной педагогической науки и образовательной практики.

Объектом данного диссертационного исследования обозначен педагогический процесс повышения квалификации преподавателей

педагогических направлений вуза.

Предметом исследования является совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза в процессе повышения квалификации.

Методы исследования, которые были использованы: теоретические методы (анализ научных источников, обобщение, систематизация и синтез); эмпирические методы (анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент); методы обработки данных.

В целях определения начального и итогового уровней коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза был разработан диагностический инструментарий из следующих методик: 1) Методика мотивационных ориентаций личности в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева), показателями которых являются: ориентация на установление отношений сотрудничества; ориентация на адекватность восприятия; ориентация на достижение компромисса;

2) Анкета – тест: «Самооценка готовности педагога к профессиональной самореализации»;

3) Методика "Ценностные ориентации" (М. Рокич) (терминальные и инструментальные ценности);

4) Тест "Оценка уровня коммуникативных особенностей педагога" (В.Ф. Ряховский);

5) Методика КОС- 2 (коммуникативных и организаторских склонностей)

В. В. Синявский и Б. А. Федоришин;

6) Методика диагностики эмпатийных способностей В.В. Бойко;

7) Методика оценки самоконтроля в общении М. Снайдера.

Для проведения математических и статистических подсчетов подобран метод  $\chi^2$  Пирсона, который позволяет оценить статистическую значимость различий, обработка данных осуществлялась в программе MS Excel.

При реализации поставленной цели был разработан спецкурс «Коммуникативная компетентность преподавателя» (72 часа), содержащий

теоретический и практический блоки, и призванный обеспечить комплексность и эффективность процесса совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза, за счет реализации технологий субъект-субъектного и личностно-ориентированного взаимодействия участников.

Цель программы - совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза, определила постановку соответствующих задач программы: получение преподавателями теоретических знаний в вопросах о компетентностном подходе в образовании, об основных понятиях и составляющих компонентах коммуникативной компетентности преподавателя, что способствует личностно - профессиональному развитию слушателей; усиление интереса преподавателей к непрерывному личностно - профессиональному росту и самосовершенствованию в профессиональном общении; раскрытие преподавателям совокупности мотивов и ценностей, необходимых для эффективного общения; выработка коммуникативных умений преподавателями, применяемых при взаимодействии с субъектами образовательного процесса; совершенствование способностей преподавателей: контролировать, корректировать, регулировать взаимодействие со студентами и коллегами; разработать способности оценивать собственные поступки и поведение в сложных ситуациях общения; диагностировать исходный и достигнутый уровни коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений.

Разработанная модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза состоит из взаимосвязанных элементов, которые в совокупности объединяются в одну систему, изучая которую в процессе педагогического эксперимента, мы решаем проблему исследования. Модель реализуется в процессе последовательных этапов: диагностический, информационно-мотивационный, организационно-технологический и оценочный.

Модель состоит из: цели; компонентов; критериев, уровней; программы спецкурса; форм и методов обучения; этапов процесса реализации и

прогнозируемого ожидаемого результата.

Наиболее важным для эффективной модели совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза является обеспечение следующих педагогических условий:

*Организационные:* квалификационное требование к преподавателю вуза о необходимости совершенствования его коммуникативной компетентности; создание профессионально-развивающей среды в вузе, посредством курсов повышения квалификации, методической, проектной и исследовательской работы преподавателей; политика мотивирования профессионального развития преподавателей (механизмы аттестации, стимулирования, поощрения).

*Методические:* внедрение программы спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателя» в процесс повышения квалификации; создание дистанционных он-лайн курсов для преподавателей вузов.

*Оценочные:* анализ собственного профессионального развития; мониторинг качества (тестирование, анкетирование, оценка эффективности программ повышения квалификации).

## **ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

### **3.1. Результаты констатирующего эксперимента**

Экспериментальную работу мы представляем собой, как целостный процесс, включающий комплекс методов исследования, который обеспечивает научную, объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале цели исследования. Экспериментальная работа по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза в процессе повышения квалификации, осуществила проверку эффективности разработанной модели и реализацию программы спецкурса в рамках повышения квалификации.

Целью экспериментальной работы являлось достижение эффективного процесса совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза в процессе повышения квалификации, т.е. ее практическая реализация.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) определение уровня сформированности коммуникативной компетентности у преподавателей вуза в начале экспериментальной работы;
- 2) внедрение технологии совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в рамках повышения квалификации;
- 3) определение уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателей по итогам экспериментальной работы.

Экспериментальная работа по совершенствованию коммуникативной способности преподавателей вуза в системе повышения квалификации, проводилась в 2018- 2019 г.г.

Экспериментальной базой исследования выступили: Центр педагогического мастерства и повышения квалификации при БГУ им. К. Карасаева, Институт непрерывного и дистанционного обучения БГУ им. К.

Карасаева и КНУ им. Ж. Баласагына.

Всего в исследовании приняли участие преподаватели, в количестве 102 человек.

В начале эксперимента, преподаватели были разделены на две группы, экспериментальная (51 чел.) и контрольная (51 чел.).

Контрольную группу составили преподаватели, имеющие достаточно большой педагогический стаж и опыт в преподавательской деятельности, а в экспериментальную группу вошли преподаватели с небольшим стажем работы, менее 5 лет, в основном молодые специалисты.

Такое разделение было проведено с целью, во - первых, выявить уровень коммуникативной компетентности всех участвующих в эксперименте преподавателей, во - вторых, увидеть влияние педагогического опыта и стажа работы на совершенствование и развитие коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза.

**Этапы исследования:** В ходе проведенного экспериментального исследования было выделено три основных этапа.

*На первом этапе* была проведена начальная диагностика коммуникативной компетентности у слушателей, участвующих в эксперименте. Осуществлен подбор диагностических инструментариев, наиболее эффективных и точных, для определения уровней коммуникативной компетентности. Проведен выбор педагогических и психологических методов, обработка и анализ полученных данных и выявление общей картины сформированности коммуникативной компетентности у преподавателей педагогических направлений вуза.

*На втором этапе* – проводился формирующий эксперимент. В ходе, которого, реализовывалась программа спецкурса по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации (72 часа) и диагностика достигнутого уровня коммуникативной компетентности преподавателей.

*На третьем этапе* – обобщающем этапе – был проведен анализ экспериментальной работы, с целью проверки результативности совершенствования коммуникативной компетентности, после прохождения спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателя» в рамках повышения квалификации.

Первичная диагностика уровня коммуникативной компетентности преподавателей, проводилась по подобранному нами диагностическому инструментарию. Ранее нами были определены и охарактеризованы компоненты и критерии коммуникативной компетентности преподавателей. Формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетентности приводит к росту общей коммуникативной компетентности преподавателей вуза.

Для получения достоверных результатов в процессе экспериментальной работы были проведены два диагностических среза: начальный, соответствующий началу экспериментального обучения и итоговый, соответственно проведенный в конце экспериментального обучения.

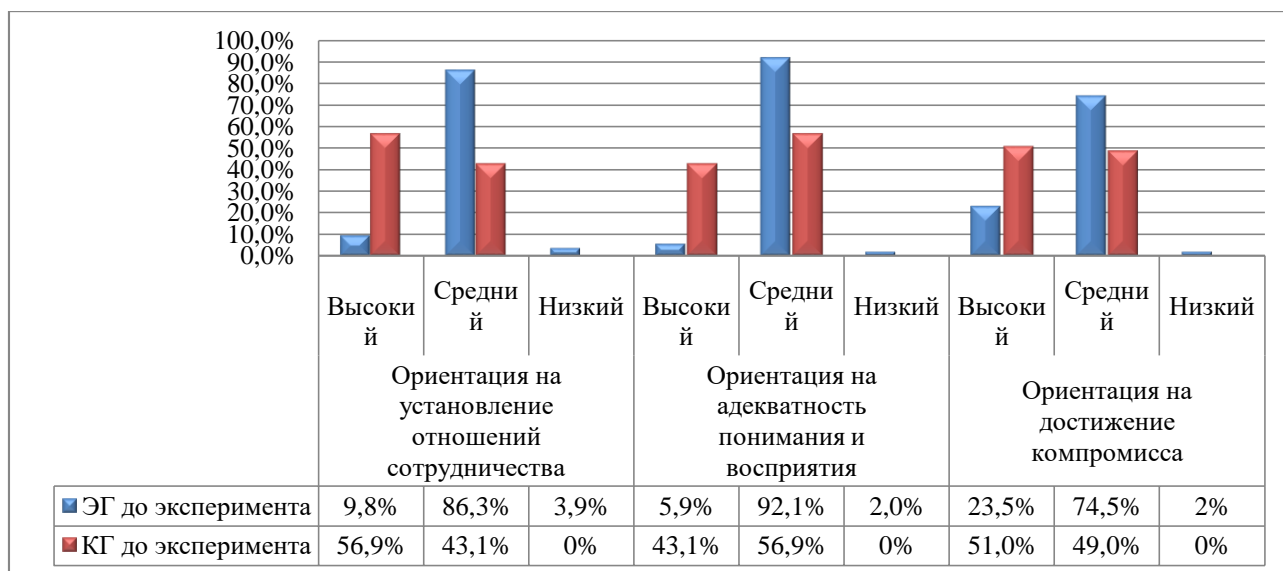
Представим результаты диагностики исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза в последовательности согласно выделенным компонентам и критериям:

**1. Мотивационно-ценностный компонент (мотивационно - ценностный критерий)**

Диагностика по методике мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова и В.А. Уразаева [169] позволил определить: ориентацию на установку отношений сотрудничества, ориентацию на адекватное восприятие и понимание, ориентацию на достижение компромисса преподавателей.

Диагностика по методике мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях приводится в (Приложении 2). Результаты тестирования респондентов по вышеуказанной методике представлены в (Приложении 9).

Распределение преподавателей ЭГ и КГ по уровням сформированности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях, на констатирующем этапе экспериментальной работы, представлено графически на рис. 3.1.



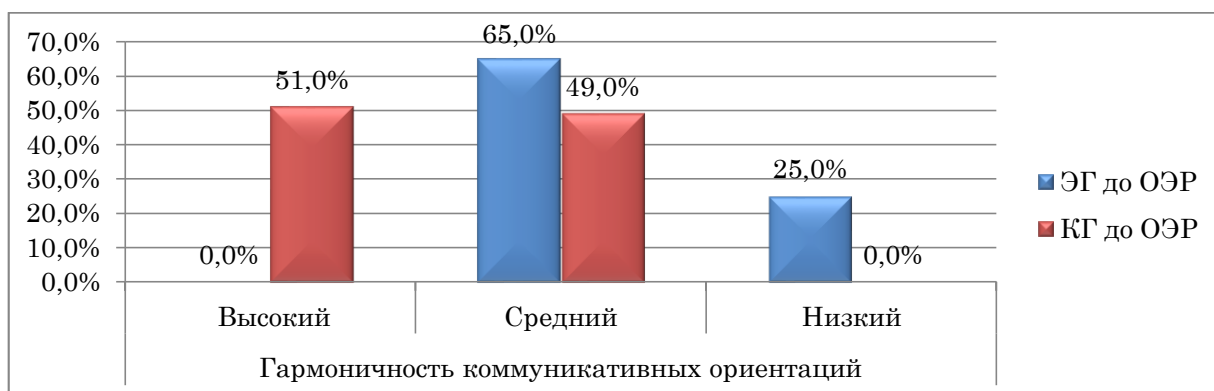
**Рис.3.1. Показатели уровня сформированности мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях (мотивационно-ценностный критерий) на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ)**

Анализ результатов на констатирующем эксперименте, в контрольной группе показал, что показатели составили: ориентация на установку отношений сотрудничества – высокий 56,9%, средний 43,1%, низкий не выявлено, на адекватность восприятия и понимания – высокий 43,1%, средний 56,9, низкий не выявлено, на достижение компромисса – высокий 51,0%, средний 49%, низкий не выявлено. Таким образом, в контрольной группе нет преподавателей с низким уровнем мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях. Данную группу составляют в основном преподаватели, имеющие большой стаж в педагогической деятельности, которые имеют опыт в межличностном коммуникативном взаимодействии.

В экспериментальной группе, следующий результат: ориентация на установку отношений сотрудничества высокий 9,8%, средний 86,3%, низкий



3,9%, ориентация на адекватность восприятия и понимания -высокий 5,9%, средний 92,2%, низкий 2% и ориентацию на достижение компромисса имели – высокий 23,5%, средний 74,5 %, низкий не выявлено. Экспериментальную группу составляют в основном молодые преподаватели, у которых небольшой педагогический стаж и опыт.



**Рис.3.2. Показатели уровня гармоничности коммуникативных ориентаций (мотивационно-ценностный критерий) на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ)**

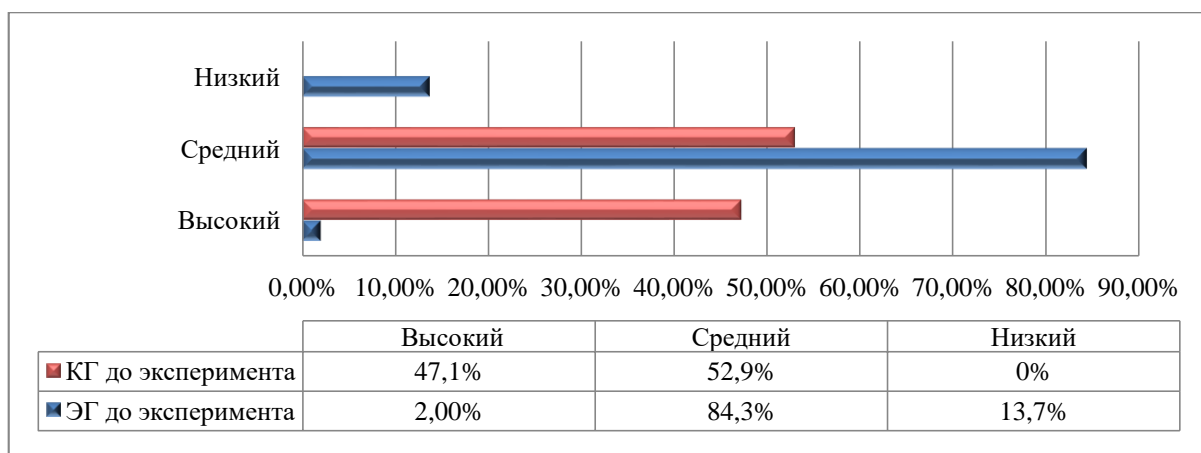
Показатель значений общего уровня гармоничности коммуникативных ориентаций в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента составил - высокий 51,0%, средний 49%, низкий не выявлено. Показатель значений общего уровня гармоничности коммуникативных ориентаций в экспериментальной группе на констатирующем этапе эксперимента составил средний 65%, низкий 25%, высокий не выявлено. Результат показывает высокий и средний уровень сформированности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях у преподавателей в контрольной группе, и средний и низкий уровни у преподавателей экспериментальной группы. Это говорит о необходимости в дополнительном формировании мотивационных ориентаций в межличностных отношениях у молодых преподавателей экспериментальной группы, что будет, мы считаем, эффективным на курсах в рамках повышения квалификации.

Статистическая обработка данных показала значимость различий анализируемых показателей контрольной и экспериментальной групп: ориентации на установление отношений сотрудничества, при уровне значимости  $p < 0,05$  ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 26,274$ ), ( $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ ); показатель ориентации преподавателей на адекватное восприятие, при  $p < 0,05$  ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 27,791$ ), ( $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ ); показатель ориентации на достижение компромисса, при  $p < 0,05$  ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,84$ ), ( $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ ).

***Готовность к профессиональному совершенствованию и самореализации***, по мотивационно-ценностному критерию направленности личности преподавателя оценивалась по анкете-тесту: «Самооценка готовности педагога к профессиональной самореализации» (Приложение 3)

Результаты тестирования респондентов по вышеуказанной методике представлены в приложении С.

Анкета - тест состоит из 10 утверждений, каждый из которых нужно оценить, выбрав подходящее, по мнению преподавателей, им качество и поставить соответствующий балл, от 1 до 10.



**Рис. 3.2. Показатели уровней готовности преподавателей к профессиональному совершенствованию и самореализации (мотивационно-ценностный критерий) на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ)**

Проведенный эксперимент позволил определить самооценку готовности преподавателей к профессиональному совершенствованию и самореализации.

Результаты показали, что показатель в контрольной группе, на констатирующем этапе составил - высокий 47,1%, средний 52,9%, низкий не был выявлен, а в экспериментальной группе высокий 2%, средний уровень -84,3%, низкий 13,7%. Контрольную группу составляют опытные преподаватели, которые имеют сформированное стремление на развитие своей педагогической деятельности, так как профессионально-личностная зрелость учителя является показателем его готовности. В экспериментальной группе показатель средний и низкий, но недостаточно высокий. Составляющим данную группу молодым преподавателям не хватает зрелой мотивации на самообразование, необходимо совершенствовать у них, с одной стороны, адекватные, реальные, а с другой - нормативные или идеальные представления о себе и своей деятельности.

Статистическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента по изменению уровня самооценки готовности преподавателей к профессиональному совершенствованию и самореализации, показала значимость различий анализируемых показателей  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 31,8$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2).

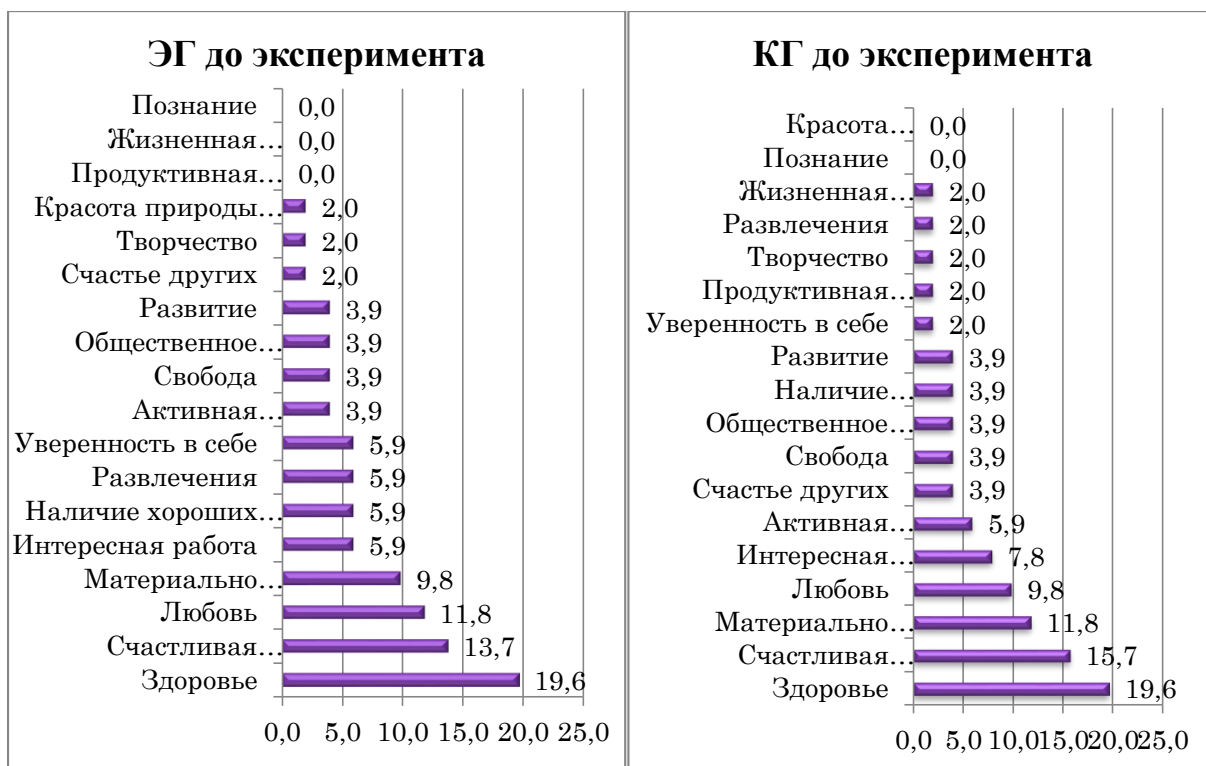
**Ценностные ориентации преподавателя** по мотивационно – ценностному критерию направленности личности преподавателя оценивалась по методике "Ценностные ориентации" М. Рокич (Приложение 4). Согласно данной методике ценностные ориентации личности делятся на:

- *ценности – цели (терминальные)*
- *ценности - средства (инструментальные).*

Описание методики "Ценностные ориентации" (М. Рокич) приводится в приложении В. Результаты тестирования респондентов по вышеуказанной методике представлены в приложении С.

Результаты исследования по методике "Ценностные ориентации" М. Рокича на констатирующем этапе эксперимента, показали, что наиболее значимыми из терминальных ценностей для преподавателей в контрольной и

экспериментальных группах, являются следующие ценности: «здоровье» 19,6 %, (КГ), 21,6 % (ЭГ), на втором месте в контрольной группе «счастливая семейная жизнь» 15,7% (КГ), а в экспериментальной группе «любовь» (11,8 %), данный выбор можно объяснить тем, что экспериментальную группу составляют в основном молодые преподаватели.

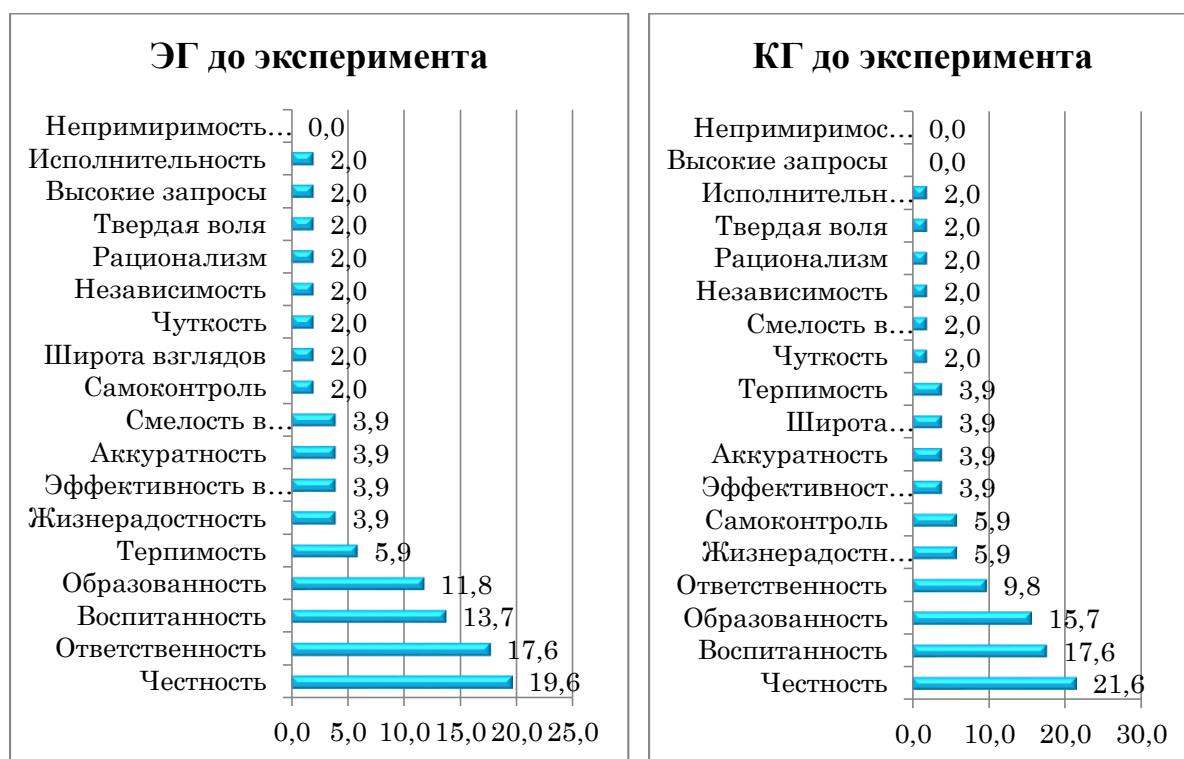


**Рис. 3.3. Распределение значимых терминальных ценностей преподавателей (в %) (мотивационно-ценностный критерий) на констатирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.**

Далее по значимости идут «материально обеспеченная жизнь» 13,7 % (КГ), 9,8 % (ЭГ). Значимость ценности «активная деятельная жизнь» 5,9 % (КГ), 7,8 % (ЭГ), указывает на то, что преподавателями в их деятельности движет стремление к самоосуществлению себя как личности в различных формах социальной активности, включая профессию. В качестве наименее предпочитаемых ценностей были выделены «развлечения», «счастье других» и «переживание прекрасного в природе и искусстве». Две последние ценности оказались совершенно не значимыми в контрольной группе, это «познание» и «красота природы и искусства», а в экспериментальной группе менее

значительными оказались следующие ценности «познание», «продуктивная жизнь» и «жизненная мудрость».

Далее, представим, выбор преподавателей по инструментальным ценностям. Результаты исследования инструментальных ценностей преподавателей обеих групп на констатирующем этапе исследования показали, что самыми значимыми для них являются «честность» 21,6 % (КГ), и 19,6 % (ЭГ) , «воспитанность» 17,6 % (КГ), и 13,7 % (ЭГ), «ответственность» 9,8 % (КГ), и 17,6 % (ЭГ) , «образованность» 15,7 % (КГ) и 11,8 % (ЭГ) и т.д. Это указывает на то, что основными средствами для реализации преподавательской деятельности является честность, образованность, ответственность и требовательное отношение к себе и к другим.



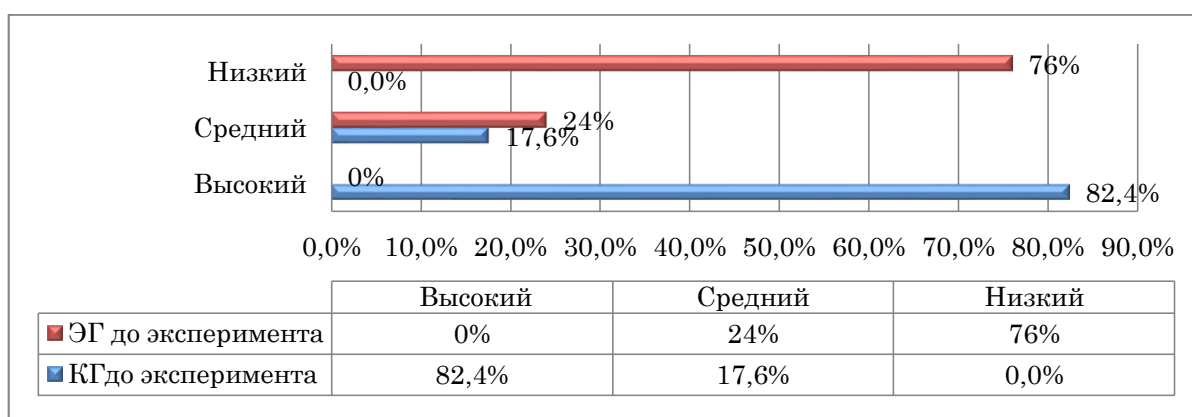
**Рис. 3.4. Распределение значимых инструментальных ценностей преподавателей (в %) (мотивационно-ценностный критерий) на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

*Таким образом, следует отметить*, что среди терминальных ценностей у преподавателей преобладают индивидуальные ценности и ценности профессиональной самореализации, а среди инструментальных – этические ценности и ценности общения. Также у испытуемых высок процент лиц, обладающих средним и высоким уровнями развития профессионально - ценностных ориентаций.

## **2. Когнитивный компонент (знаниевый критерий)**

Для диагностики *когнитивного компонента коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза*, нами была разработана анкета, которая состоит из ряда вопросов (10 вопросов), на которые нужно было ответить, в целях самооценки знаний, умений и отношений, составляющих коммуникативную компетентность преподавателя (Приложение 5). Результаты были выведены подсчетом правильных и неправильных ответов.

Диагностика преподавателей на констатирующем этапе эксперимента, отражающая их знания о нормах общения, способах ведения диалога, приемами коммуникации, способах выражения своих мыслей и чувств, показала следующие результаты:



**Рис. 3.5. Показатели когнитивного компонента на констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах**

Как показывает анализ полученных данных на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах (рис. 3.5), высокий показатель знаний 82,4 % у преподавателей контрольной группы, представителями которой

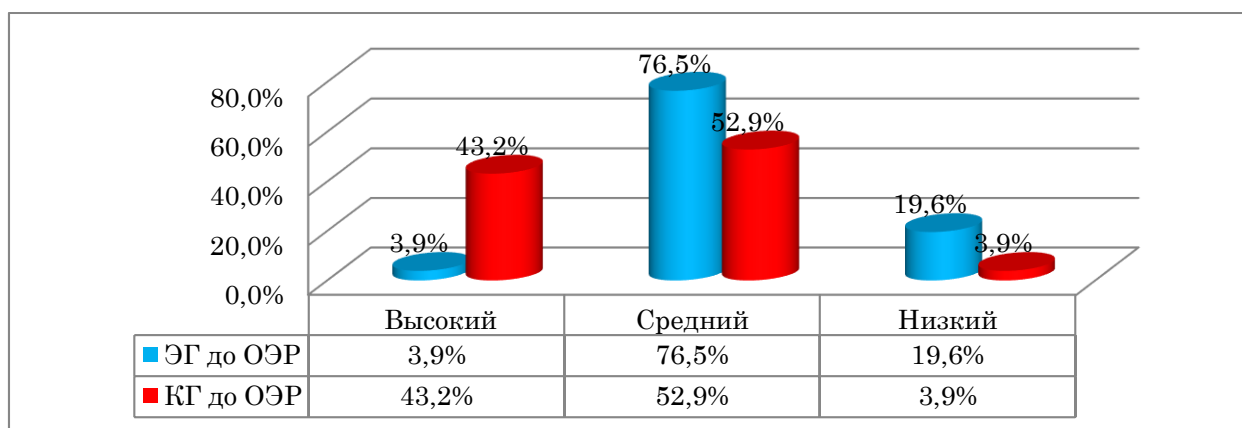
являются опытные преподаватели, которые имеют знания о педагогическом общении и коммуникативном акте. В экспериментальной группе нет высокого показателя, там преобладает низкий показатель 76 %. Линейная связь двух показателей на констатирующем этапе эксперимента при  $p < 0,05$ , составила ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 80,211$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2), что показывает значимость анализируемых показателей.

Так как молодые преподаватели, имеют небольшой стаж и, следовательно, небольшой педагогический опыт, это отражается на знаниях преподавателей о коммуникативных взаимоотношениях в учебно-воспитательном процессе, что показало низкий уровень когнитивного компонента в экспериментальной группе. Необходимо совершенствовать коммуникативную компетентность молодых преподавателей, посредством обучения на курсах повышения квалификации.

#### 1. Деятельностный компонент (*Поведенческий критерий*)

Данный компонент отражает практико-действенный аспект коммуникативной компетентности и основывается на коммуникативных умениях, которые преподаватель проявляет в различных стандартных и нестандартных ситуациях. Это умения преподавателя правильно оценивать ситуацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, эффективно организовывать это взаимодействие, для того, чтобы достичь определенных социально значимых целей. Умение преподавателя сохранять эмоциональное равновесие, уметь решать конфликты в критических ситуациях, владеть ораторским искусством, умением выработать технику и стратегию взаимодействия со студентами и другими людьми.

Диагностику деятельностного компонента мы провели по методике В.Ф. Ряховского и диагностировали общий уровень общительности преподавателей педагогических направлений вуза (Приложение 6). Преподавателям нужно было ответить на 16 вопросов теста. Полученные данные показали следующую картину уровня сформированности общительности преподавателей (рис. 3.6)



**Рис.3.6. Уровень общительности преподавателей (в %) (поведенческий критерий) на констатирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной группах**

Высокий уровень общительности преподавателей педагогических направлений вуза, в контрольной группе на констатирующем этапе показал - 43,2 %, средний уровень наблюдался у 52,9 %, низкий уровень был диагностирован у - 3,9 % преподавателей. У преподавателей контрольной группы, которую составляют в основном опытные преподаватели, преобладает высокая и средняя коммуникабельность. Они толерантны в общении со студентами и с другими людьми, легко вступают в коммуникативный контакт с новыми людьми, на это влияет жизненный и педагогический опыт работы со студентами. Педагогическая практика вырабатывает у преподавателей опыт на коммуникативный настрой с людьми которыми они находятся в постоянном коммуникативном взаимодействии, в частности со студентами и коллегами. Поэтому попадая в различные коммуникативные ситуации они легко могут найти правильный выход.

В экспериментальной группе представилась следующая картина показателя уровня общительности у слушателей курса, на констатирующем этапе: высокий - 3,9 %, средний - 76,5 % и низкий - 19,6 %. В группе преобладал средний уровень, но имелись преподаватели с низким уровнем общительности, поэтому более эффективно повысить свой уровень общительности на курсах повышения квалификации.

Математическая обработка полученных данных в контрольной и



экспериментальной группам на констатирующем этапе эксперимента по определению общего уровня общительности преподавателей, показала незначимость различий анализируемых показателей, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{экс}} = 24,161$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2).

Для диагностики *деятельностного компонента* коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза, мы воспользовались методикой КОС- 2 (коммуникативных и организаторских склонностей) В.В. Сияевского и Б.А. Федоришина (Приложение 7). Данная методика позволил определить наличие коммуникативных и организаторских способностей у участников эксперимента. Которые проявляются в способностях четко и быстро устанавливать контакты с людьми, в наличии стремления расширять контакты, умения влиять на людей, умения проявлять инициативу и т.п.



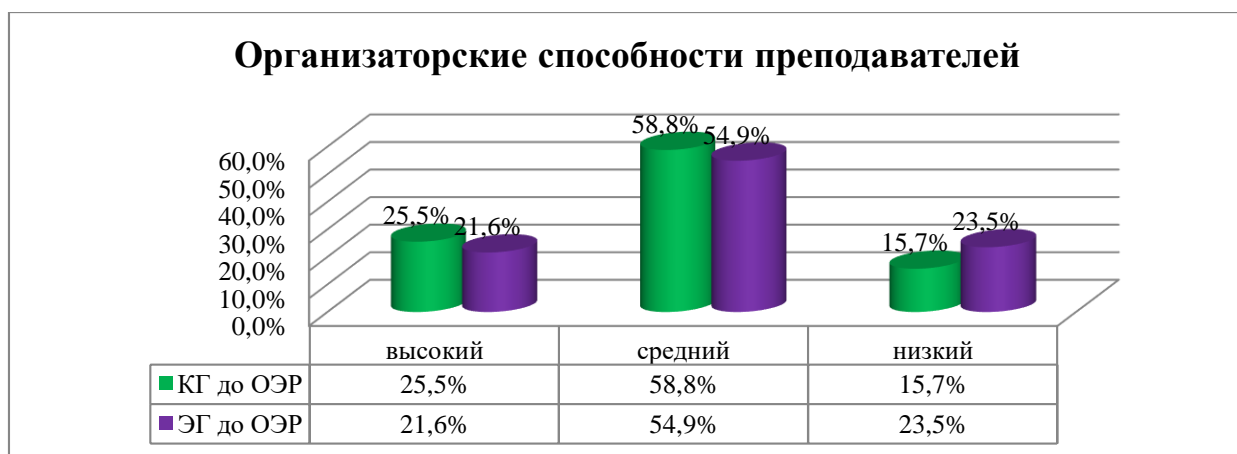
**Рис.3.7. Уровни коммуникативной способности преподавателей (в %) (поведенческий критерий) на констатирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.**

Анализ результатов в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента, показал следующий *уровень коммуникативных склонностей* преподавателей: в контрольной группе: высокий - 35,3 %, средний - 54,9%, низкий - 9,8 %; в экспериментальной группе: высокий - 1,96 %, средний - 37,3 %, низкий - 60,7 %, при уровне значимости  $p <$

0,05, ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 35,708, \chi^2_{\text{кр}} = 5,991, \text{ст.св } 2$ ), что говорит о значимости анализируемых показателей.

Наблюдается, что уровень коммуникативных способностей в контрольной группе более выше, чем в экспериментальной. Это объясняется тем, что в контрольной группе преподаватели, имеют уже достаточно сформированную коммуникативную компетентность. В экспериментальной группе выявлены более низкие показатели, т. е. необходимо совершенствование и развитие коммуникативных способностей у молодых преподавателей.

Организаторские способности преподавателей выявлены по методике В. В. Синявского и Б. А. Федоришина (Приложение 7).



**Рис.3.8. Уровни организаторских способностей преподавателей (в %) (поведенческий критерий) на констатирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

Анализ результатов в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента показал, *уровень организаторских склонностей преподавателей* следующий: в контрольной группе: высокий - 25,5 %, средний - 58,8 %, низкий - 15,7 %, в экспериментальной группе: высокий - 21,6 %, средний - 54,9 %, низкий - 23,5 % (рис.3.8).

Таким образом, из показателей организаторских способностей у преподавателей педагогических направлений вуза в контрольной группе преобладает средний, но также имеется низкий уровень. Считаем, что на организаторские способности преподавателей в контрольной группе влияет

возраст, так как данную группу составляют преподаватели старших возрастов. В экспериментальной группе тоже преобладает средний уровень организаторских способностей. У молодых преподавателей более выражены организаторские способности, они умеют отстаивать своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

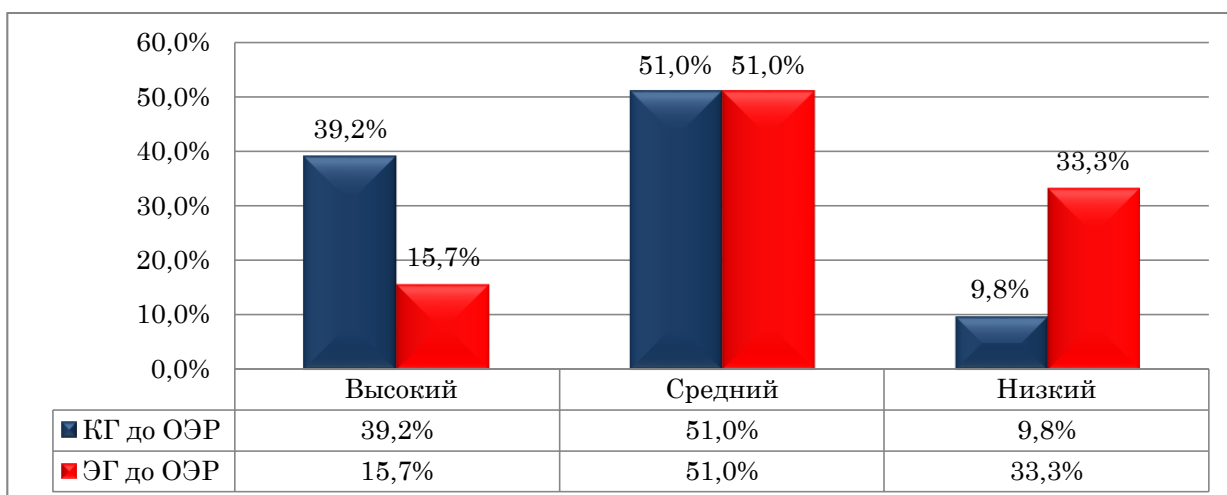
Математическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента по определению организаторских способностей преподавателей педагогических направлений вуза, показала незначимость различий анализируемых показателей, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{экс}} = 0,634, \chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2). (Приложение D).

#### **4. Регулятивно - рефлексивный компонент (*Эмоционально – волевой критерий*).**

Диагностика уровня эмпатических способностей преподавателей проводилась по методике В. В. Бойко. Данная методика позволила оценить умения преподавателей сопереживать и понимать чувства и мысли студентов, коллег и других окружающих их людей. Тест состоит из 36 вопросов, на которые нужно ответить утвердительно или отрицательно (Приложение 8)

Результаты тестирования респондентов по вышеуказанной методике представлены в (Приложении 10).

Согласно полученным данным, на констатирующем этапе были получены следующие результаты показателей уровня эмпатии у преподавателей: в контрольной группе высокий - 39,2 %, средний - - 51,0 %, низкий - 9,8 % (рис.3.9).



**Рис.3.9. Уровень эмпатии преподавателей (в %) (эмоционально -волевой критерий) на констатирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ)**

В целом результат показал, что в контрольной группе преобладают слушатели с высокими и средними навыками эмпатии, преподаватели, которые готовы проявить заботу и выразить чувства в нужный момент, но при этом не пытаются полностью проникнуться своим состоянием. Мы все можем духовно пожалеть человека в определенных ситуациях, однако не все готовы действительно всерьез участвовать в судьбе незнакомца. Каждый человек должен проявлять понимание и сочувствие к другим людям, но без ущерба для себя. Следовательно, мы считаем, что средний уровень эмпатии в педагогической деятельности приемлем.

В экспериментальной группе результаты показали следующую картину. На констатирующем этапе наблюдался высокий уровень - 15,7%, средний - 51,0 %, низкий выявлено у 33,3% преподавателей.

Как мы видим, у преподавателей преобладает средний уровень выраженности эмпатии, но также есть в этой группе преподаватели с низким уровнем эмпатии. Преподаватели с низким уровнем эмпатии обладают минимальной способностью к сопереживанию, считают, что показывать и проявлять свои чувства в процессе учебной деятельности возможно только в состоянии аффекта, очень редко соглашаются с мнением других людей,

участников педагогического процесса. В результате им очень сложно установить теплые и доверительные отношения со студентами и коллегами.

Таким образом, исходя из полученных результатов диагностики эмпатичных способностей преподавателей, мы видим, что преподаватели показали средние результаты, но есть преподаватели, показавшие низкие результаты 33,3 %. Основываясь на результатах диагностики, мы пришли к выводу, что необходима эффективная работа по совершенствованию эмпатических способностей у преподавателей в экспериментальной группе, и мы считаем, лучше это делать на курсах повышения квалификации.

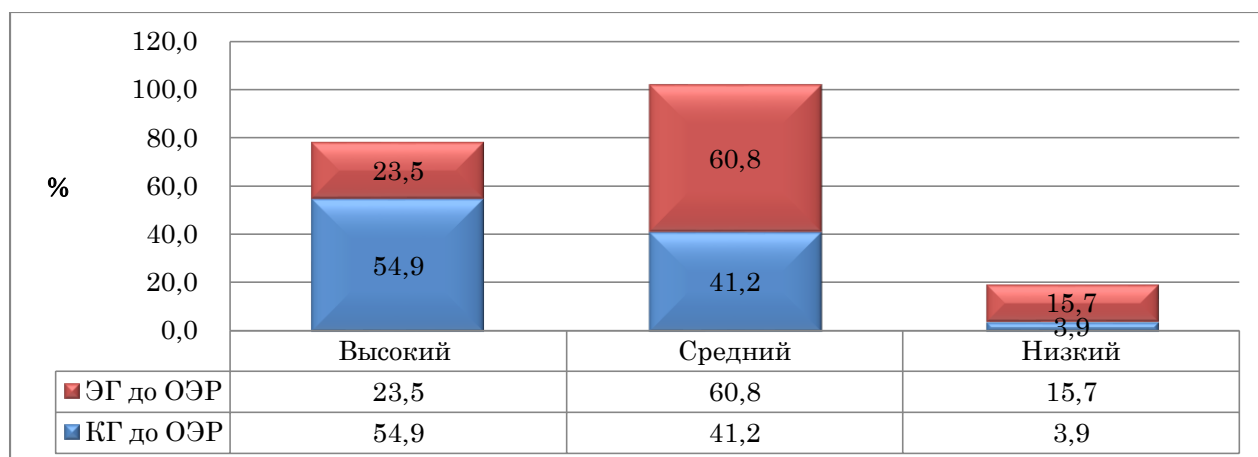
Математическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента, показала значимость различий анализируемых показателей, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 11,686$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2) (Приложение 10).

С помощью теста М. Снайдера, мы определили уровень самоконтроля в общении преподавателей. Тест включает 10 вопросов, на которые нужно ответить «верно» или «неверно». Результат покажет уровень самоконтроля в общении преподавателей. Описание данной методики приводится в (Приложении 9). Результаты тестирования респондентов по вышеуказанной методике представлены в (Приложении 10).

Анализ результатов, представленных на (рисунке 4.1.) позволяет утверждать, что: в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента, уровень коммуникативного самоконтроля преподавателей имел следующие результаты: высокий - 54,9 %, средний - 41,2 % и низкий - 3,9 %.

Таким образом, у опрошенных преподавателей по группе, преобладает высокий уровень коммуникативного самоконтроля. Такие преподаватели гибко реагируют на любую ситуацию, легко входят в любую роль, предчувствуют, какое впечатление они производят на окружающих себя людей. Преподаватели со средним уровнем коммуникативного самоконтроля не очень сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, однако они считаются с мнением других людей. С низким коммуникативным самоконтролем оказались

3,9 % преподавателей, у которых нет желания меняться в зависимости от ситуаций, они прямолинейны в высказываниях.



**Рис.4.1. Уровень самоконтроля в общении преподавателей (в %) (эмоционально -волевой критерий) на констатирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ)**

В экспериментальной группе выводы результатов имели следующий итог: высокий - 23,5 %, средний - 60,8 % и низкий - 15,7 %. У опрошенных преподавателей по группе, на констатирующем этапе преобладал средний уровень коммуникативного контроля, но имеется большой процент с низким уровнем самоконтроля в общении преподавателей.

Статистическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента по определению уровня самоконтроля в общении преподавателей, показала значимость различий анализируемых показателей, ( $\chi^2_{\text{экс}} = 11,923$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2) при  $p < 0,05$ . Это говорит о наличии различий в статистических показателях, так как показатели уровня самоконтроля в общении у молодых преподавателей в экспериментальной группе заметно ниже, чем показатели у опытных преподавателей в контрольной группе. (Приложение 10).

### **3. 2. Результаты формирующего эксперимента**

Данный параграф диссертации включает описание, анализ и обобщение результатов экспериментальной работы по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей на формирующем этапе

исследования.

В экспериментальной группе, в рамках повышения квалификации, был проведен спецкурс «Коммуникативная компетентность преподавателя» (72 часа). Представим результаты диагностики достигнутого уровня коммуникативной компетентности преподавателей, в контрольной и экспериментальной группах по отдельным компонентам и критериям коммуникативной компетентности преподавателя.

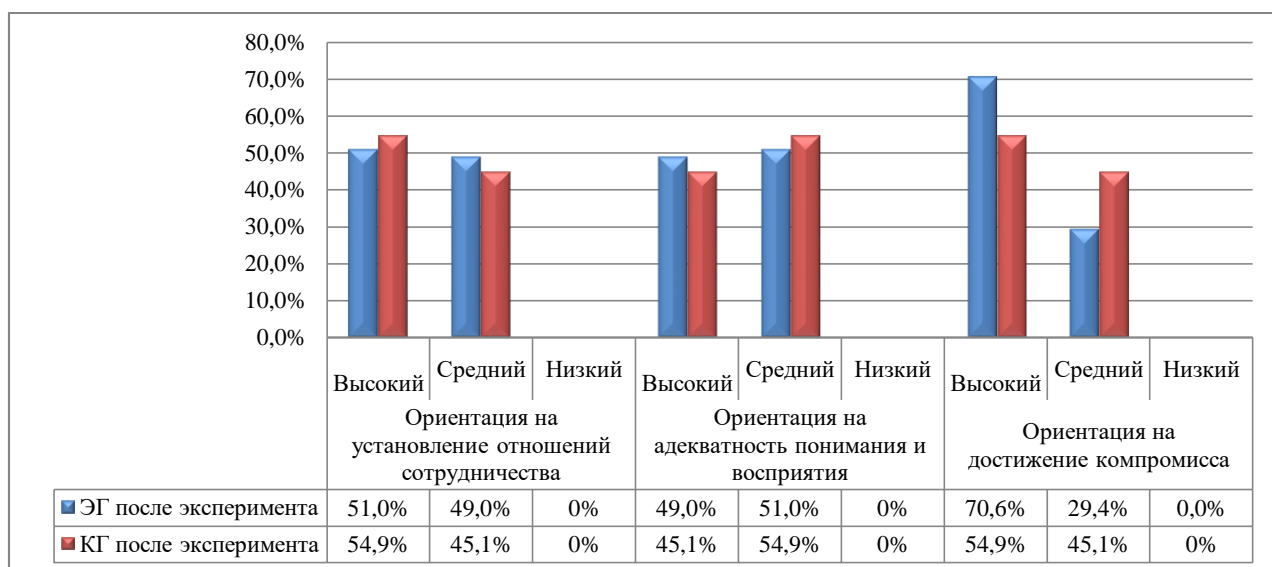
### **1. Мотивационно-ценностный компонент (мотивационно - ценностный критерий)**

Диагностику мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова и В.А. Уразаева [52] на формирующем этапе эксперимента, позволил определить: ориентацию на установку отношений сотрудничества, ориентацию на адекватное восприятие и понимание, ориентацию на достижение компромисса преподавателей, после прохождения спецкурса.

Диагностика по методике мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях приводится в (Приложении 2). Результаты тестирования респондентов по вышеуказанной методике представлены в (Приложении 10).

Уровень сформированности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях у преподавателей педагогических направлений вуза, на формирующем этапе эксперимента показано на следующем графике (рис. 4.2)

Формирующий эксперимент диагностики мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях по методике И.Д. Ладанова и В.А. Уразаева в контрольной группе, показал лишь незначительное повышение показателей ориентаций в межличностных коммуникациях. В данном случае, также доминируют высокий и средний уровни мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях.



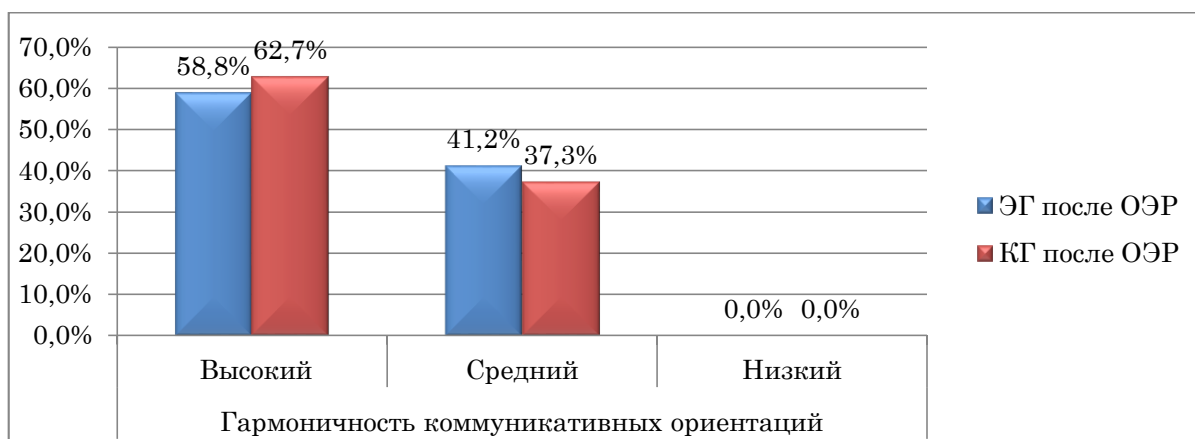
**Рис. 4.2. Показатели уровня сформированности мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях (мотивационно -ценностный критерий) на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ)**

Проведение спецкурса повлияло на изменения в сторону роста в экспериментальной группе. Произошло увеличение показателей уровней сформированности мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях.

Показатель ориентации на установление отношений сотрудничества увеличился высокий с 9,8% до 51%, средний с 86,3% снизился до 49%, в связи с повышением высокого уровня, низкий с 3,9% снизился до 0%, показатель ориентации преподавателей на адекватное восприятие и понимание в межличностных коммуникациях изменился- высокий с 5,9% дал рост до 49% ,средний с 92,1% снизился до 51%, в связи с увеличением высокого уровня, низкий с 2% до 0% , показатель ориентации на достижение компромисса тоже повысился - высокий с 23,5% до 70,6% , средний с 74,5% снизился до 29,4%, в связи с увеличением высокого уровня , низкий с 2% опустился до 0% .

Из результатов следует, что показатель общего уровня гармоничности коммуникативных ориентаций тоже имеет увеличение. Таким образом, в экспериментальной группе преподаватели с высоким показателем составили – 58,8 %, а со средним уровнем – 41,2 %.





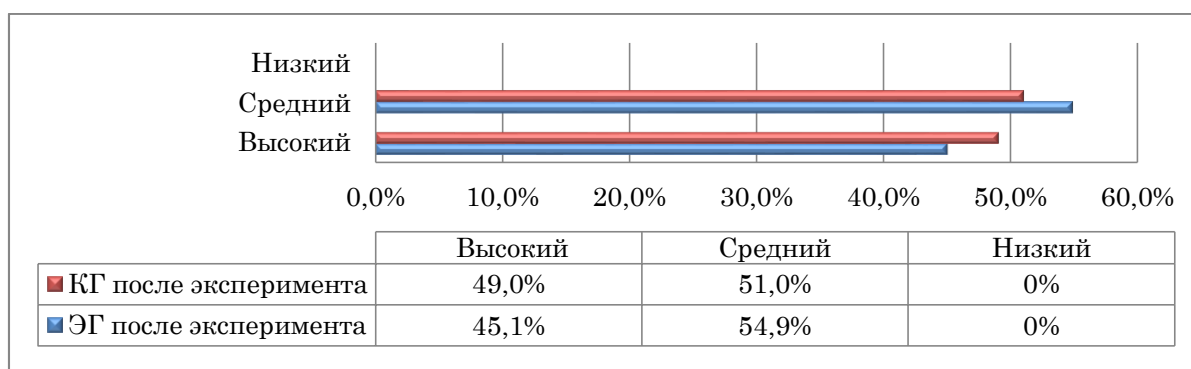
**Рис.4.3. Показатели уровня гармоничности коммуникативных ориентаций (мотивационно-ценностный критерий) на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ)**

Считаем, что сдвиг произошел в результате обучения на спецкурсе, так, по мнению молодых преподавателей экспериментальной группы, сложным для них сначала было достигать понимания и приходиться к взаимовыгодному решению в ходе обсуждений, дискуссий, бесед и т. д., что удалось достичь в ходе прохождения спецкурса.

Статистическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента, мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях, показала следующие данные: *ориентации на установление отношений сотрудничества* на формирующем этапе при  $p < 0,05$  ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 0,158$ ) ( $\chi^2_{\text{крит.}} = 3,841$ ), что говорит о незначимости различий анализируемых показателей; *показатель ориентации преподавателей на адекватное восприятие*, тоже показал незначимость анализируемых показателей, при  $p < 0,05$  ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 0,157$ ) ( $\chi^2_{\text{крит.}} = 3,841$ ); *показатель ориентации на достижение компромисса* на формирующем этапе, составил при уровне значимости  $p < 0,05$  ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 2,684$ ), ( $\chi^2_{\text{крит.}} = 3,841$ ). Это говорит об эффективности проведенного обучения на курсах по повышению квалификации, что способствовало повышению уровня мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях молодых преподавателей и сближению их средних показателей со средними показателями

контрольной группы, которую составляют опытные преподаватели. (Приложение D).

Анализ результатов диагностики *готовности преподавателей к профессиональному совершенствованию и самореализации*, по мотивационно-ценностному критерию на формирующем этапе экспериментальной работы приводится в (Приложении 3). Результаты тестирования респондентов по вышеуказанной методике представлены в (Приложении 10).



**Рис. 4.4. Показатели уровней готовности преподавателей к профессиональному совершенствованию и самореализации (мотивационно -ценностный критерий) на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ)**

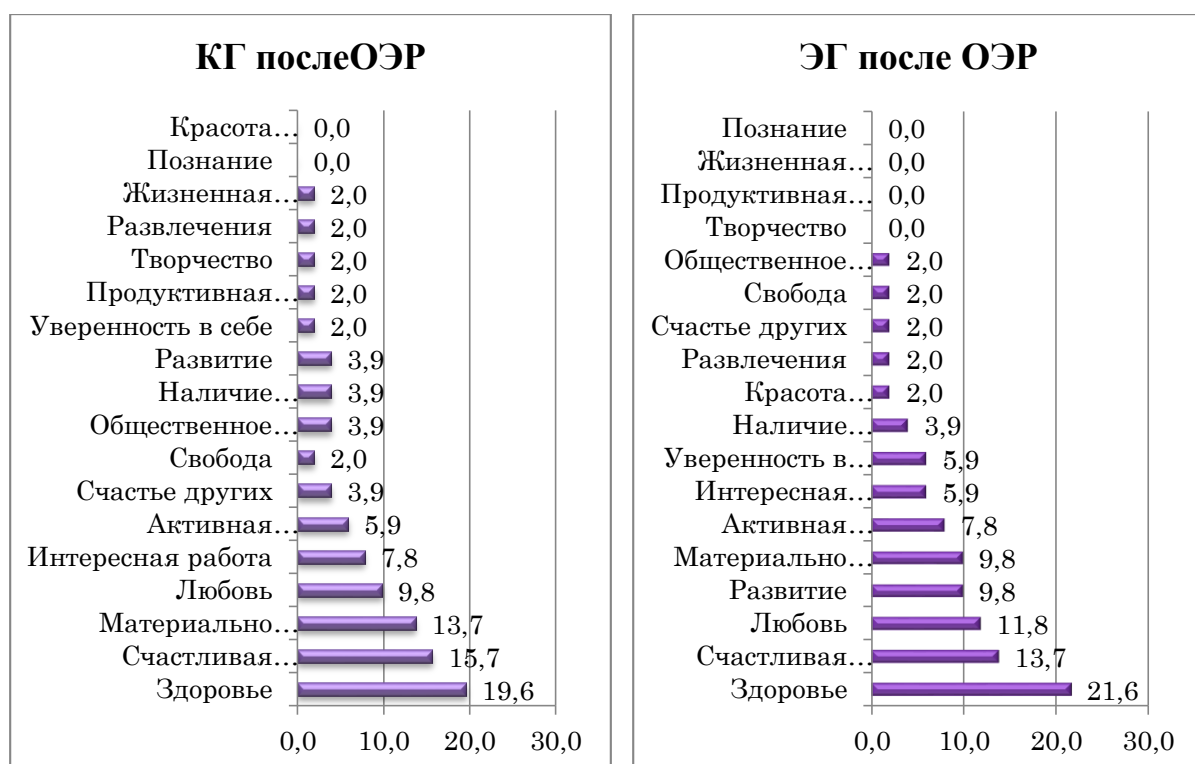
Проведенный формирующий эксперимент позволил определить самооценку готовности преподавателей к профессиональному совершенствованию и самореализации по окончании обучения на спецкурсе. Результаты показали, что показатели в контрольной группе, на констатирующем этапе составляли высокий 47,1%, средний 52,9%, а на формирующем этапе составили высокий 49,0%, средний 51% (рис.4.4). Можно сделать вывод, что в контрольной группе показатели высокого и среднего изменились незначительно, это означает, что в данной группе проявления готовности преподавателей к самореализации и совершенствованию осуществляется вполне успешно, так как данную группу составляют опытные преподаватели. В экспериментальной группе, на констатирующем этапе высокий уровень наблюдался у 2% преподавателей, средний 84,3%, низкий 13,7 %, а на формирующем этапе высокий 45,1%,

средний составил 54,9%, а низкого уровня уже не было выявлено. Таким образом, можно сделать вывод об успешности проведенного спецкурса, который способствовал выявлению интереса у преподавателей на развитие своих профессиональных качеств, личных возможностей и потенциалов.

Математическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента, показала незначимость различий анализируемых показателей, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{экс}} = 0,156$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 3,841$ , ст.св 1), т.е. показатели двух групп незначительно отличаются и показывают высокие результаты (Приложение 10).

Анализ результатов исследования по методике "Ценностные ориентации" М. Рокича, на формирующем этапе эксперимента, показало

что наиболее значимыми из терминальных ценностей для преподавателей в контрольной и экспериментальных группах, так же остаются ценности: «здоровье» 19,6 %, (КГ), 19,6 % (ЭГ), на втором месте «счастливая семейная жизнь» 15,7% (КГ), 13,7 % (ЭГ), «материальное благополучие» 11,8 (КГ), «любовь» 11,8 % (ЭГ).



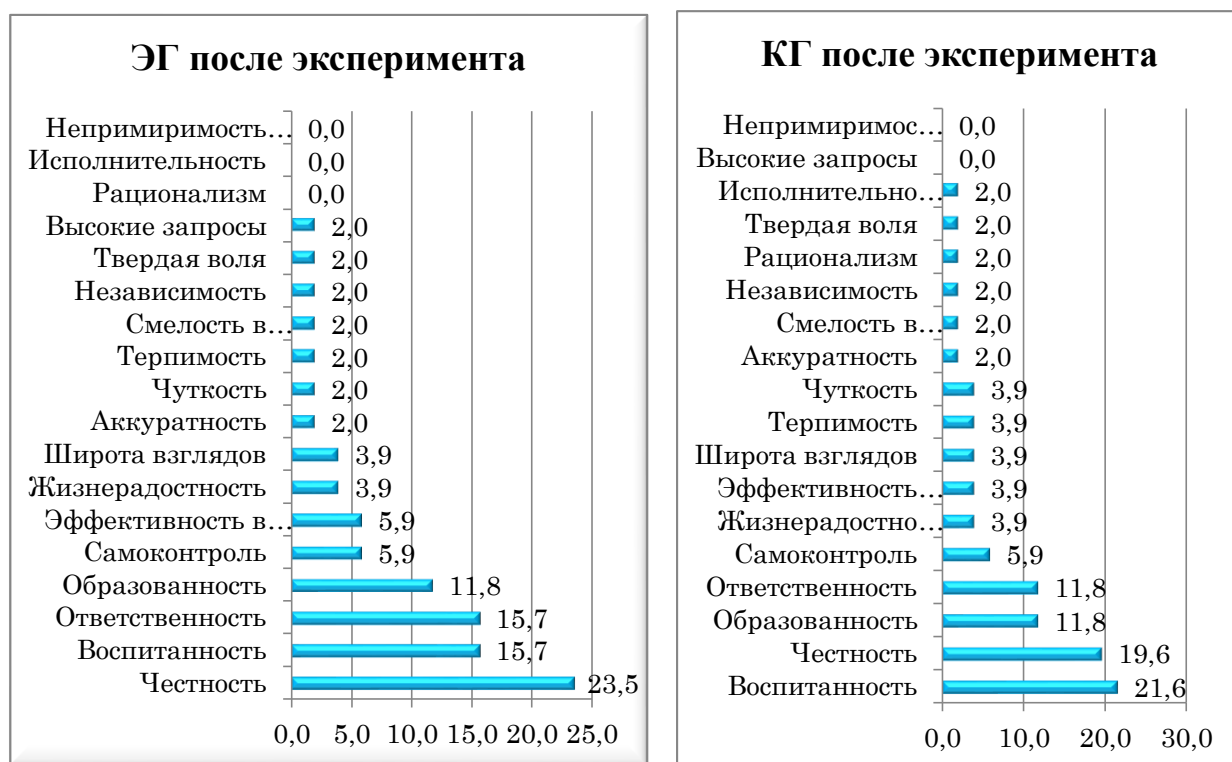
**Рис.4.5. Распределение значимых терминальных ценностей преподавателей (в %) (мотивационно-ценностный критерий) на**

## формирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.

В экспериментальной группе на формирующем этапе, после прохождения спецкурса наблюдается у молодых преподавателей в списке терминальных ценностей увеличение показателей таких ценностей как, «развитие» с 3,9 % до 9,8 %, «активная деятельная жизнь» с 3,9% до 7,8 %. Считаем, что значимость этих ценностей у преподавателей, сформировалось в результате обучения на спецкурсе. В качестве наименее предпочитаемых ценностей были выделены «красота», «познание» и «жизненная мудрость», «продуктивная жизнь».

На (рис.4.6) представлены результаты значимости инструментальных ценностей для преподавателей.

Результаты исследования инструментальных ценностей преподавателей обеих групп на формирующем этапе исследования показали, что самыми значимыми для них являются «честность» 23,5 % (ЭГ), «воспитанность» 21,6 % (КГ) и 15,7 % (ЭГ), «ответственность» 11,8 % (КГ) и 15,7 % (ЭГ) «образованность» 11,8 % в обеих группах и т.д.



**Рис.4.6. Распределение значимых инструментальных ценностей преподавателей (в %) (мотивационно-ценностный критерий) на**

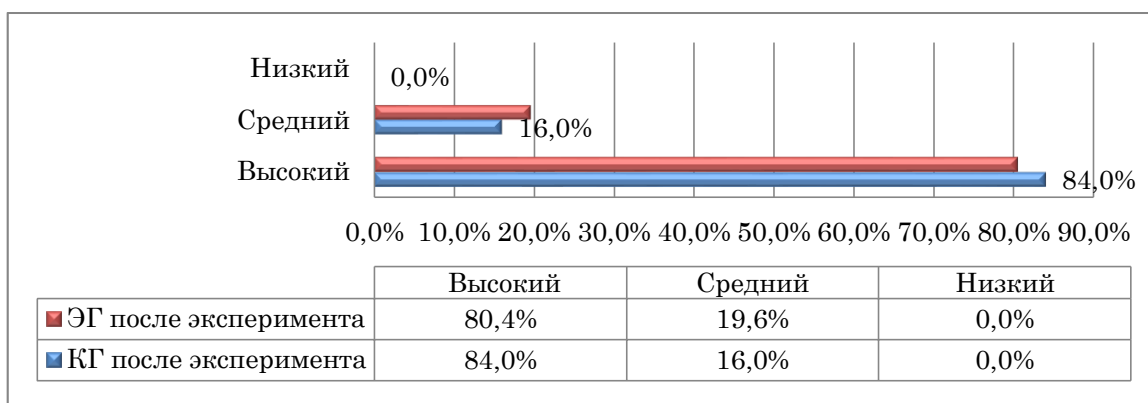
**формирующем этапе эксперимента в контрольной группе (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.**

Наименьшей привлекательностью обладают ценности: непримиримость к недостаткам; высокие запросы, рационализм. Влияние фактора возраста на значимость для человека инструментальных ценностей показало, что с возрастом люди начинают больше ценить честность, ответственность, образованность. Такие ценности, как «аккуратность», «независимость», наоборот, характеризуются снижением их значимости для человека. Это может свидетельствовать о растущей зрелости отношения к жизни, оптимальном соотношении затраченных усилий и полученного результата, желании быть сопричастным к жизни своей семьи, трудового коллектива.

## **2. Когнитивный компонент (знаниевый критерий)**

Результаты диагностики когнитивного компонента коммуникативной компетентности преподавателей на формирующем этапе эксперимента показали следующее: высокий процент показателя 82,4 на начало и 84% на конец эксперимента составил у преподавателей контрольной группы, а у преподавателей экспериментальной группы, у которых не было выявлено высокого показателя на констатирующем этапе, выявился высокий показатель 80,4 %, зато в группе не выявлено преподавателей с низкими знаниями (рис 4.7), при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 0,260$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 3,841$ , ст.св 1), показывает незначимость анализируемых показателей.

Это говорит об эффективности проведенного обучения на спецкурсе молодыми преподавателями, которое показало рост у них знаний о коммуникативной компетентности, педагогическом общении, о нормах общения и т.д.

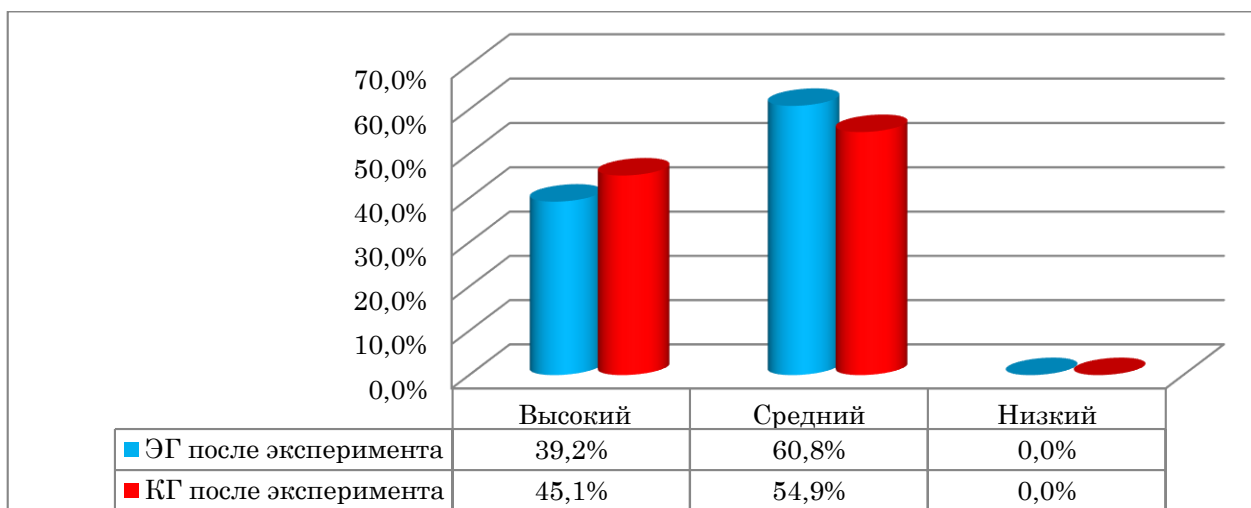


**Рис.4.7. Показатели когнитивного компонента на формирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.**

### **3. Деятельностный компонент (*Поведенческий критерий*)**

Диагностика *общего уровня общительности преподавателей педагогических направлений* вуза по методике В. Ф. Ряховского, на формирующем этапе эксперимента, показала следующую картину (рис.4.8.):

Высокий уровень общительности преподавателей, в контрольной группе составил - 45,1 %, уровень выше среднего наблюдалось у 31,4 % респондентов, средний уровень составил - 21,6 %, уровень ниже среднего диагностировали у - 2 % преподавателей. Преподавателей с низким уровнем общительности в группе не выявлено. У преподавателей контрольной группы, которую составляют в основном опытные преподаватели, показатели на формирующем этапе изменились незначительно, и так же преобладают высокая и средняя коммуникабельность.



**Рис. 4.8. Уровень общительности преподавателей (в %) (поведенческий критерий) на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ).**

В экспериментальной группе на формирующем этапе экспериментальной работы, представилась следующая картина уровня общительности преподавателей: высокий уровень набрал динамику роста с 3,9 % до 39,2%, средний с 76,5% снизился до 60,8 %, в связи с увеличением высокого, низкий уровень с 19.6% снизился до 0%. Мы считаем, что на рост уровня общительности преподавателей педагогических направлений вуза повлияло участие в обучении на спецкурсе «Коммуникативная компетентность преподавателя».

Статистическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента по определению общего уровня общительности преподавателей, показала незначимость различий анализируемых показателей, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 0,360$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 3,841$ , ст.св 1) (Приложение 10).

Диагностика *коммуникативных и организаторских способностей* по методике КОС 2 (деятельностный компонент) а на формирующем этапе выявила следующие показатели (рис. 4.8.):



**Рис.4.9. Уровни коммуникативной способности преподавателей (в %) (поведенческий критерий) на формирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.**

В контрольной группе преподаватели на обоих этапах эксперимента с высоким уровнем составили 35,3%, средний - 54,9% на начало эксперимента и 56,9% на конец эксперимента, низкий уровень составил - 9,8 % на начало и 7,8 % на конец эксперимента. В экспериментальной группе на констатирующем этапе высокий уровень наблюдался у 2 % преподавателей, а на формирующем этапе уже составлял 33,3%, средний уровень увеличился с 37,3 % до 64,7 %, низкий уровень уменьшился с 60,7 % до 2%, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{экс}} = 2,086, \chi^2_{\text{кр}} = 5,991$  ,ст.св 2), статистически подтверждается незначимость различий анализируемых показателей.

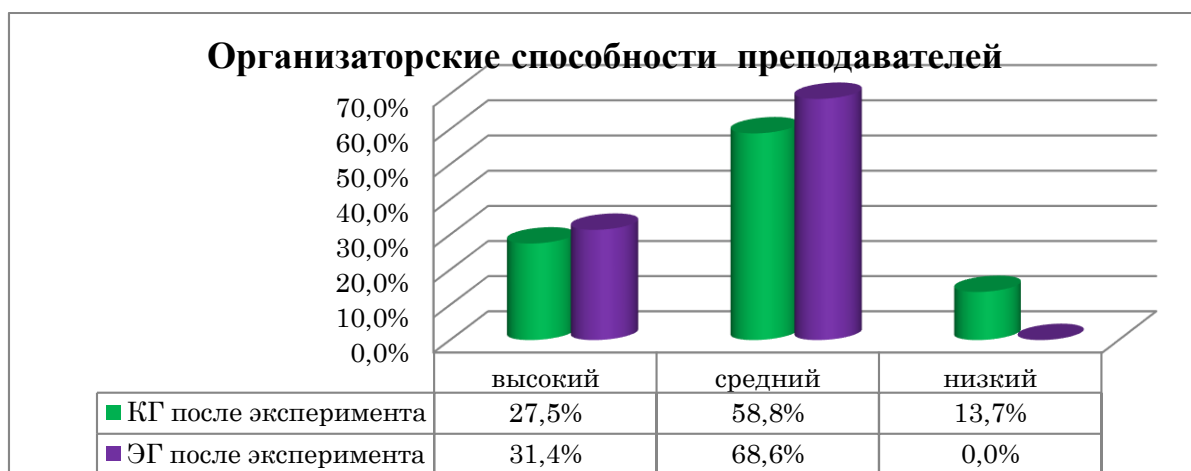
Таким образом, на формирующем этапе в экспериментальной группе наблюдается, что уровень коммуникативных способностей молодых преподавателей педагогических направлений имеет рост на всех уровнях.

Организаторские способности преподавателей, выявленные на формирующем этапе эксперимента отображены на следующей диаграмме (рис. 5.1)

Анализ результатов в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента показал, уровень организаторских склонностей преподавателей следующий: в контрольной группе, высокий - 25,5% до и 27,5% после эксперимента, средний - 58,8% до и после эксперимента, низкий - 15,7% до и 13,7% после эксперимента; в экспериментальной группе произошли сдвиги в положительную сторону: высокий - с 21,6% увеличился до 31,4%, средний - с 54,9 % поднялся до 68,6 %, большой скачок произошел на низком уровне с 23,5% снизился до 0 %.

Таким образом, проведенный курс по совершенствованию коммуникативной компетентности у молодых преподавателей педагогических направлений вуза показывает свою эффективность на полученных результатах.



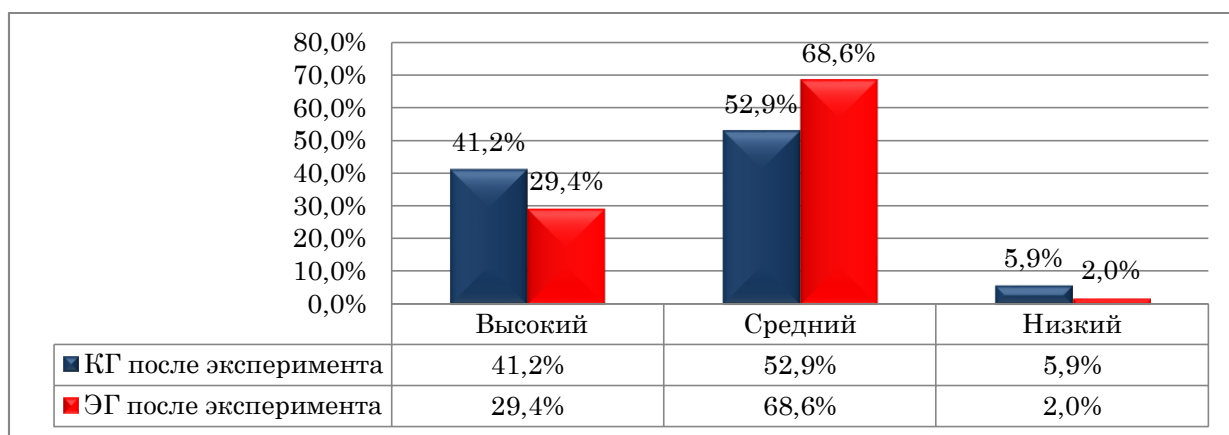


**Рис.5.1. Уровни организаторских способностей преподавателей (в %) (поведенческий критерий) на формирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.**

Статистическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента по определению коммуникативных и организаторских способностей преподавателей, показала незначимость различий анализируемых показателей, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{эсп}} = 7,516, \chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2) (Приложение 10). Если на констатирующем этапе были значимые статистические данные, то на формирующем этапе разница в показателях в двух группах сблизилась, и показатели незначительно различаются, так как в экспериментальной группе после проведения спецкурса показатели увеличились.

#### **4. Регулятивно - рефлексивный компонент (Эмоционально – волевой критерий)**

Диагностика уровня эмпатических способностей преподавателей педагогических направлений проведенная по методике В. В. Бойко, на формирующем этапе экспериментальной работы показан на диаграмме (рис. 5.2.)

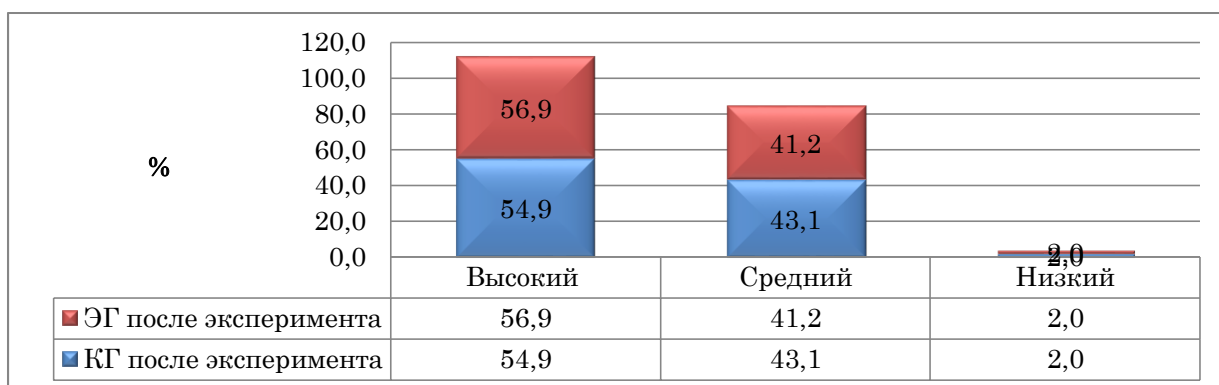


**Рис. 5.2. Уровень эмпатии преподавателей (в %) (эмоционально - волевой критерий) на формирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ).**

На формирующем этапе в контрольной группе уровень эмпатии у преподавателей контрольной группы, составил: высокий - 41,2 %, средний - 52,9 %, низкий - 5,9 %. В экспериментальной группе высокий уровень увеличился с 15,7 % до 29,4 %, средний с 51,0 % до 68,6 %, низкий с 33,3 % уменьшился до 2 %. (рис. 5.2.). Вывод результатов показал, что в данной группе после проведения спецкурса увеличились эмпатийные способности преподавателей. Преподаватели с низким уровнем эмпатических способностей перешли на высокий и средний уровень. Это говорит о том, что преподаватели стали больше проявлять заботу, выражать свои чувства. Стали относиться с большим вниманием друг к другу и студентам. Таким образом, результаты экспериментального исследования подтвердили эффективность реализации программы спецкурса, в ходе которого повысились эмпатические способности у преподавателей, посредством тренинговых упражнений.

Статистическая обработка на формирующем этапе эксперимента подтвердила значимость показателей контрольной и экспериментальной групп, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 3,032$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2).

**Уровень самоконтроля у преподавателей** диагностированный по методике М. Снайдера, на формирующем этапе эксперимента показано на следующей диаграмме (рис. 5.2):



**Рис. 5.2. Уровень самоконтроля преподавателей (в %) (эмоционально-волевой критерий) на формирующем этапе эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ).**

Анализ результатов, на определение уровня коммуникативного самоконтроля преподавателей педагогических направлений вуза на формирующем этапе эксперимента, в контрольной группе, имел следующие результаты: высокий - 54,9 %, средний - 43,1 % и низкий - 2 %. Произошли незначительные различия по сравнению с показателями на начало эксперимента. Преобладает высокий и средний уровни коммуникативного самоконтроля.

В экспериментальной группе выводы результатов имели следующий итог: высокий дал рост показателя с 23,5 % до 56,9 %, средний уменьшился с 60,8 % на 41,2 %, а низкий уменьшился с 15,7 % до 2 %. Уменьшение среднего и низкого уровней произошло за счет увеличения показателей высокого уровня самоконтроля у преподавателей на конец эксперимента.

Статистическая обработка полученных данных в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента, показала незначимость различий анализируемых показателей, ( $\chi_{\text{экс}}^2 = 0,041$ ,  $\chi_{\text{кр}}^2 = 5,991$ , ст.св 2) при  $p < 0,05$ .

Это говорит об эффективности проведенного обучения на курсах по повышению квалификации, что способствовало повышению уровня самоконтроля в общении у молодых преподавателей, и незначительными различиями с показателями контрольной группы опытных преподавателей. (Приложение 10).

Таким образом, у опрошенных преподавателей по группе, на констатирующем этапе преобладал средний уровень коммуникативного самоконтроля, но к концу завершения эксперимента уровень коммуникативного самоконтроля у преподавателей изменился. В группе выросли показатели высокого и среднего уровня, что говорит, об эффективности проведенного в данной группе спецкурса по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей.

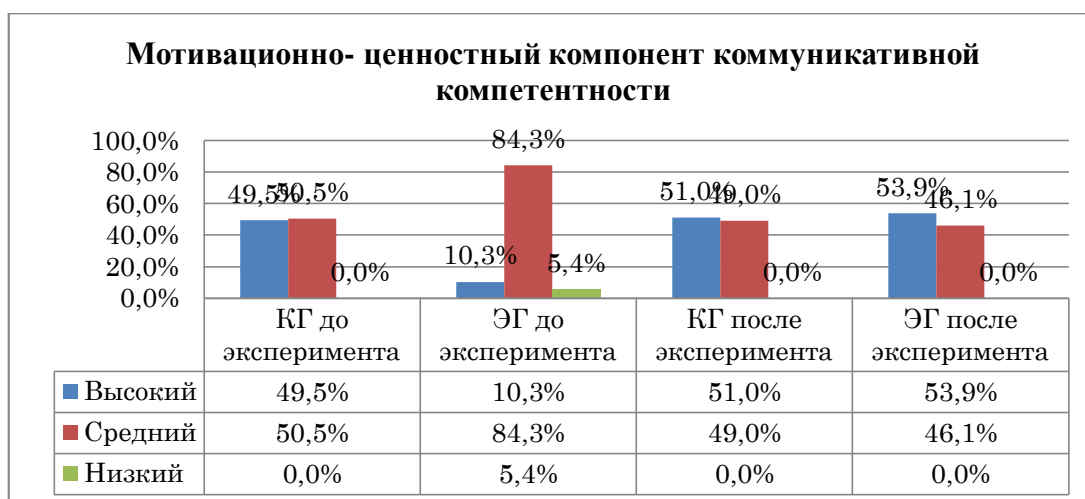
### 3.3. Анализ результатов экспериментальной работы по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза в процессе повышения квалификации

Данные полученные в результате количественной оценки в экспериментальной группе, на констатирующем и формирующем этапах эксперимента, позволяет сделать анализ сформированности отдельных компонентов коммуникативной компетентности преподавателей в данной группе. Эту группу составили молодые преподаватели, имеющие стаж не более 5 лет. Как показал результат эксперимента, в данной группе наблюдалась недостаточная степень сформированности коммуникативной компетентности на начальном уровне диагностики, по сравнению с контрольной группой, которую составили опытные преподаватели.

Рассмотрим данные и проведем анализ результатов в экспериментальной группе по отдельным компонентам коммуникативной компетентности преподавателей.

#### 1. Мотивационно-ценностный компонент (мотивационно - ценностный критерий)

Распределение преподавателей педагогических направлений вуза экспериментальной группы по уровням сформированности *мотивационно-ценностного компонента* коммуникативной компетентности преподавателей вуза представлено графически на (рис. 5.3).



**Рис.5.3. Показатели уровня сформированности мотивационных ориентаций преподавателей в межличностных коммуникациях (мотивационно -ценностный критерий) на констатирующем и формирующем этапах эксперимента**

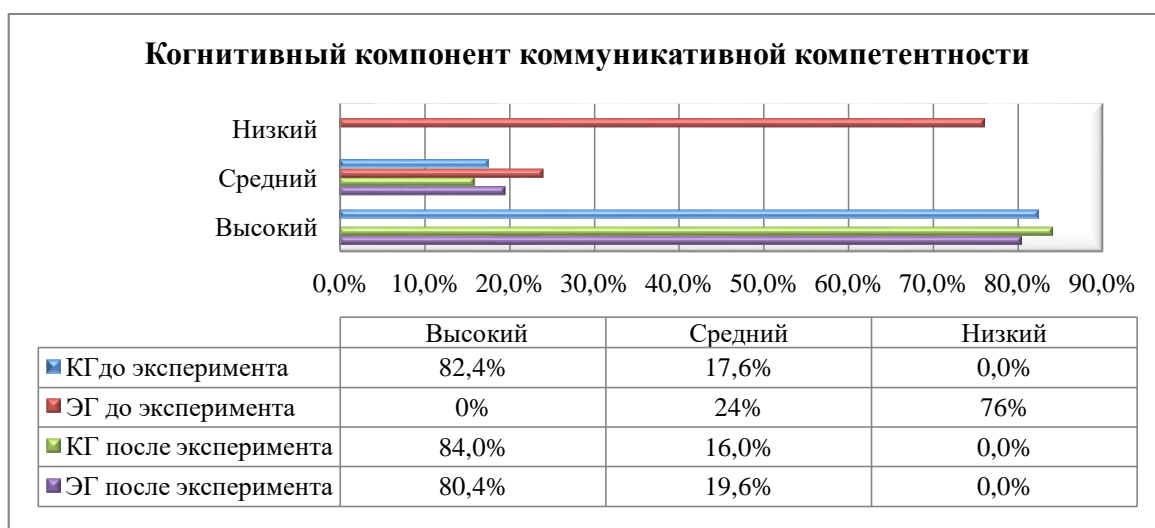
Анализ результатов на начальном и итоговом этапах эксперимента, в экспериментальной группе показал, что показатели изменялись следующим образом: высокий с 10,3% на 53,9%, средний с 84,0% на 46,1%, в связи с повышением высокого уровня, низкий с 5,4% снизился до 0%, в контрольной группе: высокий с 49,5 на 51,0%, средний с 50,5% на 49 %, низкий уровень не был выявлен.

Таким образом, диагностировано, что мотивационно-ценностный компонент у молодых преподавателей экспериментальной группы имеет динамику роста, после обучения на спецкурсе «Коммуникативная компетентность преподавателей», которая прошла в рамках повышения квалификации. В общем, преподавателям характерна средняя выраженность ориентации на стремление прийти к компромиссу в процессе принятия эффективного решения в складывающихся коммуникативных ситуациях. Молодые преподаватели стали больше стремиться к общению, основанному на взаимном доверии, стали ориентироваться на выстраивание дружеских отношений, основанных на понимании и принятии мыслей, чувств и намерений друг друга. Пройдя курс обучения, выявили для себя, что, осознанное стремление к максимально возможному раскрытию своего человеческого потенциала, реализации в педагогической деятельности, самореализация, является необходимым фактором полноценного развития педагога. В ходе обсуждения результатов обучения, они выделили, что особое внимание привлекает к себе понятие и качество личности как «открытость», которое можно отнести к основным характеристикам самореализующейся личности, стремящейся к взаимодействию с другими людьми и готовой к получению нового жизненного опыта и знаний в результате этого взаимодействия.

## 2. Когнитивный компонент (знаниевый критерий)

Анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента в экспериментальной группе, показывает абсолютную динамику роста когнитивного компонента коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза (рис.5.8).

Как показывает анализ полученных данных в контрольной группе, наблюдался высокий показатель знаний 82,4 % на начало, 84,0 % на конец эксперимента, представителями которой являются опытные преподаватели, которые имеют знания о педагогическом общении и коммуникативном акте.



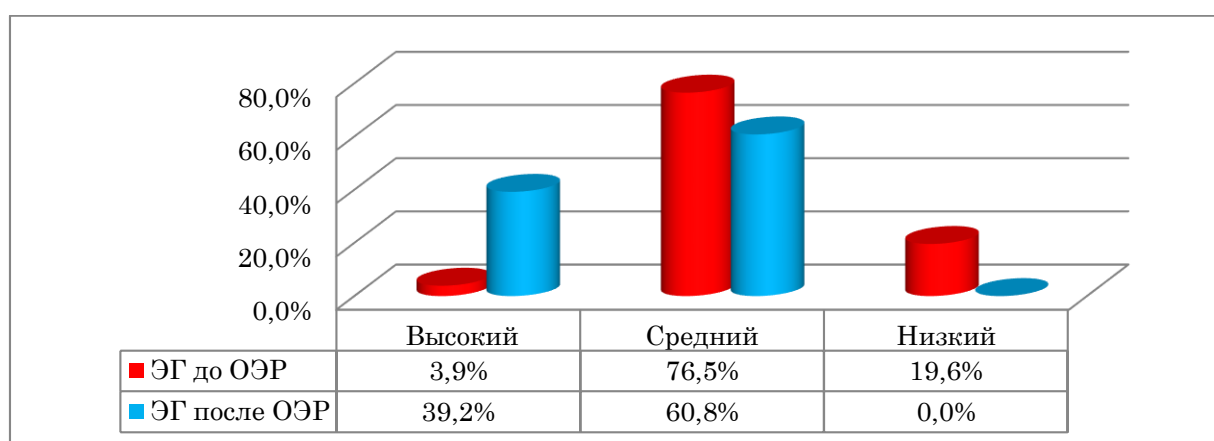
**Рис. 5.8. Показатели когнитивного компонента на констатирующем и формирующем этапах эксперимента в контрольной и экспериментальной группах**

В экспериментальной группе, в начале преобладал низкий показатель 76 %, а на конец эксперимента выявился высокий показатель 80,4 %, средний 19,6 %, в группе уже не было выявлено преподавателей с низким уровнем когнитивного компонента коммуникативной компетентности. На констатирующем этапе эксперимента при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{экс}} = 80,211$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2), что показывает значимость анализируемых показателей, а на формирующем этапе эксперимента, при  $p < 0,05$ , ( $\chi^2_{\text{экс}} = 0,260$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 3,841$ , ст.св 1), показывает незначимость анализируемых показателей.

Таким образом, у молодых преподавателей экспериментальной группы, в результате прохождения курса “Коммуникативная компетентность преподавателя”, был сформирован когнитивный компонент, включающий знания о содержании, сущности коммуникативной компетентности.

### 3. Деятельностный компонент (*Поведенческий критерий*)

Результаты диагностики общего уровня общительности преподавателей по методике В. Ф. Ряховского, на двух этапах эксперимента представлены на (рис.5.9).

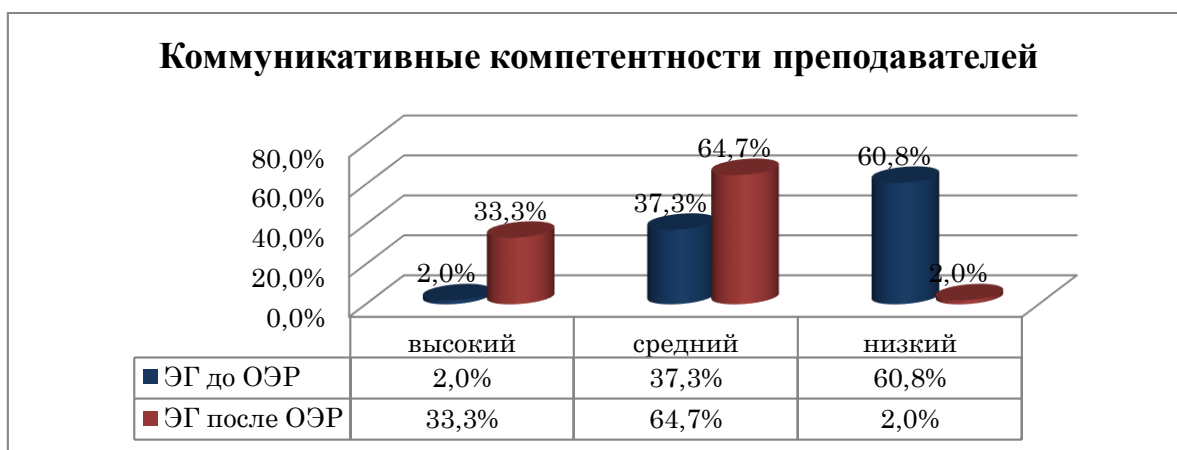


**Рис.5.9.** Уровень общительности преподавателей экспериментальной группы (в %) (поведенческий критерий) на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

Анализ данных показал, что уровни показателей коммуникативной компетентности молодых преподавателей имели увеличение после прохождения спецкурса по совершенствованию коммуникативной компетентности в рамках повышения квалификации, следующим образом: высокий - с 3,9 % увеличился на 29,4 %, средний - с 76,5 % уменьшился до 68,6%, в связи с увеличением высокого уровня и низкий - с 19,6 % понизился до нуля.

Таким образом, прохождение обучения на спецкурсе значительно поднял уровень сформированности коммуникативной компетентности преподавателей экспериментальной группы, что говорит об эффективности предложенной нами программы спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателей». Коммуникативные способности преподавателей по методике КОС -2, графически отображены на диаграмме (рис. 6.1).

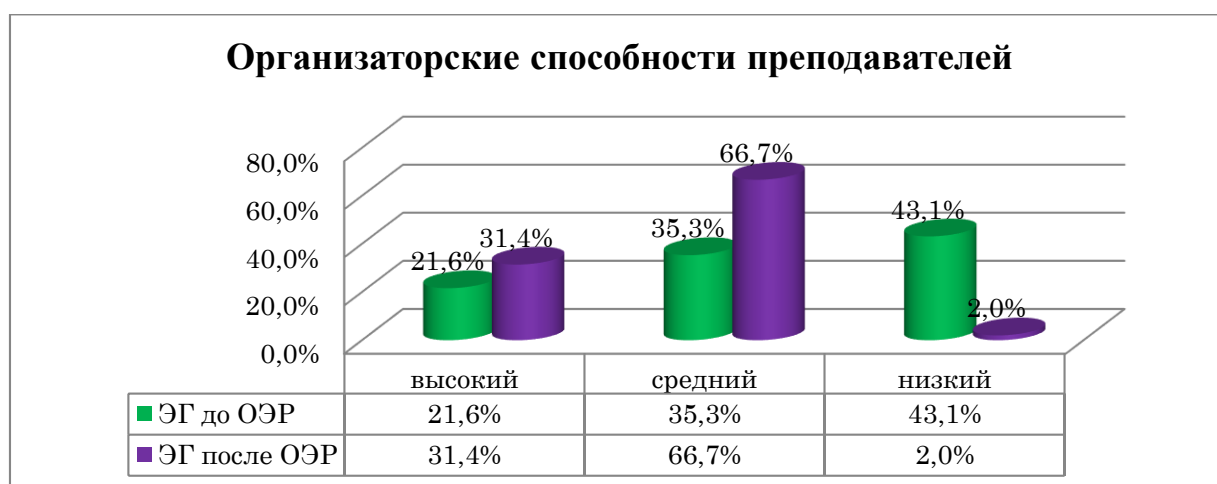




**Рис. 6.1. Уровни коммуникативной способности преподавателей экспериментальной группы (в %) (поведенческий критерий) на констатирующем и формирующем этапах эксперимента**

Анализируя данные на начало и конец эксперимента, мы видим ощутимую динамику роста: высокий имеет увеличение с 2,0 % до 33,3 %, средний увеличился с 37,3 % до 67,5 %, а низкий - с 60,8 % понизился до 2%.

Организаторские способности преподавателей экспериментальной группы тоже имеют динамику роста после прохождения спецкурса (рис. 6.2)



**Рис.6.2. Уровни организаторских способностей преподавателей экспериментальной группы (в %) (поведенческий критерий) на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.**

Результаты данных на формирующем эксперименте показали следующее увеличение: высокий с 21,6 % до 31,4 %, средний с 35,3 % до 66,7 %, а вот низкий показатель с 43,1 % уменьшился до 2,0 %.

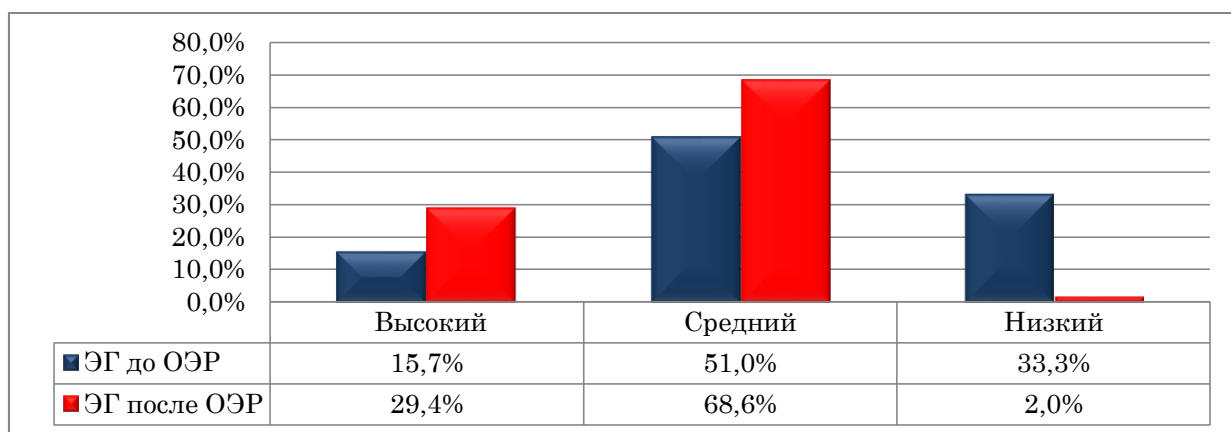
Таким образом, коммуникативные способности молодых преподавателей, отражающиеся в способности к общению со студентами, в умении найти правильный выход из коммуникативной ситуации, в умении устанавливать целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения со студентами и коллегами, были рассмотрены в ходе обучения на спецкурсе, и результат, мы можем видеть теперь в показателях роста коммуникативных способностей преподавателей. Также организаторские способности преподавателей экспериментальной группы имели динамику роста в связи с обучением, мы считаем, что они отражаются в способности организовать педагогический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, способности правильно организовать свою собственную работу, разумно планировать и контролировать ее.

#### **4. Регулятивно - рефлексивный компонент *(Эмоционально – волевой критерий)***

Эмпатические способности преподавателей педагогических направлений вуза экспериментальной группы, диагностированные по методике В. В. Бойко, графически отображены на диаграмме (рис.6.3)

Эмпатия является профессионально значимым свойством личности преподавателя, проявляющееся, прежде всего, в ситуации межличностного общения и позволяющее понять эмоциональное состояние другого человека, проникнуть в его психику и на этой основе строить дальнейшие отношения с ним.

Анализ данных диагностики уровня эмпатии у преподавателей в экспериментальной группе показал следующую картину: высокий уровень увеличился с 15,7 % до 29,4%, средний с 51,0 % до 68,6 %, низкий с 33,3 % уменьшился до 2,0 %. Обучение на спецкурсе положительно повлияло на молодых преподавателей, в частности, на совершенствование у них уровня эмпатии.

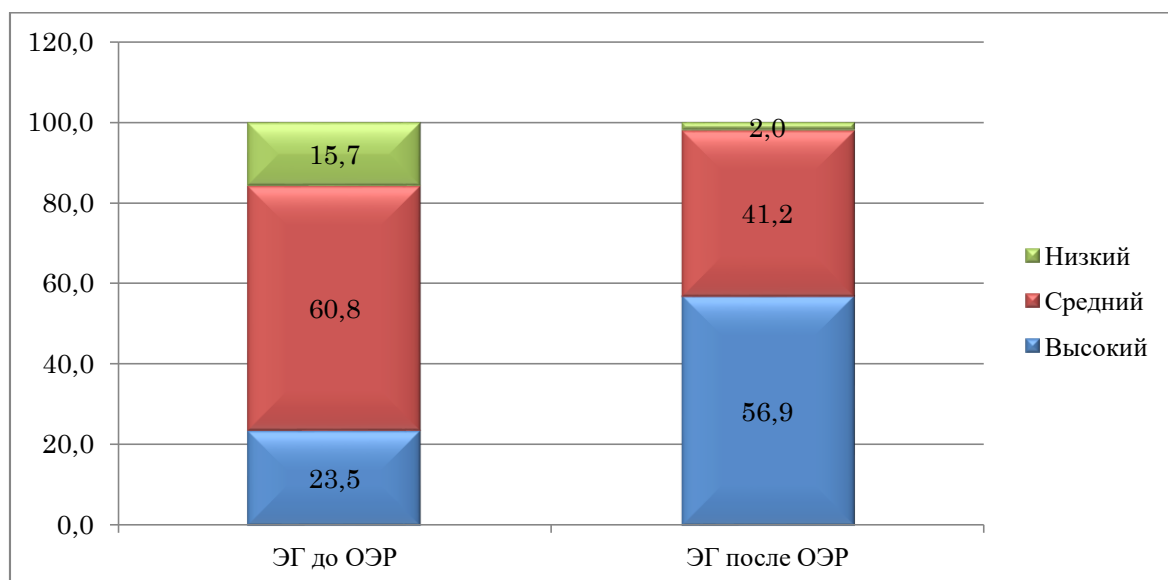


**Рис. 6.3. Уровень эмпатии преподавателей экспериментальной группы (в %) (эмоционально - волевой критерий) на констатирующем и формирующем этапе эксперимента**

Высокий уровень эмпатии отмечается у преподавателей, которые проявляют интерес к обучаемым студентам, гибки, реагируют эмоциональной отзывчивостью, сопереживают и проявляют сочувствие к проблемам окружающих их людей. Низкий уровень эмпатии типичен для преподавателей, которые испытывают трудности с социализацией, интроверсией, ригидностью и эксцентричностью. Средний уровень эмпатии среди преподавателей, которые в коммуникативном взаимодействии и межличностных отношениях более склонны судить о действиях людей, чем доверять своим собственным личным впечатлениям и эмоциональным проявлениям, часто находятся под самоконтролем.

Эксперимент показал, что у молодых преподавателей, участвовавших в нашем исследовании, как и у большинства людей на Земле, преобладает средний уровень эмпатических навыков. Каждый учитель должен проявлять понимание и сочувствие к другим людям, но без ущерба для себя. Поэтому мы считаем, что средний уровень эмпатии в педагогической деятельности приемлемый.

Графическое отображение данных уровня самоконтроля в общении преподавателей экспериментальной группы, диагностированный по методике М. Снайдера, на констатирующем и формирующем этапах эксперимента, показано на следующей диаграмме (рис 6.4.):



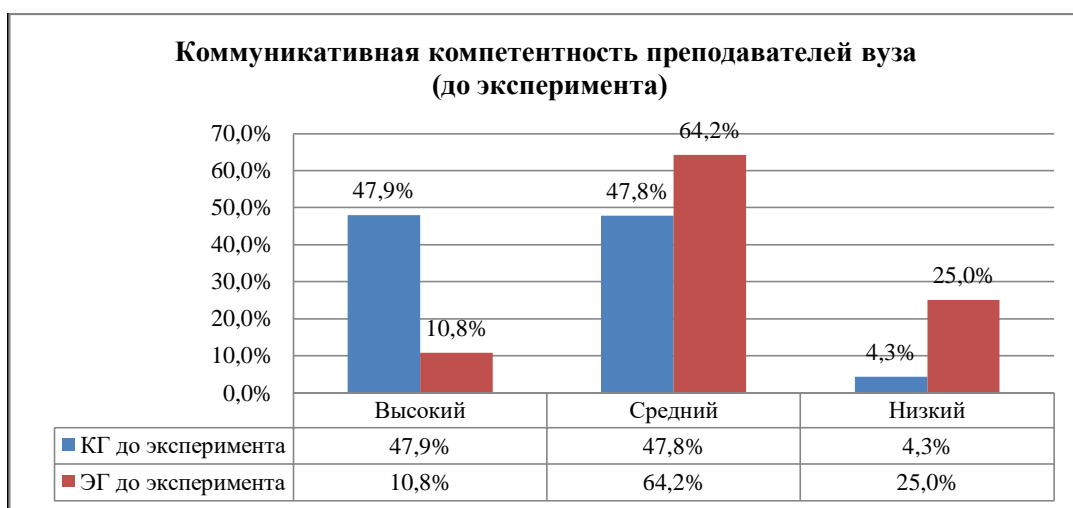
**Рис.6.4. Уровень самоконтроля в общении преподавателей экспериментальной группы (в %) (эмоционально -волевой критерий) на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.**

Как мы видим, высокий уровень на начальном этапе составлял 23,5 %, а после обучения вырос до 56,9 %, а вот средний уровень с 60,8 % понизился до 41,2 % и низкий уровень понизился с 15,7 % до 2,0 %, в связи с увеличением высокого уровня самоконтроля в общении у преподавателей. На рост высокого показателя самоконтроля в общении, мы считаем, повлияло прохождение преподавателями курса по повышению квалификации, с целью совершенствования коммуникативной компетентности.

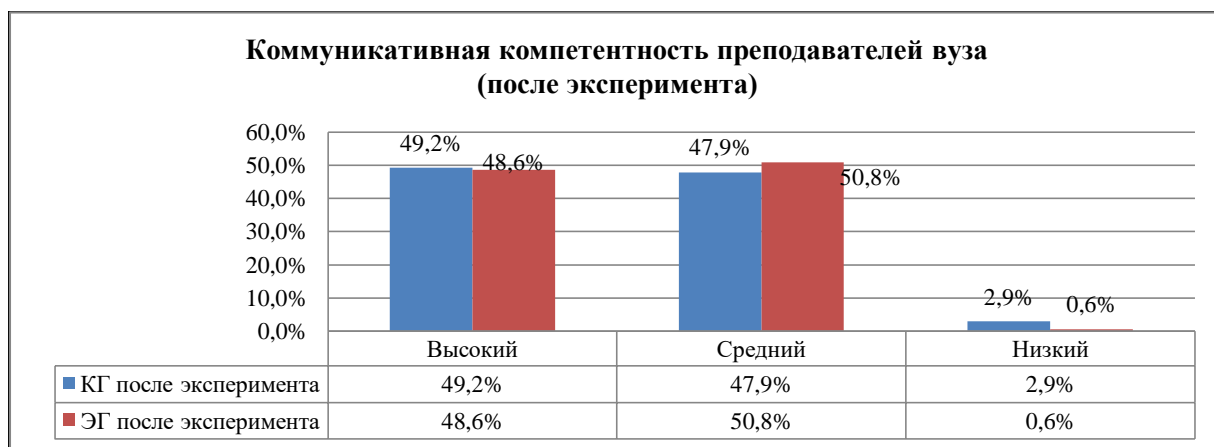
Заключительным этапом эксперимента было определение уровня коммуникативной компетентности преподавателей, путем проведения анализа данных сводных таблиц в программе MS Excel.

Как видно, результаты проведенного эксперимента, позволяют сделать вывод о прогрессирующем преобразовании всех компонентов коммуникативной компетентности преподавателей в экспериментальной группе, что способствовало в целом росту ее уровней, в результате участия преподавателей в обучении на спецкурсе «Коммуникативная компетентность преподавателя». Большие скачки наблюдались на высоком уровне рост с 10,8% до 48,6%, и на низком с 25,0% уменьшение до 0,6%. В контрольной группе наблюдались

незначительные изменения (рис.9). Оценка уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателей вуза, проведенная в соответствии с подобранным диагностическим инструментарием, показала неслучайные изменения в экспериментальной группе, что статистически подтверждается ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 21,178$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2) при  $p < 0,05$ , значимостью анализируемых показателей на констатирующем этапе эксперимента и незначимостью анализируемых показателей на формирующем этапе ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 0,352$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2) при  $p < 0,05$ , т. е. показатели коммуникативной компетентности экспериментальной группы, после обучения значительно приблизились к показателям опытных преподавателей контрольной группы.



**Рис.6.5. Динамика изменений коммуникативной компетентности преподавателей в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента.**



**Рис.6.6. Динамика изменений коммуникативной компетентности**

## **преподавателей в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента**

Результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной модели совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза в процессе повышения квалификации.

**Резюмируя, следует отметить, что** разделение преподавателей на опытных и молодых, было проведено с целью, во - первых, выявить коммуникативную компетентность всех участвующих в эксперименте преподавателей, во - вторых, увидеть влияние педагогического опыта и стажа работы на совершенствование и развитие коммуникативной компетентности преподавателей. Как мы видим, педагогический стаж работы и опыт значительно влияют на показатель коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза. Чем больше стаж работы преподавателя, тем больше у него опыт в педагогической деятельности, что в свою очередь формирует все профессиональные компетенции и компетентности преподавателя, в том числе и коммуникативную

### **Выводы по 3 главе...**

Экспериментальная работа организовывалась в соответствии с задачами исследования и заключалась в проверке результативности разработанной модели по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза.

Диагностика на начальном этапе эксперимента позволила определить показатели начального уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза, что способствовало осознанию необходимости дальнейшего самосовершенствования, саморазвития в данной области.

В структуре коммуникативной компетентности преподавателя вуза, ранее нами были выделены ее составляющие компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и регулятивно-рефлексивный) и подобраны

наиболее эффективные методы диагностики, отдельно для каждого компонента, рост которых в совокупности влияет на общую динамику совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза. Разработанный нами диагностический инструментарий, применялся на констатирующем и формирующем этапах экспериментальной работы, требующих количественной и качественной оценки результатов исследования.

Преподаватели в начале эксперимента были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Контрольную группу составили преподаватели, имеющие достаточный педагогический стаж и опыт, более 5 лет, а в экспериментальную группу вошли преподаватели с небольшим стажем работы в качестве преподавателя, в основном молодые преподаватели, имеющие стаж менее 5 лет. Такое разделение было проведено с целью, во-первых, выявить коммуникативную компетентность всех участвующих в эксперименте преподавателей, во-вторых, увидеть влияние педагогического опыта и стажа работы на совершенствование и развитие коммуникативной компетентности преподавателей.

Итоги констатирующего эксперимента, выявили достаточно высокие и средние показатели уровня коммуникативной компетентности у преподавателей контрольной группы, а также подтвердилось предположение о недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетентности преподавателей экспериментальной группы, что обосновало необходимость проведения спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателя» в рамках повышения квалификации.

Анализ данных в **экспериментальной группе** показал, что средние показатели *мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности* изменились в сторону увеличения, следующим образом: ориентация на установку отношений сотрудничества - с 15,4 до 20,4, ориентация на адекватность восприятия и понимания - с 16,2 до 21,3, ориентация на достижение компромисса – с 18,3 до 22,7, средний показатель значений общего уровня гармоничности коммуникативных ориентаций тоже имеет динамику

роста с 50,4 до 64,3; средний показатель готовности преподавателей к совершенствованию и самореализации повысился с 53,3 до 71,0. Анализ результатов показывает абсолютную динамику роста **когнитивного компонента коммуникативной компетентности** преподавателей, если на начальном этапе, у исследуемых были низкие результаты 76 %, то после эксперимента, мы видим высокий результат 80,4 %, и средний 19,6 %. Анализируя данные **деятельностного компонента** на начало и конец эксперимента, мы видим ощутимую динамику роста: высокий имеет увеличение с 2,0 % до 23,5 %, очень высокий 9,8 % приобрели преподаватели после прохождения спецкурса, средний увеличился с 37,3 % до 64,7 %, а низкий - 43,1 % и очень низкий - 17,6 %, имели преподаватели на начальной диагностике, а в конце эксперимента низких уровней вообще не было выявлено.

**Регулятивно-рефлексивный компонент** коммуникативной компетентности преподавателей экспериментальной группы на формирующем этапе эксперимента выявил рост уровня эмпатии у преподавателей и показал следующую картину: высокий уровень увеличился с 15,7 % до 29,4%, средний с 51,0 % до 68,6 %, заниженный с 23,5 % уменьшился до 2,0 % и очень заниженный с 9,8 % упал до нулевого показателя. А показатели самоконтроля в общении у преподавателей, на начальном этапе высокий уровень составлял 23,5 %, а после обучения вырос до 56,9 %, а вот средний уровень с 60,8 % понизился до 41,2 % и низкий уровень понизился с 15,7 % до 2,0 %, в связи с увеличением высокого уровня.

Из полученных данных, нами был проведен анализ, который выявил факт роста уровня показателей всех компонентов коммуникативной компетентности преподавателей на формирующем этапе эксперимента, что в свою очередь отразилось на росте общего уровня коммуникативной компетентности преподавателей вуза экспериментальной группы.

Таким образом, обучение на спецкурсе, молодым преподавателям экспериментальной группы позволило достичь уровень коммуникативной



компетентности преподавателей контрольной группы, которую составляли опытные преподаватели.

При помощи статистических расчетов, конкретно ( $\chi^2$  – критерия согласия Пирсона), мы смогли проанализировать взаимосвязи показателей, данных на констатирующем и формирующем этапах и подтвердить значимость и неслучайность положительных изменений результатов ЭГ.

Внедрение разработанной нами модели в процесс повышения квалификации преподавателей педагогических направлений вуза, способствовало достижению ими более высокого уровня коммуникативной компетентности, развитию их личной зрелости, успешной самореализации в общении со студентами и коллегами, открытости, общительности, ответственности и т. д.

Таким образом, теоретический анализ и экспериментальная работа, проведенные согласно поставленной цели, достигли положительного решения всех задач данного исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ исследования показал, что недостаточно сформированный уровень коммуникативной компетентности педагогов, становится существенным барьером в формировании их профессиональных качеств, а также влияет на развитие взаимоотношений между субъектами образовательного процесса.

Экспериментальная работа в организовывалась в соответствии с задачами исследования, заключалась в проверке результативности модели совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза.

В заключении обобщены результаты проведенного эксперимента и сделаны следующие выводы:

1. Систематизированы теоретико-методологические подходы к исследованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза и возможность ее совершенствования в условиях повышения квалификации преподавателей. Разработана методологическая основа совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза, представленная подходами: **компетентностным** – направленного на развитие всех компетенций и компетентностей преподавателя, включая коммуникативную; **деятельностным** – включающего методы и способы активной деятельности преподавателя, в процессе которых формируется и развивается коммуникативная компетентность; **личностно-ориентированным**, направленного на развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, а также на совершенствование и развитие коммуникативной компетентности преподавателя, учитывая его индивидуальные качества.

Роль коммуникативной компетентности в развитии личности преподавателя очень важна, она является одной из ключевых компетентностей преподавателя и это профессионально значимое, личностное качество, формирующееся в процессе саморазвития. Актуальность данного исследования выражается в значимости для современной педагогики

Проведенное исследование актуально для современной педагогики и имеет социальную значимость в условиях нынешнего этапа экономического развития, требующего от современной образовательной системы квалифицированных педагогических кадров, которые имеют профессиональные навыки, гармонично сочетающиеся с коммуникативной готовностью выполнять профессиональные виды деятельности.

2. **Структура коммуникативной компетентности** преподавателя вуза состоит из следующих **компонентов**: *мотивационно-ценностный*, включающий ценности и мотивационную ориентацию преподавателя; *когнитивный компонент*, определяющий знания преподавателя, которые он использует при взаимодействии со студентами; *деятельностный компонент*, выявляется в умениях и способностях преподавателя, которые он проявляет в различных стандартных и нестандартных ситуациях; *регулятивно-рефлексивный компонент*, выражается в умении преподавателем сохранять эмоциональное равновесие, выражать эмпатию, сопереживание, умение преподавателя сохранять самоконтроль в общении, саморегуляцию, и саморефлексию.

**Критериями коммуникативной компетентности** преподавателя являются: *мотивационно-ценностный критерий*, *показателями* которого выступают ценностные ориентиры преподавателей в жизни, ориентации на установление отношений сотрудничества, на адекватность восприятия и понимания, на достижение компромисса, на готовность преподавателей к профессиональному совершенствованию и самореализации; *знаниевый критерий*, *показателем* которого выступают знания преподавателя о нормах педагогического общения, знания о содержании и роли коммуникативной компетентности; *поведенческий критерий*, *показателем* которого являются умения осуществлять коммуникативную организацию профессионально-педагогической деятельности; *эмоционально-волевой критерий*, *показателем* выступают коммуникативный самоконтроль и готовность преподавателя к саморегуляции, способность преподавателя к

эмпатии.

Определены уровни коммуникативной компетентности преподавателей по перечисленным компонентам: **высокий уровень** (преподаватель способен создавать и проявлять высокий уровень коммуникативного взаимодействия со студентами и коллегами); **средний уровень** (способен устанавливать эффективное общение со студентами, проявляют готовность к сотрудничеству); **низкий уровень** (не обладает достаточными коммуникативными знаниями и умениями).

Выявлены **педагогические условия**, которые обеспечат наиболее эффективное протекание процесса совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей вуза: **Организационные:** квалификационное требование к преподавателю вуза о необходимости совершенствования его коммуникативной компетентности; создание профессионально-развивающей среды в вузе, посредством курсов повышения квалификации, методической, проектной и исследовательской работы преподавателей; политика мотивирования профессионального развития преподавателей (механизмы аттестации, стимулирования, поощрения).

**Методические:** внедрение программы спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателя» в процесс повышения квалификации; создание дистанционных он-лайн курсов для преподавателей вузов.

**Оценочные:** анализ собственного профессионального развития; мониторинг качества (тестирование, анкетирование, оценка эффективности программ повышения квалификации).

Разработана и апробирована **модель совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений вуза**, которая представляет собой единую систему из взаимосвязанных элементов, состоящая из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, регулятивно-рефлексивного компонентов; мотивационно-ценностного, знаниевого, поведенческого, эмоционально-волевого критериев; высокого, среднего, низкого уровней; спецкурса по совершенствованию коммуникативной

компетентности преподавателей педагогических направлений вуза в процессе повышения квалификации.

4. Проведен педагогический эксперимент, а далее анализ полученных данных, который показал динамику роста уровня коммуникативной компетентности слушателей курса в экспериментальной группе: высокий уровень с 14,7% увеличился до 48,6%, а низкий с 23,5% уменьшился до 0,6%. В контрольной группе наблюдались незначительные изменения.

Подтверждается статистическая незначимость анализируемых показателей на констатирующем этапе эксперимента ( $\chi^2_{\text{экс}} = 0,352$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2) при  $p < 0,05$ , и значимость показателей на формирующем этапе эксперимента ( $\chi^2_{\text{экс}} = 21,178$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ , ст.св 2) при  $p < 0,05$ .

Таким образом, после прохождения обучения, коммуникативная компетентность молодых преподавателей педагогических направлений экспериментальной группы, возросла и почти достигла результатов показателей коммуникативной компетентности преподавателей контрольной группы, которую составляли опытные преподаватели. Следовательно, можно говорить об эффективности предложенной нами программы спецкурса «Коммуникативная компетентность преподавателя вуза».

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина, Л.В. Модель развития профессионализма педагога в условиях повышения квалификации [Текст] / Л.В. Абдалина // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2008. – Вып. 2. – С. 316-321.
2. Абдалина, Л.В. Профессиональное развитие педагога в системе повышения квалификации [Текст]: монография / Л.В. Абдалина. – Воронеж: НПИОЦ, 2008. – 224 с.
3. Абдалина, Л.В. Теоретические основы изучения и развития профессионализма педагога [Текст]: монография / Л.В. Абдалина. – М., 2008. – 239 с.
4. Абдрахманов, Т.А. Компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Т.А. Абдрахманов, М.А. Ногаев. – Бишкек, 2011. – 114 с.
5. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
6. Азарян, Н. А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления / Н.А. Азарян. М.: Изд-во РАО, 2014
7. Аксенова, Г.И. Тайны педагогического мастерства [Текст]: учебное пособие / Г.И. Аксенова – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 432 с.
8. Алексеев, Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н.И. Алексеев. – Тюмень, 1997. – 186 с.
9. Алферова, Г.А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Алферова. – Волгоград, 1998. – 22 с.
10. Андреев, А. Знание или компетенции? [Текст] / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – №2. – С. 3-11.
11. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии [Текст] /

- Л.И. Анцыферова. – 2-е издание, испр. и доп. – М., 2006. – 512 с.
12. Асипова, Н.А. Проблемы модернизации содержания профессиональной подготовки, будущих преподавателей вуза в условиях многоуровневой системы образования [Текст] / Н.А. Асипова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек, 2015. – №3. – С. 45-48.
  13. Бабаев, Д.Б. О проблемах реализации качества образовательных программ в рамках Болонского процесса в вузах Кыргызстана [Текст] / Д.Б. Бабаев, Е.Е. Син, М. Бабаев // Международная конференция на тему: «Болонский процесс: качества образовательных программ в современном вузе» РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб, 2007.
  14. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – Т. 114.
  15. Бекбоев, А.А. К проблеме межкультурной коммуникативной компетенции в системе образования Кыргызской Республики [Текст] / А.А. Бекбоев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2008. – №1. – С. 14-17.
  16. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: Дидактическая концепция [Текст] / В.А. Беликов. – Челябинск: Факел, 1995. – 141 с.
  17. Беликов, В.А. Способы контроля и оценки эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / В.А. Беликов. – Магнитогорск, 1994. – 18 с.
  18. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
  19. Белозерцев, Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки [Текст] / Е.П. Белозерцев. – М., 1989. – 208 с.
  20. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики

- современного образования: очерки проблем и методов их решения [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994. – 36 с.
21. Бим-Бад, Б.М. Образование в контакте социализации [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 3-8.
22. Биялиев, К.А. Кыргыз тили [Текст]: жогорку окуу жайларындагы башка улуттардын студенттери үчүн окуу китеби / К.А. Биялиев. – 2-бас., толук. түзөт. – Бишкек, 2009. – 314 б.
23. Блум, Д. Современные технологии в образовании [Текст] / Д. Блум. – М., 1995. – 148 с.
24. Боголюбов, Л.Н. Методические рекомендации по курсу – Человек и общество [Текст] / Л.Н. Боголюбов. – М.: Просвещение, 2001.
25. Бодалев, А.А. Психология общения: Избранные психологические труды [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 256 с.
26. Бодалев, А.Л. Личность и общение [Текст] / А.Л. Бодалев. – М., 1983. – 272 с.
27. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб, 2000. – 1536 с.
28. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 724 с.
29. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
30. Бордовская, Н.В. Педагогическая системология [Текст] / Н.В. Бордовская. – М.: Дрофа, 2009. – 464 с.
31. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы [Текст] / Н.В. Бордовская. – СПб, 2001. – 512 с.
32. Братко, С.А. Модели: репрезентация и научное понимание [Текст] / С.А. Братко. – М.: Прогресс, 1988. – 506 с.



33. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Роспедагентство, 1994. – 60 с.
34. Бударина, А.О. Методология и технология формирования профессиональной универсальности лингвистов [Текст]: монография / А.О. Бударина. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. – 271 с.
35. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Булыгина. – Тюмень, 2013. – 23 с.
36. Василик, М.А. Основы теории коммуникации [Текст]: учебник / М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
37. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
38. Возгова, З.В. Инновационный потенциал: Проблемы развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [Текст] / З.В. Возгова // Фундаментальные исследования. – 2012. – №9.
39. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
40. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1961. – Т. 3. – 289 с.
41. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л.Я. Гозман. – М., 1987. – 174 с.
42. Головкин, Е.А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Ставрополь, 2004 170 с.
43. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института: Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
44. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека [Текст] / А.А. Деркач. – М., 2000. – 536 с.

45. Деркач, А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] / А.А. Деркач. – М., 1999. – 392 с.
46. Добаев, К.Д. О некоторых возможностях и перспективах развития методики русского языка в киргизской школе [Текст] / К.Д. Добаев // РЯЛШК. – Бишкек, 2010. – №4. – С. 3-5.
47. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / А.Б. Добрович. – М., 1987. – 207 с.
48. Дьюи, Дж. Демократия и образование [Текст]: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика, 2000.
49. Дьюи Дж. Школа будущего [Текст] / Дж. Дьюи. – М.: Госиздат., 1926.
50. Дюшеева, Н.К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.К. Дюшеева. – Бишкек, 2009. – 287 с.
51. Емельянов, Ю.Н. Обучение паритетному диалогу [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991. – 106 с.
52. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985. – 167 с.
53. Емельянов, Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга [Текст] / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Л.: ЛГУ, 1986. – 183 с.
54. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.
55. Жуков, Ю.М. Эффективность делового общения [Текст] / Ю.М. Жук. – М., 1988. – 121 с.
56. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М., 1990. – 158 с.

57. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие коммуникативности в общении [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М., 2007. – 96 с.
58. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р.А. Таханов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
59. Закирова, Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов [Текст] / Т.И. Закирова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №5.
60. Зверева, В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы [Текст] / В.И. Зверева. – М.: Новая школа, 1997. – 320 с.
61. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
62. Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций [Текст]: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
63. Зеер, Э.Ф. Психология становления педагога профессиональной школы [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1996. – 148 с.
64. Зимняя, И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20-26.
65. Зимняя, И.А. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст] / И.А. Зимняя // Сб. науч. трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 33-44.
66. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

67. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 1-е изд. – М., 1999. – 384 с.
68. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
69. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
70. Змеев, С.И. Основы андрагогики [Текст]: учебное пособие для вузов / С.И. Змеев. – М., 1999. – 152 с.
71. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых [Текст]: учебное пособие для вузов / С.И. Змеев. – М., 2002. – 128 с.
72. Зотова, И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества [Текст] / И.Н. Зотова // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». – Кисловодск, 2006. С. 109.
73. Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности [Текст] / И.Н. Зотова. – Таганрог, 2006.
74. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
75. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности [Текст] / Е.М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.
76. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2013. – 576 с.
77. Ипполитова, Н.В. О некоторых аспектах повышения качества психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей иностранного языка [Текст]: тезисы / Н.В. Ипполитова, В.С. Шуплецова // // Высшее образование в России. – 2003. – №2. – С. 17-23.
78. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.:

- Академия, 2002. – 208 с.
79. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
80. Калдыбаева, А.Т. Организация учебного процесса по кредитной технологии в КГУ им. И. Арабаева в рамках Болонского процесса [Текст] / А.Т. Калдыбаева. – Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек, 2014. – №2 (30). – С. 94-96.
81. Калдыбаева, А.Т. Роль формирования информационной культуры в контексте глобальных изменений современного общества [Текст] / А.Т. Калдыбаева, Г.Н. Юсупова // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2009. – №3/5. – С. 44-48.
82. Кан-Калик, В.А. Учитель в педагогическом общении [Текст]: книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
83. Кедров, Б.М. Классификация наук [Текст] / Б.М. Кедров. – М., 1985. – 543 с.
84. Кирдянкина, С.В. Концепция «Мотивация профессионального роста педагогов» [Текст] / С.В. Кирдянкина // Управление современной школой. – 2010. – №6.
85. Ключева, Н.В. Программа социально-психологического тренинга для педагогов [Текст] / Н.В. Ключева. – СПб, 1992. – 25 с.
86. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
87. Коджаспирова, Г.М. Педагогика [Текст]: учебник для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / Г.М. Коджаспирова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
88. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.-Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 448 с.
89. Колесникова, И.А. Основы андрагогики [Текст] / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

90. Крючкова, О.В. Развитие коммуникативной компетентности с помощью видеотренинга у педагогов и людей с нарушениями слуха. Актуальные проблемы психологического знания [Текст] / О.В. Крючкова // Сборник научных трудов. – М., 2006. – №1. – С. 101-112.
91. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
92. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л., 1961. – 98 с.
93. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л., 1867. – 184 с.
94. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1989. – 167 с.
95. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб, 1993. – 134 с.
96. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980. – 142 с.
97. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
98. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике [Текст] / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2009. – 328 с.
99. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий [Текст] / С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 2001. – 160 с.
100. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» [Текст] / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – №2.
101. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Текст] / К. Левин. – СПб, 2000. – 368 с.

102. Леонов, Н.И. Психология делового общения [Текст]: учебное пособие / Н.И. Леонов. – М.: МОДЭК, 2010.
103. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1997. – 368 с.
104. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
105. Леонтьев, А.Н. Педагогическое общение [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1996. – 48 с.
106. Линевич, Л.В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Линевич. – Калининград, 2002.
107. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М.И. Лукьянова. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.
108. Макаровская, И.В. Коммуникативная компетентность и представление учителя о себе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. / И.В. Макаровская. – СПб, 2003. – 196 с.
109. Мамбетакунов, Э.М. Методология и качество педагогических исследований [Текст] / Э.М. Мамбетакунов. – Бишкек, 2006. – 108 с.
110. Мамытов, А.М. Методологические основы управления качеством образования [Текст] / А.М. Мамытов // Состояние качества образования и его перспективы. – 2009. – №4. – С. 15-19.
111. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
112. Маркова, С.М. Моделирование педагогических систем [Текст] / С.М. Маркова. – Н. Новгород, 2003. – 143 с.
113. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1989. – 463 с.
114. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1994. – 181 с.
115. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя

- [Текст]: учебное пособие / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
116. Михалевская, Г.И. Коммуникативные умения педагога [Текст]: учебное пособие / Г.И. Михалевская. – СПб, 1996. – 63 с.
117. Морозова, Н.С. Реализация компетентного подхода в тексте фгос: к вопросу об организации учебного процесса [Текст] / Н.С. Морозова // Евразийский союз ученых. – 2016. – №2-1. – С. 63-66.
118. Мудрик, А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 1986. – 160 с.
119. Найн, А.Я. Инновации в образовании [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: ЧелИРПО, 1995. – 288 с.
120. Найн, А.Я. Проблемы развития профессионального образования: Региональный аспект [Текст] / А.С. Найн, Ф.Н. Ключев. – Челябинск: ЧелИРПО, 1998. – 264 с.
121. Найн, А.Я. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели [Текст] / А.Я. Найн, Л.М. Кустов. – Челябинск: ЧГИФК, 1994. – 75 с.
122. Наркозиев, А.К. Компетентность как основа новой образовательной парадигмы [Текст] / А.К. Наркозиев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №3/9. – С. 11-14.
123. Наркозиев, А.К. Теоретические основы компетентного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии. [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.К. Наркозиев. – Бишкек, 2011. – 37 с.
124. Наркозиев, А.К. Теоретические основы компетентного подхода в профессиональном образовании [Текст] / А.К. Наркозиев // Известия КАО. – Бишкек, 2010. – №1/7. – С. 59-63.
125. Нечаев, Н.Н. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста [Текст] / Н.Н. Нечаев // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием. – М., 1989. – С. 7-19.



126. Ноулз, М. Андрагогика [Текст] / М. Ноулз. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 384 с.
127. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека [Текст] / А.Б. Орлов. – М., 1997. – 504 с.
128. Осипова, С.И. Актуальные стратегии и тактики подготовки профессиональных кадров в вузе [Текст]: монография / С.И. Осипова [и др.]. – Красноярск, 2014. – 154 с.
129. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
130. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
131. Петровская, Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи [Текст] / Л.А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию. – М., 1994. – С.103-114.
132. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л.А. Петровская. – М., 1982. – 231 с.
133. Петровский, А.В. Введение в психологию [Текст] / А.В. Петровский. – М., 1995. – 496 с.
134. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания [Текст] / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М., 1998. – 184 с.
135. Положение о дополнительном профессиональном образовании в Кыргызской Республике от 03.02.2004 г., №53.
136. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
137. Пономарев, А.В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста [Текст]: монография / А.В. Пономарев. – М.: ИКАР, 2009. – 430 с.
138. Прозорова, Е.В. Коммуникативная компетентность учителя [Текст] / Е.В.

- Прозорова. – М.: Мысль, 1998. – 121 с.
139. Прозорова, Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: На материале изучения педагогических дисциплин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Прозорова. – Хабаровск, 1998. – 214 с.
140. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб: Ювента, 1999. – 256 с.
141. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
142. Психологическое обеспечение социального развития человек: Межвуз. сборник / Под ред. А.Л. Крылова. – Л., 1989. – Вып. 13.
143. Психология профессиональной деятельности / Н. Самоукина. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2003. – 224 с.
144. Равен, Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст]: пер. с англ. / Д. Равен. – 2-е изд., испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
145. Рагулина, Л.В. Формирование коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Рагулина. – Воронеж, 2010. – 180 с.
146. Радзиховский, Л.А. Основные этапы научного творчества Л.С. Выготского [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Радзиховский. – М., 1979. – 226 с.
147. Раимкулова, А.С. Роль интерактивных технологий обучения в формировании профессиональных компетенций будущего учителя [Текст] / А.С. Раимкулова, Т.К. Темиралиева // Вестник КНУ им. Ж.Баласагына. – Бишкек, 2010. – С. 298-301.
148. Ревко-Линардато, П.С. Методы научных исследований [Текст]: учебное пособие / П.С. Ревко-Линардато. – Таганрог, 2012. – 55 с.
149. Роботова, А.С. Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учебное пособие / А.С. Роботова. – 4-е изд., перераб. – М.: Академия, 2007. – 224 с.

150. Рогов, Е.И. Психология группы [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2005. – 430 с.
151. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946.
152. Рубинштейн, С.Л. Проблема общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М., 1946. – 243 с.
153. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 1998. – 579 с.
154. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И.И. Рыданова. – Мн.: Беларуская наука, 1998. – 319 с.
155. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 35 с.
156. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст]: учебное пособие / Е.М. Семенова. – М: Академия, 2005. – 256 с.
157. Семенова, Е.М. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Семенова. – М., 1984. – 16 с.
158. Сериков, В.В. Образование и личность [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
159. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2004. – 73 с.
160. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М., 1986. – 152 с.
161. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2008.
162. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.

163. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Слостенин. – М., 1976. – 160 с.
164. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, Р.Н. Петрова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1954. – 351 с.
165. Смирнова, Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы [Текст]: монография / Е.А. Смирнова. – Шуя: Весть, 2006. – 192 с.
166. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/SC/Sec (96)43. – Берн, 1996. – С. 109-110.
167. Столяренко, А.М. Общая и профессиональная психология [Текст]: учебное пособие для средних профессиональных учебных заведений / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.
168. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности [Текст] / Г.В. Суходольский. – Л., 1988. – 166 с.
169. Фетискин, Н.П. Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 92-94
170. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
171. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984.
172. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст]: пер. с англ. / Н. Хомский. – М., 1972. – 257 с.
173. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
174. Шаронова, С.А. Компетентный подход и стандарты в образовании [Текст]: учебное пособие / С.А. Шаронова. – Урал-Екатеринбург, 2013.
175. Шерихова, И.Е. Личностно-ориентированный подход к организации

- процесса обучения студентов вуза [Текст] / И.Е. Шерихова, Е.Б. Никитинская // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – №6. – С. 215-218.
176. Шмигирилова, И.Б. Компетентностный подход в системе образовательных подходов и технологий [Текст] / И.Б. Шмигирилова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3 (10).
177. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1995.
178. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция [Текст] / В.А. Ядов. – 2-е расширенное изд. – М., 2013.
179. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 2000. – 112 с.
180. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Якиманская. – Челябинск, 1992. – 403 с.
181. Argyle, M. Social situations [Text] / M. Argyle, A. Furnham, J.A. Graham. – L. Cambridge University press, 1981.
182. Harre, R. Blueprint for a new science [Text] / R. Harre // In. Reconstructing social psychology. / Ed. IV. Harmondsworth Penguin Books, 1974,
183. Harre, R. The ethogenic approach: Theory and practice II In. Advances in experimental social psychology [Text] / R. Harre, Ed. L. Bercovitz. – NY: Acad. Press. 1977. – Vol. 10. – 314 p.
184. Hymes, D. On Communicative Competence [Text] / D.Hymes, J.B. Pride, J.Holmes // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
185. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice [Text] / P. Jarvis. – 3rd ed. – L.: Routledge, 2004.
186. Gaikhorst, L. Teaching and Teacher Education [Text] / L. Gaikhorst, J.J. Beishuizen, I.M. Korstjens. – August, 2014. – Vol. 42.

187. Maslow, A. Motivation and Personality [Text] / A. Maslow. – 2nd ed. – N.Y.: Harper & Row, 1970. – 395 p.
188. Mead, G.H. Mind, self, society [Text] / G.H. Mead. – Chicago, 1934.
189. Moreno, J.L. Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations [Text] / J.L. Moreno. – Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Co, 1935.

**ПРОГРАММА КУРСА «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА»**

**Цель курса:** Совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей вуза.

**Задачи курса:**

- получение преподавателями теоретических знаний в вопросах о компетентностном подходе в образовании, об основных понятиях и составляющих компонентах коммуникативной компетентности.
- усиление интереса преподавателей вуза к непрерывному личностно-профессиональному росту и самосовершенствованию в профессиональном общении;
- раскрытие преподавателями совокупности мотивов и ценностей, необходимых для эффективного общения;
- выработка коммуникативных умений преподавателей, применяемых при взаимодействии с субъектами образовательного процесса;
- совершенствование способностей преподавателей: умение регулировать коммуникативное взаимодействие со студентами и коллегами;
- разработка способностей в проблемных коммуникативных ситуациях принимать правильное решение;
- диагностика, исходного и достигнутого уровней коммуникативной компетентности преподавателей.

Программа специального курса разделена на три блока: вводная, основная, итоговая. Курс рассчитан на 72 часа и состоит из 10 занятий по 6-8 часов.

**УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН  
СПЕЦКУРСА «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ» (72 часа)**

	№	Тема занятия	Вид занятия	Кол – во часов	
<b>Вводный блок</b>	1 занятие (8 часов)				
	1	Приветствие	Игра «Знакомство»	1	
	2	Коммуникативная компетентность как качественная характеристика профессионализма преподавателя	Лекция	3	
	3	Первое впечатление	Упражнение	2	
	4	Диагностика начального уровня коммуникативной компетентности преподавателя	Практическое занятие	2	
	2 занятие (6 часов)				
	1	Структурные и содержательные изменения образования в рамках компетентностной модели	Лекция	4	
	2	Сущность, структура коммуникативной компетентности педагога, уровни и критерии ее совершенствования	Семинар	2	
	3 занятие (6 часов)				
	1	Особенности обучения взрослых. Понятие, структура, особенности, принципы	Лекция	4	
	2	Педагогическое общение как основа успешного и эффективного профессионального взаимодействия преподавателя и студента	Семинар	2	
	3	Домашнее задание			
				Итого:	20



<b>Основной блок</b>	<b>1 занятие (6 часов)</b>			
	1	Мотивы и ценности профессиональной деятельности и общения преподавателя вуза	Лекция	2
	2	Межличностное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса	Тренинг	2
	3	«Интервью»	Деловая игра	2
	4	Домашнее задание		
	<b>2 занятие (8 часов)</b>			
	1	Вербальное и невербальное общение	Лекция	4
	2	«Изобрази состояние».	Упражнение	1
	3	Навыки эффективного общения	Тренинг	2
	4	«Портрет идеального преподавателя вуза»	Деловая игра	1
	5	Домашнее задание		
	<b>3 занятие (8 часов)</b>			
	1	Коммуникативные барьеры в педагогическом общении	Лекция	2
	2	Особенности коммуникативного поведения преподавателя в сложных ситуациях	Тренинг	4
	3	«Путешествие на воздушном шаре»	Деловая игра	2
	4	Домашнее задание		
	<b>4 занятие (8 часов)</b>			
	1	Совершенствование навыков коммуникативного воздействия и совершенствования установок на взаимопонимание	Лекция	4
	2	Роль коммуникативной компетентности в системе отношений «преподаватель – студент»	Дискуссия	2
	3	«Дар убеждения»	Упражнение	2
	4	Домашнее задание		
	<b>5 занятие (6 часов)</b>			
	1	Ораторское искусство преподавателя	Тренинг	4
	2	«Связанные слова»	Деловая игра	2
	3	Домашнее задание		
	<b>6 занятие (8 часов)</b>			
	1	Регулятивно - рефлексивный компонент в структуре коммуникативной компетентности современного	Лекция	4

		преподавателя		
	2	«Поделись со мной»	Деловая игра	2
	3	«Собеседование»	Деловая игра	2
	4	Домашнее задание		
			Итого:	44
			1 занятие (6 часов)	
<b>Итоговый блок</b>	1	Диагностика достигнутого уровня совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя вуза.	Практическое занятие	4
	2	Подведение итогов спецкурса «Совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей вуза»	Круглый стол	2
			Итого:	8

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ (ТЕСТЫ)

### Диагностика мотивационных ориентации в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева)

**Инструкция.** Вам необходимо выбрать один из вариантов ответов на предложенные в опроснике, утверждения: а) именно так; б) почти так; в) кажется, так; г) может быть, так.

#### Опросник

1	Мой партнер смотрит на предмет обсуждения всесторонне, учитывая и мою точку зрения.	
2	Когда обсуждаются различные точки зрения, мы вникаем с партнером в дело, по существу. Мелочи нас не волнуют	
3	Мой партнер считает меня достойным уважения	
4	Я уверен, что партнер понимает мои намерения по поводу создания хороших взаимоотношений с ним	
5	Мой партнер всегда по достоинству оценивает мои высказывания	
6	Мой партнер чувствует, когда в ходе беседы надо слушать, а когда говорить	
7	Я уверен, что при обсуждении конфликтной ситуации проявляю сдержанность	
8	Я чувствую, что партнер может заинтересоваться предметом моего сообщения	
9	Мне нравится проводить время в беседах с партнером.	
10	Когда мы с партнером приходим к соглашению, то хорошо знаем, что каждому из нас делать	
11	Если обстановка того требует, то мой партнер готов продолжить обсуждение проблемы до ее выяснения	
12	Я стараюсь идти навстречу просьбам моего партнера	
13	Оба, мой партнер и я, стараемся угодить друг другу	
14	Мой партнер обычно говорит по существу, без после обсуждения с партнером разных точек зрения я чувствую, что это идет мне на пользу лишних слов	
15	Будучи расстроенным, я использую слишком резкие выражения	
16	Я стараюсь искренне понять намерение моего партнера	
17	Я вполне могу рассчитывать на искренность моего партнера	
18	Я считаю, что хорошие взаимоотношения зависят от усилий обеих сторон	
19	После какой-либо ссоры с партнером мы обычно стараемся быть друг к другу внимательнее	
20	Я всегда стараюсь найти компромиссное решение	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Анкета-тест Самооценка готовности преподавателей к профессиональной самореализации

При выполнении оценки мысленно представьте себе высший (10-й) уровень развития соответствующего качества и очень низкий (1-й) уровень, а затем найдите себе место на десятибалльной шкале, обведите выбранный балл самооценки кружком.

1	Потребность в саморазвитии и самореализации	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
2	Стремление к самоанализу и самопознанию	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
3	Желание принимать целесообразные решения и брать на себя ответственность	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
4	Желание найти свой профессиональный стиль	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
5	Владение методиками научного исследования	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
6	Понимание целостности инновационного процесса и осознание свободы выбора педагогических нововведений	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
7	Активность в освоении и внедрении новых педагогических технологий	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
8	Умение проектировать программу саморазвития	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
9	Умение концептуально оценивать педагогические новшества и моделировать ситуации учебно-воспитательного процесса	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
10	Умение диагностировать состояние педагогического процесса	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

### Шкала определения готовности преподавателей к профессиональной самореализации

Суммарное число баллов	Уровень готовности
10-45	низкий
46-72	средний
73-100	высокий

**МЕТОДИКА "ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ" (М. Рокич)**

**Инструкция:** Вам будет предложен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Разработайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию.

**Список А (терминальные ценности):**

активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);	
жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);	
здоровье (физическое и психическое);	
интересная работа;	
красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);	
любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);	
материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);	
наличие хороших и верных друзей;	
общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);	
познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);	
продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);	
развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);	
развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);	
свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);	
счастливая семейная жизнь;	
счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);	
творчество (возможность творческой деятельности);	
уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).	

### Список Б (инструментальные ценности):

аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;	
воспитанность (хорошие манеры);	
высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);	
жизнерадостность (чувство юмора);	
исполнительность (дисциплинированность);	
независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	
непримиримость к недостаткам в себе и других;	
образованность (широта знаний, высокая общая культура);	
ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);	
рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);	
самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);	
смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов;	
твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);	
терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);	
широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);	
честность (правдивость, искренность);	
эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);	
чуткость (заботливость).	

**Анкета - опросник (авторский вариант)**

**«Уважаемый коллега!»**

Просим Вас ответить на ряд вопросов анкеты, в целях самооценки знаний, умений и отношений, составляющих коммуникативную компетентность преподавателя.

Укажите Ваш педагогический стаж работы в вузе \_\_\_\_\_

1. Перечислите существующие подходы в обучении \_\_\_\_\_

2. Дайте определение понятию «коммуникативная компетенция» \_\_\_\_\_

3. Дайте определение понятию «коммуникативная компетентность» \_\_\_\_\_

4. Какова, по Вашему мнению, роль коммуникативной компетентности в деятельности преподавателя? \_\_\_\_\_

5. Какие компоненты составляют коммуникативную компетентность преподавателя?

6. Основными критериями коммуникативной компетентности преподавателя являются \_\_\_\_\_

7. Как Вы думаете, какие методы, и формы обучения способствуют совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателя? \_\_\_\_\_

8. Какие коммуникативные барьеры существуют в педагогическом общении?

9. Коммуникативное взаимодействие между индивидами без использования слов (передача информации или влияние друг на друга через интонации, жесты, мимику, пантомимику), представленных в прямой или какой-либо знаковой форме, называется: \_\_\_\_\_

10. Сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека называется \_\_\_\_\_

Благодарим Вас за участие!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Опросник В. Ф. Ряховского для определения уровня общительности

**Инструкция:** Прочтите каждый из 16 вопросов и напишите ответ — «да», «нет» или «иногда».

#### Текст опросника

1	Вам предстоит обычная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?	
2	Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?	
3	Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступать с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?	
4	Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?	
5	Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?	
6	Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?	
7	Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?	
8	Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть 100 рублей, которые занял несколько месяцев назад?	
9	В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?	
10	Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он? Так ли это?	
11	Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была. Предпочтете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в очередь и будете томиться в ожидании?	
12	Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?	
13	У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете. Это так?	
14	Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать и не вступать в спор?	
15	Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?	
16	Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения в письменной форме,	



чем в устной?	
---------------	--

### Обработка и интерпретация результатов

За каждое «да» начисляется 2 балла, за ответ «иногда» — 1 балл, за ответ «нет» — 0 баллов. Вычисляется сумма набранных баллов по всем вопросам и по классификатору определяется, к какой категории людей вы относитесь.

#### Шкала определения

Суммарное число баллов	Уровень готовности
19-32	низкий
9-18	средний
3-8	высокий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### МЕТОДИКА КОС- 2 (КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ)

#### Бланк для ответов

Данная методика предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности

№		да	нет
1	Есть ли у вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?		
2	Нравится ли вам заниматься общественной работой?		
3	Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших товарищей?		
4	Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?		
5	Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?		
6	Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?		
7	Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время за книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?		
8	Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, легко ли вам отказаться от своих намерений?		
9	Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые старше вас по возрасту?		

10	Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?		
11	Трудно ли вам включаться в новые для вас компании (коллективы)?		
12	Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было выполнить сегодня?		
13	Легко ли вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?		
14	Стремитесь ли вы добиться того, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?		
15	Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?		
16	Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?		
17	Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?		
18	Часто ли при решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?		
19	Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?		
20	Правда ли, что вы плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?		
21	Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?		
22	Возникает ли у вас раздражение, если вам не удается закончить начатое дело?		
23	Испытываете ли вы затруднение, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?		
24	Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?		
25	Любите ли вы участвовать в коллективных играх?		
26	Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?		
27	Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?		
28	Верно ли, что вы редко стремитесь доказать свою правоту?		
29	Полагаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?		
30	Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?		
31	Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых?		
32	Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение		

	или решение, если оно не сразу было принято товарищами?		
33	Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?		
34	Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?		
35	Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?		
36	Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?		
37	Верно ли, что у вас много друзей?		
38	Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?		
39	Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?		
40	Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?		

#### Ключ к тесту

<b>Коммуникативные склонности</b>	<b>Ответы</b>	
	(+) <i>да</i>	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37
(-) <i>нет</i>	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39	
<b>Организаторские склонности</b>	(+) <i>да</i>	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38
	(-) <i>нет</i>	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

#### Шкала определения

<b>Суммарное число баллов</b>	<b>Уровень готовности</b>
1-8	низкий
9-12	средний
13-20	высокий

**Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко**

Данный тест позволит оценить умение сопереживать и понимать мысли и чувства другого.

Инструкция: Оцените, свойственны ли вам следующие особенности, согласны ли вы с утверждениями (ответ "да" или "нет").

	<b>ВОПРОСЫ</b>	да	нет
1	У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.		
2	Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.		
	Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.		
3	Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.		
4	Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.		
5	Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.		
6	Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.		
7	Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.		
8	Моя интуиция — более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.		
9	Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности — бестактно.		
10	Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.		
11	Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.		
12	Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.		
13	Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.		
14	Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.		

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

### Тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер)

**Инструкция:** Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них вы должны оценить, как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным или преимущественно неверным — букву «Н».

	<b>Вопросы</b>	<b>В</b>	<b>Н</b>
1	Мне кажется трудным искусство подражать повадкам других людей		
2	Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих		
3	Из меня мог бы выйти неплохой актер		
4	Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле		
5	В компании я редко оказываюсь в центре внимания		
6	В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному		
7	Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден		
8	Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть		
9	Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу. 10. Я не всегда такой, каким кажусь.		

#### Обработка результатов

1 балл — начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитайте сумму баллов

#### Шкала определения

<b>Суммарное число баллов</b>	<b>Уровень готовности</b>
0-3	низкий
4-6	средний
7-10	высокий

**ПРИЛОЖЕНИЕ 10**

**Результаты тестирования преподавателей педагогических направлений вуза**

		<b>Таблица сопряженности</b> <b>Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой</b>					
		Ориентация на установление отношений сотрудничества					
Уровень		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир этап	ЭГ формир этап	Итого формир этап
Высокий	Кол-во	29	5	34	28	26	54
	% в группе	56,9	9,8	33,3	54,9	51,0	43,1
Средний	Кол-во	22	44	66	23	25	48
	% в группе	43,1	86,3	64,7	45,1	49,0	56,9
Низкий	Кол-во	0	2	2	0	0	0
	% в группе	0,0	3,9	2,0	0,0	0,0	0,0
Итого	Кол-во	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
$\chi^2_{\text{экс}}$		26,274			0,158		
ст.свободы		2			1		
$\chi^2_{\text{крит}}$		5,991			3,841		

		Ориентация на адекватность восприятия и понимания					
		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир этап	ЭГ формир этап	Итого формир этап
Высокий	Кол-во	22	3	25	23	25	48
	% в группе	43,1	5,9	24,5	45,1	49,0	50,0
Средний	Кол-во	29	47	76	28	26	54
	% в группе	56,9	92,1	74,5	54,9	51,0	50,0
Низкий	Кол-во	0	1	1	0	0	0
	% в группе	0,0	2,0	1,0	0,0	0,0	0,0
Итого	Кол-во	51	51	102	51	51	108
	% в группе	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
$\chi^2_{\text{экс}}$		27,791			0,157		
ст.свободы		2			1		
$\chi^2_{\text{крит}}$		5,991			3,841		
$p$		0,05			0,05		

Ориентация на достижение компромисса							
		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир. этап	ЭГ формир. этап	Итого формир. этап
<b>Высокий</b>	Частота	26	12	38	28	36	64
	% в группе	51,0	23,5	37,3	54,9	70,6	62,7
<b>Средний</b>	Частота	25	38	63	23	15	38
	% в группе	49,0	74,5	61,8	45,1	29,4	37,3
<b>Низкий</b>	Частота	0	1	1	0	0	0
	% в группе	0,0	2,0	1,0	0,0	0,0	0,0
<b>Итого</b>	Частота	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
$\chi^2_{\text{эксп}}$	8,840				2,684		
ст.свободы	2				1		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				3,841		
$p$	0,05				0,05		

Таблица сопряженности							
Самооценка готовности преподавателей к профессиональной самореализации							
		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ форми р этап	ЭГ форми р этап	Итого форми р этап
<b>Высокий</b>	Кол-во	24	1	25	25	23	48
	% в группе	47,1	2,0	24,51	49,0	45,10	47,06
<b>Средний</b>	Кол-во	27	43	70	26	28	54
	% в группе	52,9	84,3	68,6	51,0	54,9	52,9
<b>Итого</b>	Кол-во	0	7	7	0	0	0
	% в группе	0,0	13,7	6,9	0,0	0,0	0,0
$\chi^2_{\text{эксп}}$	31,816				0,156		
ст.свободы	2				1		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				3,841		
$p$	0,05				0,05		

**Результаты тестирования по терминальным ценностям по методике**

**М. Рокич.**

Ценность	ЭГ до экспер		ЭГ после экспе		КГ до экспер		КГ после экспер	
	кол-во	ср.знач	кол-во	ср.знач	кол-во	ср.знач	кол-во	ср.знач
Здоровье	10	19,6	11	21,6	10	19,6	10	19,6
Счастливая семейная жизнь	7	13,7	7	13,7	8	15,7	8	15,7
Любовь	6	11,8	6	11,8	6	11,8	7	13,7
Материально обеспеченная жизнь	5	9,8	5	9,8	5	9,8	5	9,8
Интересная работа	3	5,9	5	9,8	4	7,8	4	7,8
Наличие хороших и верных друзей	3	5,9	4	7,8	3	5,9	3	5,9
Развлечения	3	5,9	3	5,9	2	3,9	2	3,9
Уверенность в себе	3	5,9	3	5,9	2	3,9	1	2,0
Активная деятельная жизнь	2	3,9	2	3,9	2	3,9	2	3,9
Свобода	2	3,9	1	2,0	2	3,9	2	3,9
Общественное признание	2	3,9	1	2,0	2	3,9	2	3,9
Развитие	2	3,9	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Счастье других	1	2,0	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Творчество	1	2,0	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Красота природы и искусства	1	2,0	0	0,0	1	2,0	1	2,0
Продуктивная жизнь	0	0,0	0	0,0	1	2,0	1	2,0
Жизненная мудрость	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Познание	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**Результаты тестирования по инструментальным ценностям по методике**

**М. Рокич**

	ЭГ до экспер		ЭГ после экспе		КГ до экспер		КГ после экспер	
Честность	11	21,6	10	19,6	10	19,6	12	23,5



Воспитанность	9	17,6	11	21,6	9	17,6	8	15,7
Образованность	8	15,7	6	11,8	7	13,7	8	15,7
Ответственность	5	9,8	6	11,8	6	11,8	6	11,8
Жизнерадостность	3	5,9	2	3,9	3	5,9	3	5,9
Самоконтроль	3	5,9	3	5,9	2	3,9	3	5,9
Эффективность в делах	2	3,9	2	3,9	2	3,9	2	3,9
Аккуратность	2	3,9	1	2,0	2	3,9	2	3,9
Широта взглядов	1	2,0	1	2,0	2	3,9	1	,0
Терпимость	1	2,0	2	3,9	1	2,0	1	2,0
Чуткость	1	2,0	2	3,9	1	2,0	1	2,0
Смелость в отстаивании своего мнения	1	2,0	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Независимость	1	2,0	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Рационализм	1	2,0	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Твердая воля	1	2,0	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Исполнительность	1	2,0	1	2,0	1	2,0	0	0,0
Высокие запросы	0	0,0	0	0,0	1	2,0	0	0,0
Непримиримость к недостаткам в себе и других	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Таблица сопряженности Авторская анкета							
		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир этап	ЭГ формир этап	Итого формир этап
Высокий	Кол-во	41	0	41	43	41	84
	% в группе	80,39	0,00	40,20	84,31	80,39	82,35
Средний	Кол-во	10	12	22	8	10	18
	% в группе	19,6	23,5	21,6	15,7	19,6	17,6
Низкий	Кол-во	0	39	39	0	0	0
	% в группе	0,0	76,5	38,2	0,0	0,0	0,0
Итого	Кол-во	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100	100	100	100	100	100
$\chi^2_{\text{экс}}$	80,211				0,260		
ст.свободы	2				1		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				3,841		
$p$	0,05				0,05		

Таблица сопряженности Тест В. Ф. Ряховского для определения уровня общительности							
Уровень		КГ конст. этап	ЭГ конста тэтап	Итого конст этап	КГ форми р	ЭГ форми р этап	Итого форми р
Высокий	Кол-во	22	2	24	23	20	43
	% в группе	43,14	3,92	23,53	45,10	39,22	42,16
Средний	Кол-во	27	39	66	28	31	59
	% в группе	52,9	76,5	64,7	54,9	60,8	57,8
Низкий	Кол-во	2	10	12	0	0	0
	% в группе	3,9	19,6	11,8	0,0	0,0	0,0
Итого	Кол-во	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100	100	100	100	100	100
$\chi^2_{\text{экс}}$	24,161				0,360		
ст.свободы	2				1		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				3,841		
$p$	0,05				0,05		

Таблица сопряженности МЕТОДИКА КОС- 2 (КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ)							
Уровень		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир этап	ЭГ формир этап	Итого формир этап
Высокий	Кол-во	18	1	19	18	17	35
	% в группе	35,29	1,96	18,63	35,29	33,33	34,31
Средний	Кол-во	28	19	47	29	33	62
	% в группе	54,9	37,3	46,1	56,9	64,7	60,8
Низкий	Кол-во	5	31	36	4	1	5
	% в группе	9,8	60,8	35,3	7,8	2,0	4,9
Итого	Кол-во	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100	100	100	100	100	100
$\chi^2_{\text{экс}}$	35,708				2,086		
ст.свободы	2				2		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				5,991		
$p$	0,05				0,05		

Таблица сопряженности МЕТОДИКА КОС- 2 (ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СПОСОБНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ)							
Уровень		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир этап	ЭГ формир этап	Итого формир этап
Высокий	Кол-во	13	11	24	14	16	30
	% в группе	25,5	21,6	23,5	27,5	31,4	29,4
Средний	Кол-во	30	28	58	30	35	65
	% в группе	58,8	54,9	56,9	58,8	68,6	63,7
Низкий	Кол-во	8	12	20	7	0	7
	% в группе	15,7	23,5	19,6	13,7	0,0	6,9
Итого	Кол-во	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100	100	100	100	100	100
$\chi^2_{\text{экс}}$	0,634				7,516		
ст.свободы	2				2		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				5,991		
$p$	0,05				0,05		

Таблица сопряженности «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко							
Уровень		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир этап	ЭГ формир этап	Итого формир этап
Высокий	Кол-во	20	8	28	21	15	36
	% в группе	39,2	15,7	27,5	41,2	29,4	35,3
Средний	Кол-во	26	26	52	27	35	62
	% в группе	51,0	51,0	51,0	52,9	68,6	60,8
Низкий	Кол-во	5	17	22	3	1	4
	% в группе	9,8	33,3	21,6	5,9	2,0	3,9
Итого	Кол-во	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100	100	100	100	100	100
$\chi^2_{\text{экс}}$	11,686				3,032		
ст.свободы	2				2		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				5,991		
$p$	0,05				0,05		

Таблица сопряженности Тест «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер)							
Уровень		КГ конст. этап	ЭГ констат этап	Итого конст этап	КГ формир этап	ЭГ формир этап	Итого формир этап
Высокий	Частота	28	12	40	28	29	57
	% в группе	54,9	23,5	39,2	54,9	56,9	55,9
Средний	Частота	21	31	52	22	21	43
	% в группе	41,2	60,8	51,0	43,1	41,2	42,2
Низкий	Частота	2	8	10	1	1	2
	% в группе	3,9	15,7	9,8	2,0	2,0	2,0
Итого	Частота	51	51	102	51	51	102
	% в группе	100	100	100	100	100	100
$\chi^2_{\text{экс}}$	11,923				0,041		
ст.свободы	2				2		
$\chi^2_{\text{крит}}$	5,991				5,991		
$p$	0,05				0,05		