

Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

---

С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова,  
Н. Ю. Яшина

# Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования

Монография

---

Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования  
2015

УДК 378.046.4  
ББК 74.484.78  
Т 39

**Рецензенты**

Т. Н. Князева — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой классической и практической психологии ГБОУ ВПО НГПУ им. К. Минина;

Л. В. Шамрей — докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО

**Ответственный редактор**

О. Ю. Дедова — канд. психол. наук, доцент кафедры начального образования ГБОУ ДПО НИРО

**Тивикова С. К.**

Т 39 Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина ; [отв. ред. О. Ю. Дедова]. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 135 с.

ISBN 978-5-7565-0665-5

В предлагаемой монографии объектом исследования выступает педагогический аспект коммуникативной компетентности педагога. В издании предпринята попытка определения структуры КПП, обоснования содержания ее компонентов, а также организационно-методических условий ее развития в системе дополнительного профессионального образования, сложившихся в процессе инновационной опытно-экспериментальной деятельности педагогов, психологов и руководителей образовательных организаций Нижегородской области.

УДК 378.046.4  
ББК 74.484.78

© Тивикова С. К., Дедова О. Ю., Яшина Н. Ю., 2015

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

ISBN 978-5-7565-0665-5

Одним из главных событий последних лет в образовании стало создание профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)». Его введение связано с необходимостью не только определения границ профессиональной деятельности педагога, но и конкретизации ее в целях соответствия требованиям времени.

Однако существуют противоречия между лично-развивающей функцией учителя и его реальными возможностями, отражающимися в уровне его профессионального и личностного развития. Эти противоречия особенно остро проявляются, если подходить к деятельности педагога с учетом требований современного профессионального стандарта.

Общеизвестно, что в соответствии с этими требованиями особое значение придается психолого-педагогической компетентности учителя. Понятие «компетентность» получило в последние годы широкое распространение в научных исследованиях и нормативно-правовых документах, регулирующих педагогическую деятельность в сфере образования.

Тем не менее многие исследователи (С. Г. Вершловский, Э. Н. Гусинский, М. И. Лукьянова, Л. М. Митина, Т. М. Сорокина, С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова и др.) констатируют наличие недостатка психолого-педагогической компетентности, который испытывают как учителя, уже работающие в школе, но не обладающие достаточно раз-

витыми профессионально значимыми личностными качествами, так и начинающие педагоги.

Одним из смыслообразующих звеньев психолого-педагогической компетентности педагога общепризнанно является коммуникативная компетентность (Л. М. Митина, 1998). Актуальность проблемы развития коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного образования имеет ряд аспектов [35]:

✦ психологический, связанный с развитием у педагогов потребности в профессиональном самосовершенствовании и личностном росте;

✦ социальный, проявляющийся в уровне развития коммуникативной компетентности педагога (ККП), его межличностных отношений с обучающимися, коллегами и в системе отношений в целом;

✦ педагогический, включающий систематизацию и реализацию на практике педагогических условий (форм, методов, технологий и др.) развития коммуникативной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

В предлагаемой монографии объектом исследования является педагогический аспект коммуникативной компетентности педагога. В ней предпринята попытка определения и обоснования содержания, структуры и особенностей организационно-методических условий ее развития в системе дополнительного профессионального образования, которые сложились в процессе инновационной опытно-экспериментальной деятельности педагогов и руководителей образовательных организаций Нижегородской области.

Монография состоит из трех глав.

✦ *1-я глава* посвящена описанию понятия «коммуникативная компетентность педагога», принятому в психологических исследованиях, в том числе современных, и в образовательных стандартах; в ней рассматривается также сущность коммуникативно-деятельностного подхода к профессиональному саморазвитию педагога.

✦ *Во 2-й главе* анализируются организационно-методические основы развития коммуникативной компетентности педагогов в системе дополнительного образования; раскрываются такие формы повышения квалификации педагогов в рамках инновационной опытно-экспериментальной деятельности, как педагогическая мастерская, предполагающая командный подход в организации образовательной деятельности.

✦ *В 3-й главе* представлены направления и методы изучения коммуникативной компетентности педагога — как общеизвестные в психологической диагностике, так и авторские, предназначенные для исследования стратегий речевого поведения педагога.

В *Приложениях* приводятся: учебно-тематический план педагогической мастерской «Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе реализации ФГОС» (*Приложение 1*), проекты занятий-практикумов по постановке и решению проблемы по темам «Анализ урока по Н. Фландерсу» (*Приложение 2*) и «Современные технологии работы педагога над смысловой компрессией текста» (*Приложение 3*).

В монографии отражены промежуточные результаты опытно-экспериментальной и инновационной деятельности, организованной в ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» по темам «Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования в процессе реализации ФГОС» и «Внедрение модели коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования в процессе реализации ФГОС» в 2013—2016 учебных годах.

В содержании монографии отражены разработки педагогов-экспериментаторов (школьных команд) МБОУ «Шахунская СОШ № 14» (г. Шахунья), МБОУ СОШ № 4 г. Семенова, МБОУ «Сицкая СОШ Чкаловского района» и других образовательных организаций Нижегородской области.

Авторами разделов монографии являются С. К. Тивикова — канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО (введение, 1.2, 1.3, 2.2, 3.5, приложение 3); О. Ю. Дедова — канд. психол. наук, доцент кафедры начального образования ГБОУ ДПО НИРО (введение, 1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, заключение, приложения 1, 2); Н. Ю. Яшина — канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования ГБОУ ДПО НИРО (2.1, 2.2, 3.1, 3.2, приложение 1).

Авторы надеются, что проблема, рассмотренная в публикуемой монографии, и выделенные пути ее практического решения будут интересны и значимы для ученых, педагогов, руководителей образования и всех, для кого данные аспекты профессиональной деятельности являются перспективными.

## 1.1. Характеристика коммуникативной компетентности педагога (ККП)

В период стандартизации отечественного образования теоретические и методологические требования к профессиональной компетентности педагогов становятся особенно актуальными.

Аспекты формирования профессиональной компетентности нашли отражение в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, В. А. Болотова, Ю. Г. Татур, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, М. И. Лукьяновой, Ю. К. Бабанского, Б. Г. Ананьева, Т. М. Сорокиной, И. В. Тухман, О. Ю. Дедовой и др. При этом следует отметить, что смысл понятий «компетенция» и «компетентность» часто не разделяется в работах исследователей и вызывает трудности в их употреблении у педагогов-практиков. О. Ю. Дедова обобщает результаты анализа публикаций по данной проблеме тех авторов, в подходах которых просматривается относительное терминологическое единство [11].

Современные исследователи трактуют понятие «компетенция» многозначно:

- ✦ индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии (А. К. Маркова, 1999);
- ✦ готовность специалиста к деятельности, основанной на знаниях и умениях, которые приобретены в процессе обучения и направлены на успешное включение в профессиональную деятельность (А. Н. Петров, 2004);
- ✦ сфера приложения знаний, умений и навыков человека (Т. М. Сорокина, 2002);

✦ способность человека действовать самостоятельно и ответственно, руководствуясь своими правами, обязанностями и той областью профессиональных задач, на которую распространяются все необходимые полномочия (В. Н. Кикеева, 2006) и др.

Понятие «компетентность» трактуется как *личностная характеристика* И. А. Зимней, А. Г. Журавлевым, Р. К. Шакуровым, А. И. Щербаковым, Г. В. Горлановым, Д. А. Мещеряковым и др.; рассматривается как *деятельностная характеристика* в ученых работах С. Г. Вершловского, В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман, Е. И. Исаева, Л. Н. Захаровой, В. В. Нестерова, А. С. Белкина, Н. Волгина, Б. Скиннера, Д. Брунера, С. Бандуры и др.

Понятие «компетентность» в значении *интегративное личностно-деятельностное единство* используют А. В. Хуторской, Дж. Равен, А. Н. Петров, А. К. Маркова, В. А. Слостенин, Г. И. Саранцев, А. И. Мищенко, Л. Ф. Спирин, Т. М. Сорокина, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, В. Н. Введенский, Т. Г. Браже, Е. И. Рогов, В. Н. Кикеева, И. В. Тухман и др.

В соответствии с профессиографическим подходом в психологии труда разрабатывается модель специалиста (А. К. Маркова, Л. Н. Захарова), которая включает в себя *профессиограмму* — описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста. В модели специалиста выделяются единицы анализа профессии (по типу модулей). Основой модуля выступает профессиональная задача; каждая из профессиональных задач увязывается с личностными качествами. Такой подход к описанию модели специалиста А. К. Маркова условно называет *задачно-личностным* [39].

В соответствии с таким подходом понятие «*профессиональная компетенция*» можно определить как круг профессиональных задач, функций специалиста, а «*профессиональная компетентность*» — как комплекс профессиональных качеств специалиста. По данным, приводимым Т. М. Сорокиной [65], при развитии компетентно-

сти расширяется и круг профессиональных возможностей педагога. То есть компетенцию можно рассматривать как новый уровень профессионального развития педагога (расширенные возможности педагога на основе освоенных им задач, его специализацию и индивидуализацию) [там же].

Центральным смыслообразующим звеном профессиональной компетентности педагога, по мнению А. К. Марковой, В. А. Слостенина, М. И. Лукьяновой, Т. М. Сорокиной, Т. Д. Барышевой, Н. Е. Костылевой, И. В. Тухман и др., является психолого-педагогическая составляющая. А. К. Маркова выделяет «психологический модуль» профессии учителя. Внутри модуля наиболее значимыми показателями для анализа компетентности выступают профессиональные позиции, психологические качества и профессиональные действия педагога.

В результате обобщения результатов психолого-педагогических исследований О. Ю. Дедова выделяет следующую структуру профессиональной компетентности педагога: психодидактические профессиональные знания интегративного характера; профессиональная мотивация (направленность профессиональной деятельности); профессиональные действия (аналитические, диагностические, прогностические, рефлексивные, коммуникативные) [11].

Одной из ключевых составляющих профессиональной деятельности педагога служит деятельность коммуникативная. Именно в процессе общения с различными субъектами образования педагог проявляет свои профессиональные качества. В соответствии с определением, приводимом в «Новом словаре методических терминов и понятий», коммуникативная деятельность — это «деятельность по применению коммуникативной компетенции в процессе восприятия и / или порождения речи в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности» [2].

В Едином квалификационном справочнике приводится следующее определение коммуникативной компетент-

ности: «Коммуникативная компетентность — качество действий работника, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации...» [54]. Ввиду многообразия признаков понятия «коммуникативная компетентность» есть необходимость структурирования и систематизации компонентов коммуникативной компетентности педагога. В материалах Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) приводится описание понятия «коммуникация». Коммуникация рассматривается «как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контакта до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и т. д.». «Общение, — подчеркивает Л. С. Выготский, и это важно иметь в виду, — благодаря своей знаковой (вербальной) природе изначально связано с обобщением (мышлением) ...» [20, с. 117].

Можно выделить разные виды коммуникации:

- ✦ с позиции системно-деятельностного подхода [20];
- ✦ с позиции направленности коммуникативной деятельности педагога [55].

В границах системно-деятельностного подхода исследователи отмечают три базовых аспекта коммуникативной деятельности.

1. Коммуникация как взаимодействие (интеракция) —

коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Такой вид коммуникации предполагает преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях.

2. Коммуникация как кооперация, обуславливающая коммуникативные действия, направленные на согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности.

3. Коммуникация как условие интериоризации, включающая в себя речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствующие осознанию и усвоению отображаемого содержания [20, с. 119—124].

Анализ профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» позволяет выделить такой показатель коммуникативной деятельности, как направленность труда педагога.

По характеру направленности профессиональной деятельности коммуникативную деятельность педагога можно структурировать следующим образом:

- ✦ направленность на конкретного ребенка;
- ✦ направленность на группу обучающихся;
- ✦ направленность на взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса в целях развития и воспитания детей;
- ✦ направленность на получение образовательных результатов;
- ✦ направленность на межличностные взаимодействия в коллективе педагогов.

Требования к организации коммуникативной деятельности в профессиональном стандарте наиболее полно представлены в описании «общепедагогической функции (воспитательная деятельность)» и «педагогической деятельности по реализации программ дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования».

Ниже, в *таблице 1*, отражены трудовые действия и необходимые умения педагогов дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования по осуществлению коммуникативной деятельности в образовательной организации.

Выделенные нами виды коммуникаций логично соотносятся в показателях для их анализа. Так, понятие «коммуникация как взаимодействие (интеракция)» соотносится с понятием «направленность на конкретного ребенка (группу обучающихся)»; понятие «коммуникация как кооперация» — с понятиями «направленность на группу обучающихся», «направленность на взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса», «направленность на межличностные взаимодействия в коллективе педагогов»; понятие «коммуникация как условие интериоризации» — с понятием «направленность на получение образовательных результатов».

*Таблица 1*

**Функциональная карта видов профессиональной деятельности (коммуникативный аспект)**

Трудовые функции Виды направленности	Дошкольное образование	Начальное общее образование	Основное и среднее общее образование
Направленность на конкретного ребенка	<b>Трудовые действия</b> Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей	<b>Необходимые умения</b> Реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы	<b>Трудовые действия</b> Определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист

Трудовые функции Виды направленности	Дошкольное образование	Начальное общее образование	Основное и среднее общее образование
			и т. д.) зоны его ближайшего развития; разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся
Направленность на группу обучающихся	<p><b>Трудовые действия</b> Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (и ограниченными тоже) возможностями здоровья.</p>	<p><b>Трудовые действия</b> Формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе</p>	<p><b>Необходимые умения</b> Владеть методами убеждения, аргументации своей позиции. Устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками. Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения</p>

Трудовые функции Виды направленности	Дошкольное образование	Начальное общее образование	Основное и среднее общее образование
	<p>Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми вида деятельности, участников совместной деятельности, материалов</p>		
<p>Направленность на взаимодействие с различными субъектами ОП в целях развития и воспитания детей</p>	<p><b>Необходимые умения</b> Выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач; использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения</p>	<p><b>Необходимые умения</b> Во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результа-</p>	<p><b>Трудовые действия</b> Определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного</p>

Трудовые функции Виды направленности	Дошкольное образование	Начальное общее образование	Основное и среднее общее образование
		тов (предметных, метапредметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования	маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся. <b>Необходимые умения</b> Устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками. Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения
Направленность на получение образовательных результатов		<b>Необходимые умения</b> Во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную	<b>Трудовые действия</b> Применение специальных языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения.

Трудовые функции Виды направленности	Дошкольное образование	Начальное общее образование	Основное и среднее общее образование
		траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования	Совместное с учащимися использование иноязычных источников информации, инструментов перевода, произведения. <b>Необходимые умения</b> Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы

Примечание: в описании трудовой функции «Воспитательная деятельность» практически все показатели основаны на коммуникативной деятельности педагога.

## 1.2. Сущность коммуникативно-деятельностного подхода к формированию коммуникативной компетентности педагога

Высокий уровень коммуникативной компетентности является одним из важнейших компонентов профессионализма педагога.

Для глубокого понимания принципов общения, и прежде всего речевого, необходимо определить, какие подходы к подготовке и дополнительному образованию педагогов позволяют наиболее эффективно решать проблемы про-

фессионального становления учителя. В качестве такового, на наш взгляд, может выступать коммуникативно-деятельностный подход.

Традиционно названный подход использовался в процессе обучения иностранному языку, несколько позже — и родному. Сегодня он понимается и применяется более широко. Понятие «подход» в исследовательской литературе рассматривается как «самая общая исходная концептуальная позиция, отталкиваясь от которой исследователь (сознательно или бессознательно) рассматривает большинство остальных своих концептуальных положений» [3].

М. Н. Вятютнев определяет подход как «стратегию обучения языку», отвечающую за выбор метода обучения [8]. В этом случае обучающийся становится субъектом собственной деятельности, в том числе учебной, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности.

Суть коммуникативно-деятельностного подхода заключается в создании для всех субъектов образовательных отношений условий, в которых они становятся активными участниками значимой для них деятельности, осуществляемой в рамках конкретных коммуникативных ситуаций. При этом сами ситуации могут быть как реальными, так и искусственно созданными с учетом несомненной реальности деятельности в предлагаемых ситуациях.

Основой психолингвистической характеристики высказывания в рамках данного подхода к речи является принцип коммуникативной целесообразности, сформулированный В. Г. Костомаровым и А. А. Леонтьевым. Речевая деятельность отвечает потребности общения, обусловливаемой социальными потребностями индивида. Эта потребность, выражаясь в мотиве и коммуникативном намерении, способна определять цель речевой деятельности, которая выступает, таким образом, как «активный, целе-

направленный, опосредованный языком и обусловливаемый ситуацией общения прием или выдача речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [17, с. 133].

Все это позволяет определить коммуникативно-деятельностный подход как методологически значимый, соответствующий современным требованиям к развитию профессиональных компетентностей педагогов.

В теоретическом плане данный подход предполагает опору на положения и идеи теории речевой деятельности (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.), в соответствии с которыми, вслед за Л. С. Выготским, речь рассматривается как своеобразная деятельность.

Реализация данного подхода включает эталонное коммуникативное поведение педагога, приобретение им опыта ценностных ориентаций и социального взаимодействия, опору на принцип двуплановости [23], предполагающий перевод учебной цели в задачу общения участников образовательных отношений на основе личностно-значимой для них деятельности.

В соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом работа по развитию коммуникативной компетентности участников образовательных отношений строится в форме деятельности по решению речевых задач, в том числе в условиях повышения квалификации педагогов. Образовательный процесс при этом осуществляется с учетом структуры деятельности (и речевой также) и включает следующие фазы (по А. Н. Леонтьеву): мотив, потребность в коммуникативном взаимодействии, ориентация в ситуации общения и предмете речи, планирование речевого высказывания, реализация программы, контроль (сопоставление замысла и полученного продукта).

В соответствии с этим основой для дополнительного образования педагогов с целью развития у них коммуникативной компетентности становится единство образова-

тельной и речевой деятельности, способствующее появлению содержательных мотивов общения. Необходимым условием осуществления коммуникативно-деятельностного подхода является такая форма организации деятельности, как учебное сотрудничество, освоению которого способствует прежде всего командная форма повышения квалификации учителей. Учебное сотрудничество, освоенное педагогами не только теоретически или в роли ведущего, но и в роли обучающегося, обеспечивает развитие демократического стиля общения, посредством учебного диалога ставит каждого обучающегося в ситуацию конкретной коммуникативной задачи, способствует формированию всех компонентов коммуникативной компетентности, развитию различных стратегий речевого поведения.

Для педагога такой тип образовательной практики может означать, что в роли важнейшего компонента его профессиональной деятельности выделяется речевое поведение, «строящееся в форме разнообразных стратегий, вид которых зависит от той функции, которую в данный момент выполняет учитель» [18].

Развитие коммуникативной компетентности педагога, с позиций коммуникативно-деятельностного подхода, требует соблюдения определенных условий.

1. Важнейшим условием работы по развитию речи, определяющим во многом ее эффективность, является внутренняя и внешняя *речевая активность* самого педагога в процессе не только создания, но и восприятия речевых высказываний.

2. Планируя речевую работу с конкретными учащимися, педагогу необходимо осознавать собственные возможности и возможности каждого ребенка, обусловленные особенностями процесса смыслового восприятия, передачи, приема и усвоения информации в ситуации речевого общения.

3. Для педагога важно в любых ситуациях общения определять свои профессиональные позиции (функции)

и в соответствии с этим выбирать стратегии речевого поведения.

4. Учитель должен четко представлять ожидаемые результаты своей деятельности, к которым относятся: сформированность коммуникативно-речевых умений у школьников; самореализация педагога в значимых для него и социально оцениваемых видах деятельности; реализация потребности в социальном взаимодействии и принадлежности к группе; приобретение опыта ценностных ориентаций и социального взаимодействия; проявление гражданской активности; освоение и принятие правил совместного решения поставленных задач.

Определяя методическое содержание коммуникативно-деятельностного подхода, И. А. Зимняя отмечает, что оно проявляется прежде всего в широком использовании коллективных форм работы; в решении проблемных речемыслительных задач; в тесном сотрудничестве преподавателя с обучаемыми; в использовании новых технологий при овладении речевой деятельностью [16].

Сегодня коммуникация не может рассматриваться как простой обмен информацией. Это прежде всего передача эмоционального и смыслового содержания, социальное взаимодействие, планирование и осуществление совместной деятельности, установление межличностных отношений.

Основным фактором, обеспечивающим целенаправленное формирование коммуникативно-речевых умений ребенка, является такая организация учебного процесса и такое взаимодействие учащегося с учителем и другими учениками, которые позволяют ему осознавать свою значимость, собственный вклад в решение речевых задач. Коммуникативная функция речи в наибольшей степени реализуется во взаимодействии участников речевого общения, в учебном сотрудничестве.

Возможность выделения данного подхода как самостоятельного связана еще и с тем, что в качестве важнейшего компонента профессиональной деятельности педагога рассматривается его речевое поведение.

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода процессы и механизмы, лежащие в основе взаимодействия участников образовательного процесса, функции и роли учителя могут, на наш взгляд, служить основой для классификации стратегий речевого поведения педагога.

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности педагога в рамках коммуникативно-деятельностного подхода может быть определено как одно из самых перспективных направлений, что доказывают, в частности, результаты проведенной авторами монографии опытно-экспериментальной (инновационной) работы.

### 1.3. Особенности коммуникативной компетентности педагога с позиции стратегий речевого поведения

**К**ак отмечают многие исследователи, коммуникативно-речевая деятельность педагога является одной из ведущих в структуре его профессиональной деятельности. В то же время коммуникативная компетентность учителя, как правило, не связывается с проблемами речевого поведения. Ввиду этого до сих пор остается не до конца решенным вопрос о видах, компонентах, стратегиях и тактиках речевого поведения педагога, критериях и условиях его развития.

Авторы педагогических, философских, психологических, социологических, лингвистических, речеведческих исследований нередко обращаются к вопросам речевого взаимодействия учителя и учащихся, значимости роли педагога в создании благоприятных условий для образования — «выращивания» (А. А. Леонтьев) обучающегося, рассматривают этическую сторону поступка личности и поступок как речевое действие.

Поведение человека, в том числе речевое, «всегда общественно обусловлено и обретает характеристики сознательной, коллективной, целеполагающей, произвольной и созидательной деятельности» [4, с. 388]. Единицами поведения являются поступки, в которых, согласно В. П. Зин-

ченко, «формируются и в то же время выражаются позиция личности, ее моральные убеждения» [там же].

Для одних авторов данная проблема связана с пониманием речевого поведения как определенной совокупности речевых действий, успешность которых связана, прежде всего, с достижением поставленной цели.

Для других (А. Г. Асмолов, М. М. Бахтин, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Т. А. Ладыженская, В. А. Артемов, В. В. Краевский, Д. А. Макарова, З. И. Курцева и др.) поведение учителя, в том числе речевое, связано не с действиями, а с поступками. С точки зрения М. М. Бахтина, поступок обладает некоторыми обязательными свойствами, к которым относятся аксиологичность (нетехничность), ответственность, единственность, событийность. Нетехничность поступка проявляется в том, что, в отличие от действия, для его оценки важны не процессуально-целевые, а морально-этические критерии [4, с. 402].

Эти же критерии в полной мере могут быть отнесены к речевым поступкам. По мнению З. И. Курцевой, «речевой поступок как базовое понятие в системе коммуникативно-нравственного развития личности в отличие от речевого действия, речевого акта имеет нравственную основу, демонстрирует индивидуальные нравственные качества личности и общественные моральные установки. Речевой поступок являет собой намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта» [29]. Данная идея, несомненно, является весьма плодотворной, однако автор рассматривает ее неоправданно узко, лишь в плане подготовки студентов в области риторического образования.

Наиболее интересной и перспективной с позиции развития коммуникативной компетентности педагога нам представляется рассмотрение речевого поведения педагога с точки зрения выполнения им основных профессиональных функций и разных ролевых позиций, то есть овладения им речевым поведением и его стратегиями.

В последние годы, как в отечественной, так и в зарубежной науке появляются работы, которые связаны с изучением речевого поведения педагога, в том числе в сфере его профессиональной деятельности.

Рассматривая речевое поведение педагога как существенную характеристику личности педагога, как структурный компонент речевого общения, как целостный процесс взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса, направленный на реализацию определенной цели и достижение конкретных результатов, который совершается с помощью речи, мы можем констатировать, что уникальность каждого учителя определяется не только уровнем его личностного и профессионального развития, речевого поведения, но и комбинацией его речевых стратегий, составляющих в своей совокупности индивидуальный речевой стиль педагога.

Речевое поведение учителя и проявляющиеся в этом поведении соответствующие лингвистические и паралингвистические стимулы становятся важнейшим условием саморазвития его личности. В то же время они способствуют самореализации, самопознанию учащихся, созданию для каждого из них ситуации успеха, приобретению ими опыта ценностно-смысловых ориентаций и творческой деятельностью.

Педагогическая деятельность, по мнению многих педагогов и психологов, является областью повышенной речевой ответственности, поскольку через уподобление речевому поведению значимого другого, в роли которого выступает учитель, через интерпретацию и поиск смыслов его речевой деятельности происходит то, что является сутью, основным содержанием образования — передача культуры от одного поколения к другому.

В процессе взаимодействия с учащимися педагог становится носителем многоуровневой культурной информации, которая по содержанию может быть определена как межсубъектная, коллективно-групповая и социально-культурная. Если учитель испытывает проблемы на

одном из этих уровней, то взаимодействие становится малоэффективным или деструктивным. Образовательный процесс, подчеркивает И. А. Зимняя, «по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме» [15, с. 9]. Чтобы стать образцом для учащихся, учителю необходимо иметь хорошо развитую речь. Более важным становится его способность с помощью речи осознанно вступать в качестве равноправного партнера в различные виды коммуникации с разными субъектами образовательного процесса, сознательно управлять становлением собственного профессионального речевого поведения как значимого компонента профессиональной деятельности, а следовательно, владеть различными стратегиями собственного речевого поведения.

Проблемы речевого поведения тесно связаны сегодня с проблемами духовно-нравственного становления личности, формированием языковой культуры общества и являются одними из самых приоритетных в различных науках — в психолингвистике и педагогике, социологии и стилистике, дефектологии и методике изучения родного и иностранных языков. Особые требования предъявляются поэтому не просто к речи, а к профессиональному речевому поведению педагогов, которое выступает одним из ведущих условий, оказывающих влияние на речевое поведение учащихся. Исследование особенностей речевого поведения в различных социальных, половозрастных, профессиональных группах позволяет определить некий эталон, образец речевого поведения, который служит основой для развития речевой и гражданской идентичности, «поведенческого стиля человеческой и духовной зрелости» [24, с. 10]. Подобная эталонность речевого поведения свидетельствует о духовной и профессиональной зрелости и педагога.

Задача создать «целостную теорию речевого поведения» была поставлена еще А. А. Леонтьевым [30, с. 77—

79]. Такая теория могла бы стать методологической основой для практического обучения речевому поведению, в том числе профессиональному.

Анализируя различные толкования слова «профессия», «профессиональная деятельность», А. М. Кулага приводит несколько определений понятия «профессиональное речевое поведение». Из них для нашего исследования представляет интерес следующее: профессиональное речевое поведение — это «поведение, ориентированное на *структуру, стратегию, тактику, технологию* (выделено нами. — О. Д.) профессиональной деятельности социальной группы» [28, с. 15].

В работах Д. В. Макаровой, А. А. Мурашова, И. А. Стернина, Н. И. Формановской и др. речевое поведение рассматривается как структурный компонент речевого общения, как целостный процесс взаимодействий между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретной жизненной целевой установки, осуществляемой на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

Разграничивая понятия речевое поведение и речевая деятельность, Д. В. Макарова указывает, что результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми. Речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, а речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися [36].

Осознание педагогом содержания и структуры своего речевого поведения становится не только важнейшим условием, но и результатом достижения учителем профессиональной зрелости. Речевое поведение учителя, который, как правило, выступает коммуникативным лидером в профессиональных ситуациях общения, должно, как уже указывалось, отличаться эталонностью, поскольку является образцом для речи учащихся, усваивается в той или

иной степени ими и таким образом распространяется и «тиражируется». Особенности речевого поведения осознанно или бессознательно присваиваются учащимися (и, прежде всего, младшими школьниками) и могут становиться основой речевого поведения, речевой культуры для самих детей. Учителя, осмысленно строящие свое речевое поведение в соответствующих ситуациях профессионального общения, как показывает анализ, создают тем самым условия для развития у учащихся коммуникативно-речевых умений более высокого уровня.

Речевое поведение, обладающее целенаправленностью, мотивированностью, внешней и / или внутренней активностью, может рассматриваться как важнейшая характеристика личности, отражающая ролевую позицию участника коммуникации в личностном или социальном взаимодействии.

Речевое поведение реализуется с помощью речевых стратегий, которые по-разному характеризуются различными исследователями. Л. О. Иванова, рассматривающая речевые стратегии как средство взаимопонимания субъектов педагогического процесса, указывает на многообразие трактовок данного понятия: «В социально-педагогическом плане речевая стратегия — это антропологическая компонента (Л. М. Лузина); единица взаимодействия и взаимопонимания; элемент “поступления” и целостности человека (М. М. Бахтин); инструмент раскрытия или сокрытия личности (Л. Витгенштейн); ответственность за Другого (М. Бубер); суть взаимоотношений “Я” с “Ты”, мера сходства и различия “Я” с “Ты” (Ф. Шлейермахер); коммуникативное действие, смысл которого имеет личностное звучание; освоение того, что “Я” окружает, в качестве собственных возможностей (М. Хайдеггер); средство “пробуждения” и незаметного “выращивания” субъектности в другом человеке (В. В. Сериков)» [Цит. по 18].

В качестве структурных компонентов речевого поведения выделяются, как правило, определенные стратегии,

связанные с различными позициями педагога в его профессиональной деятельности.

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода процессы и механизмы, лежащие в основе взаимодействия участников образовательного процесса, могут, на наш взгляд, служить основой для классификации стратегий речевого поведения педагога.

Понятие «стратегия», определяемое в словарях как «искусство осуществления какой-либо деятельности, основанное на точных и далеко идущих прогнозах» [49], широко используется в различных сферах деятельности человека и отраслях науки. Для нашего исследования в этом определении особенно важно указание на то, что стратегия — искусство. Во-первых, тем самым подчеркивается творческий потенциал, заложенный в данном понятии; во-вторых, обозначен деятельностный подход к реализации стратегий; в-третьих, выделен принцип прогнозирования, упреждения собственной деятельности, нацеленность ее на планируемый результат.

Анализ отечественных и зарубежных исследований, имеющих на сегодняшний день, свидетельствует в целом не только «о неоднозначности трактовки феномена стратегии, об использовании различных оснований для выделения тех или иных типов и видов стратегий», но и «об отсутствии единой непротиворечивой их классификации, способной учесть все важные параметры и связи» [13, с. 319].

По мнению К. А. Абульхановой-Славской [1], под стратегией следует понимать осознаваемый выбор стилевых и содержательных характеристик деятельности, обусловленный не только особенностями ситуации, в которых она разворачивается, но и личностными предпочтениями субъекта.

Как правило, важнейшими особенностями речевых (коммуникативных) стратегий признаются планирование, прогнозирование речевых действий участников общения.

С позиций нашего исследования речевая стратегия может рассматриваться как целенаправленная, предполагающая достижение определенных результатов в рамках профессионально значимых коммуникативных ситуаций совокупность речевых действий.

Наиболее часто (в зависимости от области знаний) используются такие основания для классификации стратегий, как функции речи, речевые жанры, интенции коммуникантов. Именно последнее основание дает возможность соотнести выделенное понятие с профессиональной деятельностью педагога.

Различные классификации стратегий речевого (коммуникативного) поведения предлагают Т. А. Астафурова (1997), Н. А. Антонова (2007), О. С. Иссерс (2002), П. В. Токарева (2005), Т. А. Толмачева (2009) и др.

Несмотря на серьезный вклад, который вносят указанные исследования в разработку стратегического подхода к коммуникативному взаимодействию, в том числе в рамках образовательного процесса, следует признать, что до сих пор в отечественной педагогике нет достаточно полной картины вербального взаимодействия учителя с различными субъектами и объектами образовательного процесса, описания речевого поведения педагога. Недостаточно изучены и его речевые стратегии и их соотнесенность с профессиональным саморазвитием педагога, средства реализации данных стратегий в различных профессионально значимых ситуациях. Не определены возможности постдипломного образования для развития речевого поведения педагогов, достигших высокого уровня профессионального мастерства.

В то же время осознанное овладение разнообразными речевыми стратегиями позволяет учителю управлять процессами педагогического общения, целенаправленно выбирать пути своего профессионального развития.

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода основой для классификации стратегий речевого поведения педагога могут служить процессы и механизмы, оп-

ределяющие взаимодействие участников образовательной деятельности, и те функции, которые выполняет при этом педагог.

В соответствии с этими критериями к основным стратегиям, которые использует каждый учитель в своей профессиональной деятельности, можно отнести организационные, обучающие, когнитивные, эмоционально-ценностные (эмотивные и аксиологические), интерпретационные, авторские, диагностические, экспертные.

Для развития различных речевых стратегий (РС) необходимо не только постоянное углубление и расширение психолого-педагогических, а в проводимой нами опытно-экспериментальной работе и лингвометодических, психолингвистических знаний, но и постоянный систематический тренинг в использовании тех или иных РС.

*Когнитивная РС* предполагает приобретение и присвоение новых знаний, освоение и использование различных способов работы с информацией, и прежде всего деятельность, включающую в себя ее анализ, синтез и моделирование.

Основным назначением *обучающей* (информативной, объясняющей) РС является создание условий у учащихся к освоению содержания предмета. Обучающие РС учителя — одни из самых рано возникающих в его профессиональной деятельности. Их изучение необходимо уже педагогу-стажеру (по классификации А. К. Марковой) [39], поскольку связано с практическим освоением профессиональных знаний, умений и навыков. В процессе профессионального саморазвития педагога данная стратегия, оставаясь неизменной в области целеполагания, существенно меняется в плане своего содержания и организации.

Под *организационными РС* мы понимаем овладение педагогом вербальными и связанными с ними невербальными способами управления образовательным процессом. Именно в данном виде стратегий особую роль приобретают требования к культуре речи. Организационная

речевая стратегия, выражаемая на первых ступенях профессионального развития с помощью клишированных средств похвалы, порицания, побуждения к действию, установления дисциплины, постепенно может превращаться в управление фасилитированной дискуссией, когда учитель выступает для детей в роли помощника, способствующего установлению отношений сотрудничества между обучающимися, их вступлению в учебный диалог.

Необходимость выделения в речевом поведении учителя *эмоционально-ценностных речевых стратегий* обусловлена тем, что цели и задачи профессиональной деятельности реализуются на основе содержащихся в ней ценностей и смыслов. Профессия педагога относится к тем немногим, которые не грозят человеку смыслоутратой [73]. В процессе реализации данного вида стратегий социальное по своей цели взаимодействие учителя и учеников становится, как правило, личностным, выступает тем лимитирующим фактором, который позволяет педагогу стать, говоря словами К. Д. Ушинского, «личностью, воспитывающей личность», и связан для учителя с такими важнейшими категориями, как ценности, миссия, служение. Реализация этого вида стратегий осуществляется прежде всего через урок и различные виды внеурочной деятельности.

*Интерпретационная РС*, в отличие от когнитивной, предполагает присвоение информации, придание ей личностного смысла. Понятие «интерпретация» сегодня имеет многозначный смысл, но применительно к речевым стратегиям оно может рассматриваться как своеобразный «перевод» воспринятых и усвоенных педагогом теоретических знаний в методические и использование их для решения различных педагогических задач в образовательной практике. Для формирования интерпретационных РС необходимы специальные условия, создание которых возможно прежде всего с помощью специального обучения педагогов, в том числе в рамках мастер-класса. Именно наличие интерпретационных РС свидетельствует о дос-

таточно высоком уровне профессионального саморазвития педагога.

*Диагностические РС* способствуют выявлению достоверной и своевременной информации об уровне развития, уровне обученности и обучаемости каждого ребенка на разных этапах обучения, дают возможность не только уточнять достижения и проблемы детей, но и определять возможные причины трудностей, планировать коррекционно-развивающую работу, оптимизировать учебный процесс и, таким образом, позволяют прогнозировать и корректировать работу самого учителя. Логика развития данной РС заключается в переходе от нецеленаправленных наблюдений и балльной оценки достижений обучающихся, основанной на чисто внешних критериях, к встраиванию диагностики в учебный процесс таким образом, чтобы вызвать у обучающихся интерес и желание осознанно участвовать в данных процедурах.

Итак, педагог, и прежде всего учитель начальных классов, выполняя свои профессиональные функции и роли, реализуя свою коммуникативную компетентность, оказывается перед необходимостью одновременно решать целый комплекс коммуникативных задач, что предполагает освоение им различных речевых стратегий, их взаимосвязь и взаимопроникновение.

## 2.1. Модель коммуникативной компетентности педагога

В целях структурирования компонентов ККП и более эффективной организации процесса ее развития оправдано создание модели коммуникативной компетентности. Базой для нее могут служить разные источники: психолого-педагогические и методологические исследования, профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт, отдельные методические разработки педагогов-экспериментаторов и др.

*Теоретико-методологическую основу* данного исследования составляют подходы:

✦ *системно-деятельностный культурно-исторический*, интегрирующий достижения педагогической науки и практики в области изучения деятельности как активной формы субъектных отношений и человека как субъекта деятельности и отношений (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.);

✦ *акмеологический* (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, Ю. П. Поваренков и др.), нацеленный на выявление предпосылок высоких профессиональных и жизненных достижений личности, закономерностей и механизмов развития профессионального мастерства;

✦ *компетентностный* (А. А. Бодалев, Ф. Н. Гоновлин, Д. И. Фельдштейн, Н. Хомский, Дж. Равен, В. А. Слассетин, В. И. Байденко, А. В. Хуторской, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Т. М. Сорокина и др.) как одно из направле-

ний педагогической психологии — психологии профессионального развития учителя на основе определения специфики такой важной его характеристики, как профессиональная компетенция;

✦ *гуманно-личностный*, основанный на трудах представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла и др.), философских гуманистических традициях (Л. Фейербаха, Э. Гуссерля, М. М. Бахтина, М. Бубера, С. Л. Франка, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского), работах отечественных психологов (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, С. Л. Рубинштейна, А. А. Леонтьева и др.), классиков педагогики и педагогов-исследователей (И. Г. Песталоцци, Я. Корчака, К. Д. Ушинского, В. П. Вахтерова, В. А. Сухомлинского, С. Л. Соловейчика, Ш. А. Амонашвили, В. Г. Ниорадзе и др.), который предполагает особое внимание и направленность воспитателя на развитие личности и индивидуальности ребенка;

✦ *профессиографический* (С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер, К. К. Платонов, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Ф. Н. Гоноволин, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, В. А. Слостенин, А. К. Маркова, Л. Н. Захарова, Т. М. Сорокина, Н. В. Матяш и др.), для которого важнейшим выступает выявление требований профессии к человеку и соблюдение соответствия его профессионально значимых качеств этим требованиям, определение обобщенных профессиональных умений;

✦ *полисубъектный* (В. А. Петровский, И. А. Карпенко, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина, Л. М. Митина, Т. М. Сорокина, Ф. В. Повшедная, С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина, О. Ю. Дедова и др.), предполагающий взаимодействие всех субъектов образовательных отношений и выбор командной формы обучения педагогов в системе дополнительного образования.

В психолого-педагогических исследованиях принято выделять следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: личностно-мотивационный, когни-

тивный и деятельностный (системно-деятельностный подход). А с позиции коммуникативно-деятельностного подхода, как уже указывалось, — следующие стратегии его речевого (коммуникативного) поведения: когнитивные, организационные, объясняющие, эмоционально-ценностные, диагностические, интерпретационные, авторские, экспертные.

Анализируя профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)», можно выделить и такой показатель, как направленность коммуникативной деятельности педагога: на конкретного ребенка, на группу обучающихся, на взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса в целях развития и воспитания детей, на получение образовательных результатов, на межличностные взаимодействия в коллективе педагогов.

В процессе опытно-экспериментальной и инновационной деятельности педагогами в условиях взаимодействия в школьной команде были предложены собственные оригинальные модели коммуникативной компетентности педагога, определены показатели и индикаторы каждого ее компонента. Содержание модели зависело от уровня профессионального развития педагогов и от особенностей образовательного пространства данной образовательной организации.

По результатам работы в рамках педагогической мастерской «Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе реализации ФГОС» была составлена унифицированная модель коммуникативной компетентности педагога, в которой выделены три компонента: личностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный.

*Личностно-мотивационный компонент ККП* включает: смыслы, ценности, идеалы гуманистической педагогики; потребность и готовность реализовать свою компетентность в общении «учитель — ученик», «учитель — родитель», «учитель — коллега», «учитель — социум»; спо-

способность поставить себя на место другого человека и позитивно воспринимать ситуацию; готовность к профессиональному самосовершенствованию и т. д.

*Когнитивный компонент ККП* опирается на знания того, каким образом надо строить общение, как можно наладить эмоциональный контакт, преодолеть барьеры общения, предупредить и разрешить конфликтную ситуацию, а также на культуру речи педагога.

В научно-педагогической литературе принято выделять следующие аспекты культуры речи: нормативный, коммуникативный, этикетный. *Нормативный* аспект включает владение языковыми нормами (знание правил использования языковых единиц в литературной речи, грамотность устной и письменной речи). В состав *коммуникативного* аспекта культуры речи входят: выбор стиля речи, речевого жанра; объем и вид высказывания (монолог, диалог, полилог); приспособление речи к потребностям и возможностям адресата; коммуникативные качества речи; владение техникой речи (дикция, дыхание, голос); владение ораторским искусством, публичным представлением результатов своей работы. К коммуникативным качествам речи относятся: правильность, логичность, точность, лаконизм, богатство, выразительность, чистота, уместность, четкость. *Этикетный* аспект культуры речи подразумевает владение нормами речевого этикета, принятыми в данном обществе, и такт как форму проявления поведенческих реакций.

Коммуникативно-речевая культура является основой для построения профессионального речевого поведения педагога [68, с. 69].

*Деятельностный компонент ККП* предполагает наличие опыта проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях общения и отражается в речевом поведении педагога.

С этой точки зрения важной является не только культура речи педагога, но и «его способность с помощью речи осознанно «встраиваться» в качестве равноправного парт-

нера в различные виды коммуникации с разными субъектами образовательных отношений, сознательно управлять становлением собственного профессионального речевого поведения как значимого компонента профессиональной деятельности» [там же, с. 70].

Унифицированная модель коммуникативной компетентности педагога представлена в *таблице 2*, которая может быть использована в качестве основы при проектировании программы образовательной организации по развитию ККП.

*Таблица 2*

### Модель коммуникативной компетентности педагога

<b>Основные идеи:</b> Коммуникативная компетентность — одна из ведущих в профессиональной компетентности педагога, т. к. в процессе общения с различными субъектами образования педагог проявляет и совершенствует свои профессиональные качества. Гуманистический характер коммуникативной компетентности педагога обусловлен направленностью его деятельности на воспитание и развитие личности ребенка. Развитие коммуникативной компетентности педагога — эффективный способ профессионального развития педагога и самореализации субъектов образовательного процесса (обучающихся, их родителей, педагогов)					
<b>Подходы</b>					
Системно-деятельностный	Акмеологический	Компетентностный	Гуманно-личностный	Профессионально-графический	Поли-субъектный
<b>Принципы</b>					
Гражданской ответственности	Научности	Ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образовательных отношений	Учета индивидуально-личностных особенностей партнеров по общению	Практико-ориентированности	
<b>Компоненты ККП</b>					
<b>личностно-мотивационный</b>		<b>когнитивный</b>		<b>деятельностный</b>	
— Наличие смыслов, ценностей, идеалов гуманистической педагогики;		— Осознание своей принадлежности к данной языковой общности;		— Умение управлять собственным эмоциональным состоянием, предотвращать и разрешать кон-	

<p>— ответственность за реализацию гражданской позиции в общении и деятельности, имеющей общественную значимость;</p> <p>— уважение прав других людей на самовыражение в процессе речевой коммуникации;</p> <p>— признание своего права на свободное и ответственное речевое поведение;</p> <p>— потребность и готовность реализовывать свою компетентность в общении;</p> <p>— способность позитивно воспринимать коммуникативную ситуацию;</p> <p>— готовность к профессиональному самосовершенствованию</p>	<p>— понимание психологических особенностей партнеров по общению, отличительных особенностей стилей общения;</p> <p>— речевая культура и ориентация в функциях и целях речи;</p> <p>— знание основ конфликтологии и техник эффективного общения и слушания;</p> <p>— профессиональное самосознание (понимание собственных профессионально значимых личностных качеств, понимание специфики взаимодействия с разными субъектами образовательных отношений);</p> <p>— знание способов работы с информацией</p>	<p>фликты конструктивным способом;</p> <p>— способность к децентрации, сопереживанию, доброжелательному и терпеливому отношению к партнеру;</p> <p>— способность противостоять негативному речевому воздействию;</p> <p>— способность к планированию, саморегуляции и рефлексии собственного речевого поведения;</p> <p>— гибкий стиль общения;</p> <p>— владение вербальными и невербальными способами общения, техниками эффективного общения и слушания, ораторским искусством;</p> <p>— умение организовывать совместную деятельность определенных социально значимых целей;</p> <p>— умение моделировать различные жанры речевого общения (беседу, диалог, дискуссию и др.) с разными участниками образовательных отношений;</p> <p>— умение работать с разными видами информации</p>
--	--	--

## 2.2. Развитие коммуникативной компетентности педагога посредством командного подхода в рамках модели «Педагогическая мастерская»

Система постдипломного образования может способствовать созданию условий для развития коммуникативной компетентности педагогов благодаря разработке и реализации адекватных поставленным задачам моделей и форм обучения взрослых.

По мнению С. Г. Вершловского, знаниевый подход к повышению квалификации, преобладание репродуктивных, исполнительских действий не может быть эффективным при обучении взрослых. «Принудительность обучения, — отмечает ученый, — приводит к тому, что взрослые снимают с себя внутреннюю ответственность за продуктивность своего обучения. Оно эффективно в той мере, в какой взрослый ставится *в позицию исследователя*, вырабатывающего *совместно с другими* собственные решения. Вместе с тем взрослые уже меньше готовы учиться ради далекого будущего. Они хотят и должны видеть прямую связь знаний, подлежащих усвоению, с их профессиональной и личной жизнью и знать, что это для них важно» [7, с. 8].

Эффективное построение дополнительного образования педагогов возможно только на основе принципа диверсификации, предполагающего вариативность, многоуровневость, персонифицированность, интерактивность моделей повышения квалификации. К таким моделям могут быть отнесены модульный подход к повышению квалификации, проблемно-тематические семинары, мастер-классы, педагогические мастерские и др.

На наш взгляд, одной из наиболее эффективных форм постдипломного образования повышения квалификации педагогов в рамках опытно-экспериментальной (инновационной) деятельности является педагогическая мастерская.

В интерпретации И. А. Мухиной, *педагогическая мастерская* — это форма обучения детей и взрослых, созда-

ющая условия для восхождения каждого ее участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельно или коллективного открытия [48]. Важнейшим условием для открытия в любой сфере знания, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность.

В основе педагогической мастерской как формы, метода и технологии обучения лежат идеи философского учения Ж. Ж. Руссо, свободного воспитания Л. Н. Толстого, практической деятельности С. А. Рачинского, исследований Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и других ученых.

Главное в технологии педагогических мастерских, по мнению Г. А. Игнатевой и О. В. Тулуповой, «заключается не в том, чтобы сообщать и осваивать информацию, а в том, чтобы передавать способы работы» [19, с. 211]. Одной из важнейших целей при этом является «создание условий для формирования мотивации педагога на преобразование своей деятельности, использование в педагогической практике эффективных технологий, форм и средств обучения, систем» [там же].

Творческая деятельность, практикуемая в условиях педагогической мастерской, имеет следующую структуру: мотивация к деятельности — программирование деятельности — творческий процесс — творческий продукт — осознание закономерностей творческой деятельности и соотнесение цели деятельности с ее результатом — соотнесение полученного с достижениями культуры — совершенствование продукта — презентация продукта.

Отличительной особенностью деятельности участников педагогической мастерской можно назвать максимальное приближение к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, когда каждый педагог в свободной творческой деятельности движется от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры.

Другой особенностью обучения в педагогической мастерской является реализация идеи диалога во всех его

аспектах. Осуществлению постоянного обмена мнениями, знаниями, творческими находками между участниками мастерской содействует чередование индивидуальной, групповой деятельности и работы в парах.

Результатом обучения в педагогической мастерской становится не только реальное знание или умение, но и сам процесс постижения истины и создания творческого продукта. Уникальным свойством этого процесса оказываются сотрудничество и сотворчество как самоценные явления.

Развитие коммуникативной компетентности педагога в соответствии с требованиями ФГОС обеспечивается не только оптимальным отбором содержания и технологий образования в процессе повышения квалификации, но и созданием условий для профессионального взаимодействия участников экспериментальной (инновационной) деятельности.

Опыт деятельности кафедры начального образования ГБОУ ДПО НИРО по профессиональному развитию педагогов в рамках дополнительного образования показывает, что оптимальные условия для профессионального взаимодействия создаются при реализации командного подхода.

В команду образовательной организации (школьную команду) вокруг одной темы, идеи, цели объединяются учителя начальных классов, педагоги-предметники, практический психолог, представитель администрации образовательной организации, которые будут непосредственно реализовать идеи, разработанные в рамках курсовой подготовки.

В рамках такой модели процесс профессионального развития становится более целенаправленным и эффективным. Поскольку сущность профессионального взаимодействия в школьной команде состоит в обмене компетенциями, членам команды удается рассматривать одну и ту же проблему с позиции разных субъектов образовательных отношений.

Командный подход предполагает:

✦ четкую регуляцию функций каждого члена команды и понимание ими своих задач;

✦ организацию взаимодействия всех субъектов образовательных отношений данной образовательной организации;

✦ заинтересованность участников процесса в совместной деятельности, положительную эмоциональную атмосферу, сопутствующую ей;

✦ взаимную поддержку в творческой деятельности;

✦ результативность экспериментальной (инновационной) деятельности;

✦ создание профессиональной общности, объединенной едиными целями.

Педагогическая мастерская «Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе реализации ФГОС» (72 ч) осуществляет свою программу в течение трех лет.

Целью ее является повышение коммуникативной компетентности педагогов и практических психологов в процессе профессионального самообразования. К особенностям обучения относятся использование таких активных форм, как проблемные лекции, деловые игры, круглые столы, проектирование коммуникативно-речевой деятельности участников образовательных отношений, анализ видеозаписей, проектирование и анализ уроков, презентация школьных команд по проблеме, семинары по диссеминации опыта инновационной деятельности.

Обязательным результатом творческой деятельности школьной команды является конкретный продукт, позволяющий решать поставленную проблему. К продуктам деятельности в рамках педагогической мастерской можно отнести: программу образовательной организации, пакет диагностических методик, модели различных компонентов образовательного процесса, кейс методических разработок (проектов уроков, мероприятий внеурочной деятельности, родительских собраний, тренингов, проек-

тов заседаний методобъединений, педагогических советов и др.), публикации различного уровня.

Содержание учебно-тематического плана педагогической мастерской конкретизируется в соответствии с задачами каждого этапа опытно-экспериментальной (инновационной) деятельности образовательной организации на основе результатов входной, промежуточной диагностики коммуникативной компетентности педагога, а также с учетом запросов слушателей. Варианты учебно-тематического плана педагогической мастерской представлены в Приложении 1.

Учебно-тематический план *первого года* обучения включает в себя изучение проекта профессионального стандарта педагога, современных требований ФГОС к коммуникативной компетентности участников образовательных отношений. На занятиях педагогической мастерской определяется сущность коммуникативно-деятельностного подхода к профессиональному саморазвитию педагога, рассматриваются характеристика и типология речевых стратегий педагога, проблема совершенствования его профессионального речевого поведения и культуры речи. При активном участии практических психологов создается пакет диагностических материалов по коммуникативной компетентности педагога, выстраивается унифицированная модель ККП, разрабатываются структура и содержание индивидуального дневника самообразования педагога.

На *второй год* работу педагогической мастерской по развитию коммуникативной компетентности целесообразно ориентировать на организацию деятельности субъектов образовательных отношений (педагогов, практических психологов, учащихся, их родителей). Осваиваются технология учебного сотрудничества, психотехники «активное слушание», «Я-высказывание», кейс-технология выхода из конфликтной ситуации, приемы работы педагога с различными источниками информации как средством речевого развития обучающихся. Рассматриваются ком-

муникативные аспекты анализа и самоанализа современного урока, проводится проектирование и «сценирование» [19] учебных занятий в соответствии с требованиями ФГОС.

*На третий год* обучения в условиях педагогической мастерской осуществляются разработка программы образования и самообразования педагога, отбор и апробация оптимальных технологий развития коммуникативной компетентности педагога и обучающихся, диагностика сформированности речевого поведения субъектов образовательных отношений. Одной из наиболее эффективных технологий обучения педагогов является «педагогическая кухня», предполагающая не только сценирование учебного занятия, но и совместный анализ его целеполагания, психодидактических основ и смыслов.

Организационные учебные занятия педагогической мастерской можно разделить на четыре вида:

- ✦ постановка и решение проблемы;
- ✦ практикум по решению проблемы;
- ✦ обобщение способов решения проблемы;
- ✦ семинар по диссеминации опыта инновационной деятельности.

Структура занятия постановки и решения проблемы может быть следующей:

- ✦ мотивационный этап (актуализация и формулировка проблемы);
- ✦ информационный этап (знакомство с различными теоретическими положениями и существующей образовательной практикой);
- ✦ деятельностный этап (коллективное обсуждение, решение проблемы в школьной команде, презентация результатов в каждой команде);
- ✦ рефлексивный этап (обсуждение способов решения поставленной проблемы, планирование дальнейшей деятельности школьной команды).

Формальная структура занятий других типов в целом соответствует данной. Но иногда, в соответствии с

логикой самого занятия, опускается какой-либо этап, либо изменяется содержание того или иного этапа. Например, для содержания занятия по обобщению способов решения проблемы не является актуальным информационный этап, зато большое значение придается рефлексивному этапу деятельности. Семинар по диссеминации опыта инновационной деятельности может проводиться в свободной форме, поскольку служит звеном в единой цепи образовательной деятельности.

Самыми распространенными являются занятия первого вида. Проект занятия постановки и решения проблемы по теме «Анализ урока по Н. Фландерсу» представлен в Приложении 2.

Занятие-практикум обычно проводится по усвоению той или иной технологии, психотехники, методов и приемов работы, анализу и самоанализу урока, моделированию, проектированию и сценированию учебных и внеурочных занятий. Проект занятия-практикума «Современные технологии работы над смысловой компрессией текста» приводится в Приложении 3.

Занятие — обобщение способов решения проблемы предполагает актуализацию командами своих подходов к решению проблемы с учетом специфики образовательной организации; выделение как типичных общих способов (форм и методов) работы, так и специфических, характерных для каждой образовательной организации.

Семинар по диссеминации опыта инновационной деятельности проводится на базе ОО в форме мастер-класса, методической панорамы, открытых уроков, внеклассных мероприятий, занятий психолога.

Таким образом, педагогическая мастерская как форма повышения квалификации, предполагающая особый подбор содержания, активных форм и методов обучения взрослых, а также создание профессионального взаимодействия педагогов и психологов в школьной команде, активно способствует развитию коммуникативной компетентности педагога.

## 3.1. Направления исследования коммуникативной компетентности педагога

Первым этапом в решении проблемы развития коммуникативной компетентности педагога является диагностика у педагогов актуального уровня развития ее компонентов. На основе анализа психолого-педагогических исследований нами выделены следующие компоненты ККП:

- ✦ личностно-мотивационный;
- ✦ когнитивный;
- ✦ деятельностный.

Для анализа каждого компонента ККП подобраны также соответствующие материалы диагностики и самодиагностики педагогов. Показатели каждого компонента ККП и соотносимые с ними методики представлены в *таблице 3*.

*Таблица 3*

**Исследование коммуникативной компетентности педагога**

Компоненты ККП	Диагностические методики
<b>1. Личностно-мотивационный компонент ККП</b>	
1.1. Ценностные профессиональные установки. Профессиональные ценности (познания ценности собственной личности и другого человека, общественно-полезной деятельности, ответственности)	Анкета для учителя «Ценности образования» (М. И. Лукьянова)

Компоненты ККП	Диагностические методики
<p>1.2. Профессиональное и личностное саморазвитие педагога</p> <p>1.3. Способность к эмпатии</p>	<p>Вопросник для выявления способности к саморазвитию (Т. М. Шамова, адаптация Е. Г. Гуцу)</p> <p>Способность педагога к эмпатии (И. М. Юсупов)</p>
<b>2. Когнитивный компонент ККП</b>	
<p>2.1. Знание психологических особенностей партнеров по общению, отличительных особенностей стилей общения, основ конфликтологии и т. д.</p> <p>2.2. Профессиональное самосознание</p>	<p>«Психолого-педагогическая грамотность учителя» (М. И. Лукьянова).</p> <p>Стили взаимодействия с учащимися (А. К. Маркова)</p> <p>«ППК учителя и взаимодействие со школьным психологом» (М. И. Лукьянова).</p> <p>Анкета «Рефлексивные способности педагога» (О. Ю. Дедова)</p>
<b>3. Деятельностный компонент ККП</b>	
<p>3.1. Владение организационными стратегиями (аргументированность речи, невербальные способы воздействия на учащихся); организация различных форм учебного сотрудничества</p> <p>3.2. Стилль общения и деятельности</p> <p>3.3. Социально-перцептивные умения педагога слушать и слышать собеседника</p>	<p>Методика оценки коммуникативных способностей педагога (Л. М. Митина)</p> <p>Анкета «Стилль педагогического общения» (А. Б. Майская, Е. Г. Ковалева); методика диагностики модели педагогического общения (И. М. Юсупов)</p> <p>Методика «Эффективное слушание»</p>

Данные диагностические материалы могут использоваться как для констатирующего, так и для контрольного исследования.

Основная часть исследования проводится школьным психологом. Методики «Стили взаимодействия с учащимися» (А. К. Маркова), «Эффективное слушание» (Л. М. Митина), «Психолого-педагогическая грамотность учителя» (М. И. Лукьянова) предлагаются для самодиагностики педагога. Анализ и обобщение результатов диагностики может определять направления деятельности по профессиональному саморазвитию педагога.

В последующих разделах монографии приводятся описание диагностических методик, а также примечания, составленные на основе практики их использования, которые могут быть рекомендованы для выполнения.

### 3.2. Исследование личностно-мотивационного компонента ККП

Изучение личностно-мотивационного компонента коммуникативной компетентности педагога связано с выявлением не только мотивации учителя к профессиональной деятельности, предполагающей целенаправленное педагогическое общение, но и опыта его ценностных ориентаций, способности к саморазвитию и эмпатии. По мнению М. И. Лукьяновой, современному учителю должны быть свойственны следующие ценностные ориентации: познание, принятие себя и другого, ответственность, стремление к общественно полезной деятельности.

#### Анкета для учителя «Ценности образования» (М. И. Лукьянова) [32]

**Инструкция:** Уважаемый учитель! Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Из двух вариантов утверждений, обозначенных буквами «а» и «б», выберите тот, который Вам больше нравится и согласуется с Вашим мнением.

Поставьте знак «+» напротив того утверждения, которое больше соответствует Вашей точке зрения. Помните, что здесь нет плохих и хороших, правильных и неправильных ответов, а самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

## I

1. а) Я думаю, что неверно выражение «Век живи — век учись».  
б) Выражение «Век живи — век учись» верное.
2. а) Большая часть того, что я делаю на работе, мне доставляет удовольствие.  
б) Лишь немного из того, что я делаю на работе, меня радует.
3. а) Усилия, которых требует познание, слишком велики.  
б) Усилия, которых требует познание, стоят того, ибо доставляют удовольствие и приносят пользу.
4. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве и познании.  
б) Вряд ли в творчестве и познании можно найти смысл жизни.
5. а) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда вызывают у меня раздражение.  
б) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.
6. а) Каждый человек должен иметь представление об основных законах природы и общества.  
б) Мне кажется, что без знания законов природы и общества многие люди могут обойтись.
7. а) На работе мне чаще всего бывает скучно.  
б) На работе мне не бывает скучно.
8. а) Я очень увлечен (увлечена) работой в школе.  
б) Я не могу сказать, что увлечен (увлечена) работой в школе.
9. а) Мне нравится работать в школе, даже если порой не все получается.  
б) Мне не нравится работать в школе.
10. а) Если бы была возможность, то на занятия (уроки) в школу я ходил (ходила) бы не всегда.  
б) Я огорчаюсь, когда по уважительной причине мне приходится не ходить на работу.

## II

1. а) Я смущаюсь, когда мне говорят комплименты.  
б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
2. а) Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.  
б) Я себе нравлюсь.
3. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен (способна) справиться с поставленными задачами.  
б) Я верю в себя даже тогда, когда не способен (не способна) справиться со своими проблемами.
4. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг (достигла).  
б) Мое самоуважение в небольшой степени зависит от моих достижений.
5. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.  
б) Я не стыжусь проявлять свои чувства.
6. а) Я уверен (уверена) в себе.  
б) Не могу сказать, что я уверен (уверена) в себе.
7. а) Интерес к себе всегда необходим для человека.  
б) Излишнее самокопание имеет дурные последствия.
8. а) Мне всегда удастся руководствоваться в жизни собственными чувствами и желаниями.  
б) Мне нечасто удастся руководствоваться в жизни собственными чувствами и желаниями.
9. а) Иногда мне трудно быть искренним (искренней), даже если очень хочется этого.  
б) Мне всегда удастся быть искренним (искренней), когда мне этого хочется.
10. а) Мне кажется, что у меня есть немало позитивных качеств.  
б) Мне кажется, что мне особо нечем гордиться.

## III

1. а) Я думаю, что большинству людей стоит доверять.  
б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

2. а) Люди редко раздражают меня.  
б) Люди часто раздражают меня.
3. а) Большинство людей выбирает легкий путь.  
б) Большинство людей к этому не склонны.
4. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.  
б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.
5. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.  
б) Обычно оценить человека очень легко.
6. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.  
б) Достоинства человека гораздо легче увидеть, чем его недостатки.
7. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.  
б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.
8. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.  
б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным в том, что оно взаимно.
9. а) Я могу сказать, что мне нравятся большинство людей, которых я знаю.  
б) Я не могу сказать, что мне нравятся большинство людей, которых я знаю.
10. а) В беседе я уделяю максимум внимания мнению своего собеседника.  
б) В беседе с другим человеком я прилагаю много усилий к тому, чтобы моя точка зрения была услышана и принята.

#### IV

1. а) Главное в жизни — нравиться людям.  
б) Главное в жизни — приносить пользу людям.
2. а) Выбирая для себя занятие, я всегда хочу, чтобы оно было общественно значимо.

- б) Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.
3. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.  
б) Я вправе ожидать от людей понимания ценности того, что я для них делаю.
4. а) Если администрация школы обращается ко мне с какой-либо просьбой, поручением, я этому радуюсь и выполняю с удовольствием.  
б) Дополнительные просьбы и поручения администрации школы меня не радуют, так как это отвлекает меня от других интересных для меня дел.
5. а) Мне нравится участвовать в каких-либо субботниках, трудовых десантах.  
б) Я огорчаюсь, когда приходится участвовать в каких-либо субботниках или трудовых десантах, так как это отвлекает меня от других важных дел.
6. а) Я всегда чувствую активность, сильное стремление к деятельности, значительный запас энергии.  
б) Думаю, что чрезмерная активность и деловитость могут вредить человеку.
7. а) Люди, которые всегда активны и деловиты, меня раздражают.  
б) Мне нравятся активные, деловые люди.
8. а) Плохо оплачиваемая работа не может принести удовлетворение.  
б) Интересное, творческое содержание работы — само по себе награда.
9. а) Я считаю необходимым следовать правилу «Не трать времени даром».  
б) Я не считаю необходимым следовать правилу «Не трать времени даром».
10. а) Я стремлюсь к тому, чтобы делать что-нибудь значительное для себя и окружающих, и переживаю, если это не удастся.  
б) Я редко переживаю из-за того, что не делаю ничего значительного для себя и окружающих.

1. а) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.  
б) У меня почти никогда не возникает потребности найти обоснование тех своих действий, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.
2. а) Я стараюсь относиться добросовестно ко всему, что я делаю.  
б) Я не слишком расстраиваюсь, если выполнил какое-то действие не очень добросовестно.
3. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.  
б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.
4. а) Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной мере зависит от того, будут ли у меня друзья.  
б) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.
5. а) Я не огорчаюсь, если по объективным причинам мне не удастся выполнить какие-либо обещания, данные другим людям.  
б) Мне бывает неприятно, даже если я нарушил обещание по не зависящим от меня причинам.
6. а) Думаю, что благополучие и успех в моей профессиональной деятельности возможны для меня только при активной помощи друзей, коллег, других близких мне людей.  
б) Думаю, что я должен (должна) сам (сама) нести ответственность за свои успехи и неудачи в профессиональной деятельности.
7. а) Я выполняю дело качественнее и лучше, если буду знать, что за мною наблюдают и меня контролируют.  
б) Я сам доведу данное мне дело до конца, даже если меня никто не контролирует.

8. а) Могу уверенно сказать, что к своей работе в школе я отношусь ответственно.  
 б) Не могу сказать, что к своей работе в школе я отношусь ответственно.
9. а) Могу сказать, что у меня есть чувство долга.  
 б) Не могу сказать, что я строго слеую принципам, основанным на чувстве долга.
10. а) Я всегда чувствую ответственность за все, что случается в моей жизни.  
 б) Иногда я думаю, что за многое в моей жизни ответственны те люди, под влиянием которых я стал таким, каков я есть.

**К л ю ч:**

«Познание» — 1б, 2а, 3б, 4а, 5б, 6а, 7б, 8а, 10б. «Я как ценность» — 1б, 2б, 3б, 4б, 5б, 6а, 7а, 8а, 9б, 10а. «Другой как ценность» — 1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7а, 8а, 9а, 10а. «Общественно полезная деятельность» — 1б, 2б, 3б, 4а, 5а, 6а, 7б, 8б, 9а, 10а. «Ответственность» — 1а, 2а, 3а, 4а, 5б, 6б, 7б, 8а, 9а, 10а.

За совпадение с ключом в каждом вопросе начисляется один балл. По каждому содержательному блоку (I, II, III, IV, V) подсчитывается сумма желательных ответов, которая сравнивается затем с общим количеством вопросов в блоке. Результаты анкетирования учителей следует соотносить со следующими уровнями сформированности гуманистических ценностей (см. табл. 4).

*Таблица 4*

**Уровни сформулированности ценностей**

Уровни (в баллах)	Ценностные ориентации				
	I	II	III	IV	V
	Позна- ние	Я как ценность	Другой как цен- ность	Общественно полезная деятельность	Ответ- ствен- ность
Низкий уровень	0—6	0—2	0—4	0—4	0—7
Средний уровень	7—8	3—5	5—7	5—7	8—9
Высокий уровень	9—10	6—10	8—10	8—10	10

Анализ полученных результатов позволит определить степень сформированности у педагогов основных гуманистических ценностей. Предполагается, что у учителей готовых к лич-

ностно-ориентированному взаимодействию эти гуманистические ценности сформированы в большей мере и присутствуют в их сознании на уровне важных профессиональных установок.

Вопросник для выявления способности учителя  
к саморазвитию

(Т. М. Шамова, адаптация Е. Г. Гуцу) [12, с. 7]

**Инструкция:** Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста, баллы, соответствующие вашему мнению:

5 — если данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 — скорее соответствует, чем нет;

3 — и да, и нет;

2 — скорее, не соответствует;

1 — не соответствует.

**Текст вопроса:**

1. Я стремлюсь изучить себя.

2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят делами.

3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.

4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.

5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.

6. Я анализирую свои чувства и опыт.

7. Я много читаю.

8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.

9. Я верю в свои возможности.

10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.

11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.

12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.

13. Я получаю удовольствие от освоения нового.

14. Возрастающая ответственность отнюдь не пугает меня.

15. Я положительно бы отнес(лась)ся к своему продвижению по службе.

К л ю ч:

Подсчитайте общую сумму баллов. Если у Вас набралось 55 и более баллов, значит, Вы активно реализуете свои потребности в саморазвитии (высокий уровень). Если Вы набрали от 36 до 54 баллов, Вам придется признать, что у Вас отсутствует сложившаяся система саморазвития (средний уровень). Результат от 15 до 35 баллов свидетельствует о том, что Вы находитесь в стадии остановившегося саморазвития (низкий уровень).

#### Способность педагога к эмпатии (И. М. Юсупов) [74]

И н с т р у к ц и я: для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо суммировать баллы, полученные Вами за ответы на каждое из 36 нижеприведенных утверждений:

- если Вы ответили «не знаю» — 0,
- «нет, никогда» — 1,
- «иногда» — 2,
- «часто» — 3,
- «почти всегда» — 4,
- «да, всегда» — 5.

Отвечать необходимо на все пункты.

#### Опросник

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

2. Большинство взрослых детей раздражает забота родителей.

3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.

4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в «современных ритмах».

5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.

6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.

8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.

9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.

10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11. Я равнодушен к критике в мой адрес.

12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.

14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.

15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.

16. Родители относятся к своим детям справедливо.

17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.

20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.

21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

### Обработка результатов

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой Вы отвечали. Не ответили ли Вы «не знаю» на утверждения № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также не поместили ли пункты № 11, 13, 15, 27 ответами «да, всегда». Если это так, то Вы не стремились быть откровенным перед собой, а в некоторых случаях пытались выглядеть в лучшем свете. Результаты тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям Вы дали не более трех неискренних ответов, при четырех — следует сомневаться в их достоверности, а при пяти — можете считать, что работу выполнили напрасно.

Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты № 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если Вы набрали *от 82 до 90 баллов* — это очень высокий уровень эмпатийности. У Вас болезненно развито сопереживание. В общении Вы, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют Вас в качестве громоз-

отвода, обрушивая на Вас свое эмоциональное состояние. Вы плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют Вам свои тайны и идут к Вам за советом. Нередко Вы испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь обеспокоить их. Беспокойство за родных и близких не покидает Вас. В то же время Вы сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находите себе места от случайного холодного приветствия Вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает Вам заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, Вы нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

*От 63 до 81 балла* — высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать, с неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят Вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах Вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести Вас из равновесия.

*От 37 до 62 баллов* — нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать Вас «толстокожим», но в то же время Вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи

уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому случается, что их поступки оказываются для Вас неожиданными. У Вас нет раскованности чувств и это мешает Вашему полноценному восприятию людей.

*12—36 баллов* — низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся Вам непонятными и лишены смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы — сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у Вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят Вам тем же: случаются моменты, когда Вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют Вас своим вниманием. Но это исправимо, если Вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

*11 баллов и менее* — очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Вы затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше Вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.

**П р и м е ч а н и е:**

Все результаты можно свести к 3 уровням: высокому, среднему, низкому.

63—90 баллов — высокий уровень;

37—62 баллов — средний уровень;

До 37 баллов — низкий уровень.

### 3.3. Исследование когнитивного компонента ККП

#### 1. Психолого-педагогическая грамотность учителя (М. И. Лукьянова) [35]

Методики, представленные ниже, помогают оценить психолого-педагогическую грамотность учителя, его знание характерных особенностей различных стилей педагогического общения, необходимых для самонаблюдения, а также знание специфики взаимодействия педагога с различными субъектами образовательных отношений и способности педагога к самопознанию.

##### I. Личность как объект воздействия

Что такое личность:

- а) яркий, необычный человек
- б) всякий свободный и независимый человек
- в) человек в его отношениях с другими
- г) человек, осознающий себя
- д) законопослушный человек

Ключевыми характеристиками личности являются:

- а) особенности поведения
- б) особенности характера
- в) осознание своего отношения с другими
- г) действия и поступки
- д) биологическое строение

Развивающее обучение — это:

- а) воспитание нравственных качеств личности
- б) формирование умения получать знания
- в) создание условий для осознания личностью своих возможностей и интересов
- г) развитие интереса к учению
- д) что-то трудное для учащихся

##### II. Деятельность

Значение деятельности для человека определяется:

- а) внешними побуждениями
- б) значением для жизни
- в) привлекательностью
- г) мотивами и потребностями
- д) созданием условий для развития психики

Ведущая деятельность младшего школьника:

- а) учение
- б) общение со сверстниками
- в) игра
- г) общественно значимая работа
- д) профессионально-ориентированный труд

Ведущая деятельность подростка:

- а) общение со сверстниками
- б) учение
- в) общественно значимая работа
- г) профессионально-ориентированный труд
- д) игра

Ведущая деятельность юношеского возраста:

- а) общественно значимая работа
- б) общение со сверстниками
- в) профессионально-ориентированный труд
- г) учение
- д) игра

Для повышения успешности обучения необходимо:

- а) сформировать интерес к предмету
- б) поднять ответственность ученика за результат обучения
- в) приблизить обучение к практике
- г) помочь ученикам осознать свои возможности и потребности
- д) усилить ответственность родителей

### III. Познавательная деятельность

Успех запоминания зависит, в первую очередь, от:

- а) развития памяти учеников
- б) применения наглядности
- в) владения мнемоническими приемами
- г) постоянного закрепления материала
- д) частоты опроса ученика педагогом

Развитое мышление — это:

- а) широта знаний
- б) способность находить оптимальное решение
- в) умение заметить все новое, прогрессивное
- г) умение раскрыть взаимосвязи

д) глубина знаний

Восприятие нового материала определяется:

- а) наблюдательностью
- б) внимательностью на уроке
- в) развитостью памяти
- г) умением управлять своим вниманием
- д) прилежанием

Компонент учебной деятельности, который является центральной смысловой единицей урока:

- а) мотивация
- б) проблемная ситуация
- в) самооценка
- г) самоконтроль
- д) учебная задача

Интериоризация понятий опирается на:

- а) мышление
- б) речь
- в) восприятие
- г) память
- д) внимание

#### IV. Индивидуально-типологические особенности личности

##### *Способности*

Формирование способностей определяется:

- а) совокупностью знаний, умений, навыков
- б) генетической предрасположенностью
- в) специальными усилиями учителя
- г) условиями, в которых живет ребенок
- д) трудолюбием

О способностях школьника можно судить:

- а) по успехам в определенном виде деятельности
- б) по интересу к какой-либо деятельности
- в) по итоговым оценкам
- г) по самооценке
- д) по отзывам окружающих

Методы выявления и развития способностей детей:

- а) наблюдение

- б) конкурсы, олимпиады
- в) индивидуализированное обучение
- г) самовоспитание школьника
- д) сравнение с другими детьми

### *Темперамент*

Темперамент человека:

- а) заложен биологически и неизменен
- б) формируется при воспитании
- в) изменяется в течение жизни
- г) может быть изменен в результате обучения
- д) поддается самовоспитанию

Темперамент проявляется:

- а) в успешности обучения
- б) в воспитании человека
- в) в скорости мыслительных операций
- г) в смене процессов возбуждения и торможения
- д) в прилежности

### *Личность учителя*

Для успеха деятельности учителя главное:

- а) умение понять ученика
- б) знание предмета
- в) хорошее отношение с коллегами и руководством
- г) желание повышать профессиональный уровень
- д) дидактические умения

Педагог должен говорить ученику правду:

- а) всегда
- б) если она не унижает его достоинство
- в) если она приятна ученику
- г) если она приятна учителю
- д) если она не наносит эмоциональный урон ученику

Участвуя в принятии группового решения, педагог должен ориентироваться на:

- а) мнение большинства
- б) сохранение благополучных отношений в группе
- в) цели деятельности
- г) ценности группы
- д) собственные ценности

## 2. Стили взаимодействия с учащимися (А. К. Маркова)

**Цель:** наблюдение (самонаблюдение) за процессом общения педагога с детьми с точки зрения стиля педагогического общения.

Формальная сторона	Содержательная сторона
<b>Авторитарный (автократичный, директивный)</b>	
Обращение к учащимся в форме распоряжения, указания, приказа. Тон речи — лаконичный, командный. Характер речи неприветливый. Требования к учащимся завышенные. Преподаватель подавляет всякое проявление чувств и инициативы учащихся. Негативное восприятие большинства действий учащихся. Редкая похвала	Отношение к учащимся как к объектам. Четкое планирование действий, требование того же от детей. Себя считает вне критики. Проявляя очень низкую инициативу, пресекает инициативу учащихся. Эффективную деятельность учащихся на уроке обеспечивает путем волевого нажима. Обладает ложным авторитетом, обусловленным в основном статусом
<b>Либеральный (антипод автократичного) — непоследовательный; направлен на заботу о личном спокойствии в ущерб делу</b>	
Форма обращения — непоследовательная (то просьба, то заискивание, то угроза). Тон речи — либеральный, заискивающий, нерешительный. Характер речи — торопливый (сокращается время общения с детьми до минимума). Либерал быстро забывает о своих прежних требованиях, выдвигает новые, бессистемность. Учащиеся широко развивают собственную инициативу	Преподаватель никогда не имеет четкого плана действий, предпочитает работать «на авось». Безынициативен на работе. Стремится переложить все на учащихся, не любит брать на себя ответственность. Легко общается с людьми, ласков, доброжелателен, старается ни во что не вмешиваться
<b>Демократичный (коллегиальный)</b>	
Обращается к учащимся в форме рекомендации, пожелания,	Имеет четкий план своих действий.

Формальная сторона	Содержательная сторона
<p>доброжелательных требований. Тон обращения — дружеский. Характер речи — спокойный. Требования к учащимся адекватны их знаниям, умениям, способностям. Хвалит, подбадривает учащихся, создавая им ситуацию успеха</p>	<p>Сам проявляет разумную инициативу и одобряет инициативу других. Способен критически осмысливать свои действия, не пресекает критику и не преследует за нее. Способен проявлять истинную заботу об учащихся. Никогда не бывает инициатором конфликта</p>

3. Психолого-педагогическая компетентность учителя и взаимодействие со школьным психологом.  
Анкета для учителей (М. И. Лукьянова) [35]

1. Какие личностные качества Вы считаете для педагога наиболее ценными и важными?
2. В какой степени каждое из качеств сформировано у Вас лично (оцените по десятибалльной системе)?
3. Продолжите предложение (можно в нескольких вариантах): «Я стремлюсь получить знания по психологии для того, чтобы...».
4. Какие личностные качества помогают Вам в работе с детьми?
5. Какие личностные качества мешают Вам в работе с детьми?
6. Дайте определение следующим понятиям:  
Рефлексия —  
Эмпатия —  
Гибкость личности —  
Общительность —
7. Что для Вас наиболее значимо в педагогической деятельности?
8. Какие личностные качества Вам хотелось бы развить в себе в большей степени?

9. Можете ли Вы назвать себя учителем, работающим в содружестве с психологом? Почему «да»? Почему «нет»?

10. Как часто в течение учебного года Вы обращались к психологу? (часто, редко, никогда)

- а) По профессиональным проблемам —
- б) Чтобы обсудить «трудного» ученика —
- в) По рекомендации родителей —
- г) По личной проблеме —
- д) По другим причинам —

11. На кого, по Вашему мнению, в первую очередь должна быть направлена деятельность психолога?

- а) На учеников
- б) На администрацию
- в) На учителей
- г) На родителей

12. В чем Вы видите основное назначение школьного психолога?

#### 4. Анкета «Рефлексивные способности педагога» (О. Ю. Дедова) [11]

1. В чем Вы видите результативность своей педагогической деятельности в школе?

2. Какие качества своей личности Вы считаете профессионально значимыми?

3. Что Вы считаете достижениями в Вашей профессиональной деятельности в процессе участия в ОЭР?

В знаниях и умениях?

В профессиональных позициях?

В качествах личности?

4. Назовите этапы Вашего профессионального саморазвития и самообразования.

Над чем Вы работали в прошлые годы?

Над чем работаете сейчас?

Над чем планируете работать в будущем?

5. Оцените развитие своей профессиональной психологической компетентности по десятибалльной шкале.

### 3.4. Исследование деятельностного компонента ККП

#### 1. Методика оценки коммуникативных способностей педагога (Л. М. Митина)

**М**етодика направлена на выявление индивидуального уровня развития коммуникативных способностей учителя. В основу методики положены характеристики вербального и невербального поведения учителя. Методика может применяться как одномоментно, так и для выявления динамики развития способностей учителя к общению (дважды в год).

Специалист, оценивающий показатели способностей педагога, присутствует на уроке и, используя бланк методики, фиксирует по ходу урока наличие или отсутствие показателей коммуникативных способностей.

**Ц е л ь:** выявление индивидуального уровня развития коммуникативных способностей педагога.

ФИО педагога \_\_\_\_\_

Предмет \_\_\_\_\_

Стаж работы \_\_\_\_\_

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	Уровень					
		низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	высший
1	<b>Речь</b> (говорит грамотно, убедительно, содержательно, используя яркие и необычные примеры и факты, идеи, проблемные вопросы, основываясь на личном опыте обучающихся, применяя юмор)	1	2	3	4	5	6
2	<b>Голос</b> (с помощью голосовых интонаций и модуляций проявляет эмпатию, оптимизм и доверие к обучающимся)	1	2	3	4	5	6

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	Уровень					
		низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	высший
3	<b>Выразительные движения</b> (использует широкий спектр жестов, поз, мимических реакций для проявления доброжелательного отношения ко всем обучающимся)	1	2	3	4	5	6
4	<b>Движения в пространстве класса</b> (в течение всего урока передвигается по классу, оказывается перед обучающимися, за их спиной, стоит или сидит рядом)	1	2	3	4	5	6
5	<b>Эмоции</b> (проявление личного энтузиазма и положительных эмоций помогает педагогу «заражать» весь класс, вовлекать обучающихся в общий творческий процесс, стимулировать их интерес к познанию нового)	1	2	3	4	5	6
6	<b>Воздействия</b> (изобретательно использует вербальные и невербальные средства воздействия на основные системы переработки информации обучающихся (оптическую, акустическую, кинестетическую)	1	2	3	4	5	6

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	Уровень					
		низ- кий	ниже сред- него	сред- ний	выше сред- него	высо- кий	выс- ший
7	<b>Наблюдательность</b> (постоянно видит и слышит каждого обучающегося, замечает и грамотно реагирует на малейшие изменения во внешнем облике и внутреннем состоянии обучающихся)	1	2	3	4	5	6
8	<b>Форма поведения</b> (гармонично сочетает вербальную и невербальную формы поведения, стараясь ограничивать вербальную, чтобы обучающиеся могли больше говорить на уроке сами, высказывая свои мысли и идеи, обмениваться мнениями)	1	2	3	4	5	6
9	<b>Виды взаимодействия</b> (отметить по степени выраженности) а) учитель — класс: учитель объясняет материал всему классу, задает вопросы, отвечает на вопросы обучающихся; б) учитель — ученик: учитель объясняет что-либо одному ученику, спрашивает его, отвечает на его вопросы; в) ученик — ученик: учитель просит одного	1	2	3	4	5	6

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	Уровень					
		низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	высший
	ученика объяснить что-либо другому или организует коллективную работу; г) учитель — ученики: ученики работают самостоятельно, а учитель чутко наблюдает за тем, когда, кому и какая нужна помощь						
10	<b>Паузы</b> (учитель организует короткие перерывы в работе учеников для обдумывания ими того или иного вопроса, подготовки к следующему заданию, для разрядки, снятия напряжения и усталости)	1	2	3	4	5	6
<b>Итого</b>		Низкий		Средний		Высокий	

По окончании урока проставляется суммарный балл, определяющий уровень развития у педагога каждой из названных характеристик. Десять полученных характеристик могут быть визуализированы в виде графика, где по оси абсцисс отложены порядковые номера основных характеристик коммуникативных способностей, а по оси ординат — показатели уровней развития коммуникативных способностей. При многократном исследовании коммуникативных способностей педагога индивидуальные графики, полученные в разное время, сравниваются между собой. Таким образом выявляется динамика развития способностей педагога.

### Примечание:

Бланк заполняется экспертом (психологом) на каждого участника в процессе посещения 1—2 уроков.

Низкий уровень отражает показатели с суммарными баллами 1 и 2; средний уровень — показатели с суммарными баллами 3 и 4; высокий уровень — показатели с суммарными баллами 5 и 6. Для внесения в обобщающую таблицу данные по всем испытуемым суммируются и переводятся в проценты.

Десять полученных характеристик могут быть визуализированы в виде графика. При повторном исследовании коммуникативных способностей педагога индивидуальные графики, полученные в разное время, сравниваются между собой. Таким образом выявляется динамика развития способностей педагога. Индивидуальные графики впоследствии помещаются в индивидуальные дневники экспериментаторов.

## 2. Анкета «Стиль педагогического общения» (А. Б. Майский, Е. Г. Ковалева)

Внимательно прочитайте вопрос. Выберите наиболее предпочтительный вариант ответа.

1. Считаете ли Вы, что ребенок должен...

- а) делиться с вами своими мыслями, чувствами?
- б) говорить вам только то, что он сам захочет?
- в) оставлять свои мысли и переживания при себе?

2. Если ребенок взял у другого ребенка без спроса игрушку, карандаш, то вы...

- а) доверительно с ним говорите и предоставляете ему возможность самому принять решение.
- б) не вмешиваетесь в ситуацию — дети сами разберутся в своих проблемах.
- в) известите об этом всех детей и заставьте вернуть взятое с извинениями.

3. Как вы поступите, если подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание?

- а) Похвалите и всем детям покажете его работу.
- б) Проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня.

- в) Скажете ему: «Всегда бы так занимался».
4. Как вы поступите, если ребенок при входе в группу не поздоровался?
- а) Заставите его поздороваться.
  - б) Не обратите на него внимание.
  - в) Сразу же вступите с ним в общение, не упоминая его промаха.
5. Дети спокойно занимаются. У вас есть свободная минута. Что вы предпочтете делать?
- а) Спокойно, не вмешиваясь, наблюдать, как они общаются и работают.
  - б) Помочь, подсказать, сделать замечание.
  - в) Заниматься своими делами (записи, подготовка).
6. Какая из приведенных ниже точек зрения кажется вам правильной?
- а) Чувства, переживания ребенка поверхностны, быстро проходящие, и потому на них не стоит обращать внимание.
  - б) Эмоции ребенка, его переживания — это важные факторы, с их помощью можно эффективно обучать и воспитывать.
  - в) Чувства ребенка удивительны, переживания его значимы, к ним нужно относиться бережно, с большим тактом.
7. Ваша исходная позиция в работе с детьми?
- а) Ребенок слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить его и воспитать.
  - б) У ребенка много возможностей для саморазвития, взрослый должен максимально повышать активность самого ребенка.
  - в) Ребенок развивается неуправляемо, находится под влиянием наследственности и семьи, поэтому главная задача, чтобы он был здоров, накормлен, не нарушал дисциплины.
8. Как вы относитесь к активности ребенка?
- а) Положительно — без нее невозможно полноценное развитие.

- б) Отрицательно — она часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание.
- в) Положительно, но только тогда, когда активность контролируется педагогом.

9. Ребенок не захотел выполнять задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия?

- а) Сказали бы: «Ну и не надо».
- б) Заставили бы выполнить работу.
- в) Предложили бы выполнить задание.

10. Какая позиция, по-вашему, правильная?

- а) Ребенок должен быть благодарен взрослым за заботу о нем.
- б) Если ребенок не осознает заботу взрослых о нем, то это его дело, когда-нибудь пожалеет.
- в) Воспитатель должен быть благодарен детям за их доверие и любовь.

К л ю ч : Число баллов по номеру вопросов:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а)	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2
б)	3	1	3	1	2	2	3	1	2	1
в)	1	2	1	3	1	3	1	2	3	3

И т о г о :

- а) 25—30 очков — тяготеет к демократическому стилю;
- б) 20—24 очка — преобладает авторитарный стиль;
- в) 10—19 очков — характерен либеральный стиль.

### 3. Методика диагностики модели педагогического общения (И. М. Юсупов)[74]

Ц е л ь : диагностика модели общения педагога.

М а т е р и а л : текст опросника.

Ф о р м а п р о в е д е н и я : индивидуально или фронтально.

П р о ц е д у р а п р о в е д е н и я : раздаются тексты опросников, которые необходимо заполнить в соответствии с инструкцией.

#### Анкета для учителя

И н с т р у к ц и я . Просматривая каждый из предлагаемых вопросов, отмечайте символом «+» ответы «да», если

можете с ними согласиться, и символом «-», если на вопрос даете отрицательный ответ. Постарайтесь быть искренними перед собой, тогда получите достоверный результат.

### Текст опросника

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке выступления по известной и неоднократно прочитанной теме?

2. Предпочитаете ли логику изложения эмоциональности выступления?

3. Волнуетесь ли перед выходом на встречу с аудиторией?

4. Предпочитаете ли во время выступления оставаться за кафедрой, трибуной, перед микрофоном?

5. Часто ли Вы используете методические приемы, которые успешно применялись Вами ранее и давали положительный результат?

6. Придерживаетесь ли заранее спланированной схемы выступления?

7. Часто ли по ходу выступления включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное случаем, свидетелем которого Вы стали?

8. Вовлекаете ли Вы в обсуждение вопроса слушателей?

9. Стремитесь ли Вы рассказать как можно больше материала, не взирая на лица слушателей?

10. Часто ли удается Вам в ходе выступления удачно пошутить?

11. Предпочитаете ли выступать, не отрываясь от текста?

12. Выводит ли Вас из равновесия непредвиденное Вами оживление среди слушателей?

13. Нуждаетесь ли в достаточно длительном времени (5—8 мин.), чтобы установить нарушенный контакт и привлечь к себе внимание?

14. Повышаете ли голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание слушающих?

15. Стремитесь ли, задав полемический вопрос, самостоятельно на него отвечать?

16. Предпочитаете ли Вы, чтобы Вам по ходу изложения материала задавали вопросы?

17. Во время выступления забываете ли о том, кто Вас слушает?

18. Есть ли у Вас привычка выбирать среди слушателей два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?

19. Выбивают ли Вас из колеи скептические ухмылки на лицах слушателей?

20. Замечаете ли Вы во время выступления изменения в настроении аудитории?

21. Поощряете ли слушателей вступать в диалог с Вами?

22. Отвечаете ли Вы на реплики аудитории сразу же?

23. Используете ли одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?

24. Увлекаетесь ли Вы монологом настолько, что Вам не хватает отведенного времени?

25. Чувствуете ли себя после выступления уставшим настолько, что не состоите в тот же день выступать еще раз?

#### Обработка данных

Модели общения	Да «+»	Нет «-»
Дикторская «Монблан»	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактная «Китайская стена»	9, 11, 13, 14, 15,	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Дифференцированное внимание «Локатор»	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гипорефлексивная «Терев»	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная «Гамлет»	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 25	2, 5, 6, 23
Негибкого реагирования «Робот»	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 16, 21, 24
Авторитетная «Я сам»	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 19
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 23

**Интерпретация результатов.** Подсчитайте число плюсов и минусов, в соответствии с приведенным «ключом» определите свою тенденцию. Если общая сумма совпадений не менее 80 % от всех пунктов по одной из моделей общения, считать выявленную склонность стойкой.

*Модель дикторская («Монблан»).* Педагог отстранен от обучаемых, парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые для него — безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

**Следствие:** отсутствие психологического контакта — безынициативность и пассивность обучаемых.

*Модель неконтактная («Китайская стена»).* Очень близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие внимания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия: произвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

**Следствие:** слабое взаимодействие с обучаемыми, с их стороны — равнодушное отношение к педагогу.

*Модель дифференцированного внимания («Локатор»).* Основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагог ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть — допустим, на талантливых или же, напротив, слабых лидеров и аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может быть неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом.

**Следствие:** нарушается целостность акта взаимодействия в системе педагог — коллектив, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

*Модель гипореклексивная («Тетерев»)*. Педагог в общении как бы замкнут на себе самом, его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой педагог поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

**С л е д с т в и е:** практически отсутствует взаимодействие между обучающимися и обучающим. Вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено весьма формально.

*Модель гиперрефлексивная («Гамлет»)*. Противоположна предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

**С л е д с т в и е:** обостренная социально-психологическая чувствительность педагога приводит его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения часто бразды правления оказываются в руках обучающихся, а педагог занимает ведомую позицию в отношениях.

*Модель негибкого реагирования «Робот»*. Взаимоотношения педагога с обучающимися строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но педагог не обладает чувством понимания меняющихся ситуаций

общения. Им не учитываются педагогическая действительность, психическое состояние обучающихся, их возрастные и этнические ценности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической действительности, не достигая своей цели.

**С л е д с т в и е:** низкий коэффициент педагогического взаимодействия.

*Модель авторитарная («Я сам»).* Учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы, суждения, аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность педагога подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей готовых инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная общественная активность.

**С л е д с т в и е:** воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

*Модель активного взаимодействия («Союз»).* Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в бодром настроении, поощряет инициативу, легко отслеживает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

**С л е д с т в и е:** возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

#### 4. Анкета для учителя «Эффективное слушание» (Л. М. Митина)

**А**ктивное слушание учителем ученика помогает установить взаимопонимание и эффективные взаимоотношения. В связи с этим проводится анализ социально-

перцептивных умений учителей слушать и слышать своих учеников.

**И н с т р у к ц и я.** Прочитайте утверждения. Отражают ли они Ваше поведение во взаимоотношениях с учениками и в какой степени: часто (+), иногда (+ -), никогда (-).

ФИО педагога \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Я стараюсь смотреть ученику в глаза, когда слушаю его.

часто

иногда

никогда

Я наблюдаю за выражением лица и движениями ученика, когда разговариваю с ним.

часто

иногда

никогда

Я уточняю сказанное учеником собственными словами, чтобы добиться полного понимания.

часто

иногда

никогда

Я делаю замечание после того, как ученик закончит отвечать.

часто

иногда

никогда

Я стараюсь переадресовать вопрос ученика классу, а не сама отвечать на него.

часто

иногда

никогда

Я повторяю ошибочные ответы учеников, чтобы привлечь к ним внимание класса.

часто

иногда

никогда

Я оцениваю ученика, учитывая его поведение на уроке.

часто  
иногда  
никогда

Я делюсь с детьми некоторой информацией из своей личной жизни.

часто  
иногда  
никогда

Я избегаю некоторых поз, движений, слов.

часто  
иногда  
никогда

Я выжидаю не менее 5 секунд, когда ученик замолкает, прежде чем подсказать ему.

часто  
иногда  
никогда

Я поощряю свободное высказывание суждений учениками, даже если они неудобны для меня или кажутся неразумными.

часто  
иногда  
никогда

Я пытаюсь найти собственную логику ученика в его высказываниях.

часто  
иногда  
никогда

Я стремлюсь расширить и развить сказанное учеником, а не выискивать в нем ошибки.

часто  
иногда  
никогда

Я стараюсь, не отвлекаясь, почувствовать интерес к тому, что говорит ученик.

часто

иногда  
никогда

Я говорю *пожалуйста, извините, спасибо*, когда общаюсь с учениками.

часто  
иногда  
никогда

### 3.5. Методы диагностики стратегий речевого поведения педагога

Предлагаемые в данном разделе диагностические методики направлены на исследование сформированности различных стратегий речевого поведения педагогов, в том числе организационных, когнитивных, аксиологических, обучающих, интерпретационных и др. Это позволяет также определить степень направленности педагога на личность ребенка или на результаты деятельности, а также уровень развития его рефлексивных умений.

#### 1. Формулы похвалы (автор С. К. Тивикова)

Особое внимание при исследовании речевых стратегий педагога уделяется формулам, которые имеют целью поощрение не только успешных обучающихся, но и тех, кто испытывает затруднения в процессе обучения.

Цель: определить наличие у педагога способности (умений) к осуществлению индивидуально-дифференцированного подхода к созданию ситуации успеха для учащихся с разным уровнем обученности и работоспособности, сформированность у него эмоционально-ценностных речевых стратегий (РС).

Время выполнения — 3 мин.

Инструкция для испытуемых. В течение 2 мин. напишите все формулы (слова), с помощью которых Вы положительно оцениваете учащихся. Особое внимание обратите на те ситуации, в которых необходимо поддержать недостаточно успешного ученика.

**К л ю ч.** Стандартные, общепринятые формулы похвалы («Молодцы!», «Умницы!», «Отлично!», «Хорошо!» и т. п.) оцениваются в 0,5 балла. Каждая из формул, учитывающих уровень развития детей, направленных на развитие познавательной или эмоциональной мотивации обучающихся и побуждающих их к дальнейшему выполнению заданий и преодолению трудностей, в том числе в ситуации неуспеха («Ты на правильном пути», «В следующий раз обязательно получится», «Может быть, сегодня просто не твоя задача?», «Мы видим, ты старался» и т. п.), оценивается в 1 балл.

Формулы, демонстрирующие негативную оценку деятельности детей, даже если они носят шуточный или иронический характер («Тройка — международная оценка», «Дворником тоже кто-то должен работать» и т. п.), оцениваются в 0 баллов.

## 2. Оценка использования организационных стратегий речевого поведения в педагогических ситуациях (автор С. К. Тивикова)

**П**едагогам предлагаются для анализа и оценки ситуации, в которых учитель использовал ту или иную формулу похвалы.

**Ц е л ь:** выявить сформированность у педагога способности (умений) к определению эффективности организационных стратегий речевого поведения в соответствии с конкретной ситуацией.

**В р е м я** выполнения — 3—5 мин. на решение одной педагогической ситуации (в зависимости от ее сложности).

**И н с т р у к ц и я** для испытуемых. Оцените действия учителя в названной ситуации. Если есть необходимость, предложите возможные варианты действий учителя.

1. Во время выполнения трудного задания учитель подходит к каждому ребенку, оказывая, если требуется, необходимую помощь. Оценивая в целом работу класса, говорит:

— Молодцы, ребята! Даже Денис справился с этим заданием! (Денис — ученик с низким уровнем обученности и обучаемости).

2. Когда учитель видит, что ученик с высоким уровнем интеллекта занимается ниже своих способностей, он спрашивает:

— Что бы ты поставил себе, если бы был учителем?

3. Учитель после проверки диктанта подводит общие итоги и готовит детей к работе над ошибками.

— Сейчас встанут ... (называются фамилии). Молодцы! Вы получили пятерки. Садитесь. А теперь встанут ... У вас четверки. Старайтесь. Теперь встанут ... У вас тройки. Плохо. Вы подводите весь класс. Ну а теперь встанут двоечники. Встали и стоим. Пусть на вас все полюбуются.

4. В класс пришел новый учитель, который так понравился слабоуспевающему ученику, что тот начал выполнять все задания по данному предмету, а учитель — ставить ему отличные оценки. Но однажды учитель наклонился к ребенку и тихо, чтобы слышал только он, сказал:

— Моим пятеркам стыдно рядом с твоими двойками...

**Комментарий.** Поведение педагогов в ситуациях 2 и 4 должно оцениваться как соответствующее гуманно-личностному подходу к обучающимся и свидетельствующее о высоком уровне сформированности организационных речевых стратегий. Поведение педагога в ситуации 1 предполагало поддержку слабоуспевающего ученика и похвалу результатам его деятельности, но педагогом было выбрано неудачное, противоречащее его намерениям речевое оформление. Поведение педагога в ситуации 3 свидетельствует о несформированности организационных стратегий речевого поведения, оценка деятельности учащихся носит репрессивный характер.

**Ключ.** Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл. Еще 1 балл может добавляться в том случае, если учитель дает точное и подробное обоснование своего решения.

### 3. Методика «Актуализация детских идей» (автор С. К. Тивикова)

**П**едагогам предлагается для анализа учебная ситуация, предполагающая актуализацию идей, высказанных

учащимися, и соответствующие детские высказывания, которые могут содержать те или иные недочеты (не только фактические, логические, речевые, но и ситуативные).

**Ц е л ь:** определить сформированность у педагога способности (умений) к осуществлению интерпретационных стратегий речевого поведения в условиях учебного диалога с учащимися.

**В р е м я** выполнения — 3—5 мин. на решение одной педагогической ситуации (в зависимости от сложности ее).

**И н с т р у к ц и я** для испытуемых. Проанализируйте высказывание учащегося в данной ситуации. Для выделения главного в его словах и коррекции недочетов используйте парафраз (перефразирование, пересказ), не искажающий мысль учащегося, но уточняющий ее. Можете начать парафраз (в зависимости от типов детских высказываний) со слов: «Максим говорит о ..., обращает внимание на ..., видит, вспоминает, уточняет, добавляет, сравнивает, удивляется, считает, думает, предполагает, решает, придерживается мнения... и т. п.».

— Самый классный рассказ у Драгунского — «Двадцать лет под кроватью» (*Максим*).

— В рассказе «Живая шляпа»... там были мальчики. У них были палки и эта, как ее... А, да, кочерга (*Даня*).

— На картине «Три богатыря», ой, то есть «Богатыри», у Ильи красные брюки, варежки, шлем. Еще у него кольчуга (*Лиза*).

— Я расскажу в сочинении, как ездил к двоюродному брату. В ихнем селе есть спортивная площадка. Днем там играют ребята, а совсем вечером — дяденьки и тетеньки (*Артем*).

— Я напишу, как мама была маленькая. Она ведь была маленькая. Когда она была маленькая, она была, наверное, похожа на меня, когда я была маленькая (*Настя*).

**К о м м е н т а р и й.** Овладение парафразами (своеобразным пересказом высказываний учащихся, поддерживающим их идеи и акцентирующим внимание остальных

учащихся на словах своих одноклассников) свидетельствует о высоком уровне сформированности коммуникативной компетентности педагогов. Парафраз может быть использован на любых уроках и во внеурочное время. Сама техника парафразы была разработана в рамках технологии «Образ и мысль» [5, с. 8—10, 38—40]. Парафраз требует сохранения смысла детского высказывания и в то же время его коррекции в соответствии с литературными нормами и фактическим содержанием высказывания. В ситуации 1 обучающимся допущена лексико-стилистическая ошибка («классный рассказ»), поэтому определение должно быть откорректировано («интересный, замечательный» и т. п.). В ситуации 2 исправление синтаксико-стилистических ошибок может сопровождаться уточнением высказывания ребенка. В ситуации 3 необходимо правильно назвать детали одежды Ильи Муромца, точнее сформулировать предложение. В ситуации 4 необходимо исправить форму местоимения (не «ихнем», а «их»), заменить разговорные слова «дяденьки» и «тетеньки» на литературный вариант (например, «взрослые жители села»). В ситуации 5 необходимо убрать повторы слова «маленькая» за счет сокращения высказывания или использования контекстуальных синонимов.

**К л ю ч.** За каждый верно сформулированный парафраз испытуемому начисляется 1 балл.

#### 4. Методика «Оцените парафраз» (автор С. К. Тивикова)

**П**едагогам предлагаются для анализа несколько вариантов парафразы одного и того же высказывания учащегося в определенной ситуации.

**Ц е л ь:** определить сформированность у педагога способности (умений) к осуществлению интерпретационных и диагностических стратегий речевого поведения в условиях учебного диалога с учащимися.

**В р е м я в ы п о л н е н и я** — 3—5 мин. на решение одной ситуации (в зависимости от ее сложности).

Инструкция для испытуемых. Определите, какой из вариантов парафраза высказываний ученика, сделанных педагогами, является наиболее точным, правильным и соответствующим речевой ситуации. Если есть необходимость, предложите собственный вариант.

Высказывание ребенка в процессе рассматривания картины В. А. Серова «Девочка с персиками»: «Я вижу, что девочка присела на минутку, а теперь ей хочется убежать».

#### Возможные парафразы

1. Катя видит, что девочка хочет убежать.

2. У Кати создалось впечатление, что девочка, изображенная на картине, хочет убежать. Катя, что ты видишь здесь такое, что позволяет тебе это сказать?

3. Катя предполагает, что девочка устала сидеть на одном месте, она хочет вскочить и убежать. Я правильно тебя поняла?

4. Катя обращает внимание на позу девочки и считает, что девочке не сидится на месте. Катя, что ты видишь здесь такое, что позволяет тебе это сказать?

Комментарий. Высказывание ребенка, взятое для парафраза, свидетельствует о его способности не только к наблюдению, но и к размышлению, сопоставлению внешних действий героя картины и возможных мотивов его поведения. Именно поэтому здесь более уместны глаголы *считает, думает придерживается мнения* и т. п. Дополнять парафраз может вопрос: «Что ты видишь здесь такое, что позволяет тебе это сказать?», — который нацеливает ребенка на уточнение своих высказываний.

В высказывании 1 парафраз осуществлен неправильно. Он является повтором детского высказывания, которое в данном случае является вполне верным. В высказывании 2 выражение «создается впечатление» предполагает скорее ассоциации, а не размышления ребенка. Более точными являются высказывания 3 и 4, хотя при анализе испытуемые могут их несколько откорректировать.

Ключ. За каждый верно сформулированный парафраз испытуемому начисляется 1 балл.

## 5. Методика «Смысловая компрессия» (автор С. К. Тивикова)

**Цель:** диагностика умения работать с информацией, осуществлять ее смысловую компрессию (сформированность умений воспроизводить информацию, перерабатывать ее, выделять существенное), развития когнитивных РС.

Экспериментатор раздает листы с напечатанным текстом всем участникам исследования.

**Инструкция.** Просим вас прочитать текст и выполнить к нему следующие задания:

1. Придумайте заголовок к тексту.
2. Определите и запишите название типа текста.
3. Разделите текст на части (поставьте знак Z).
4. Найдите и подчеркните ключевые слова.
5. Напишите сжатый текст.

**Заголовок** \_\_\_\_\_

**Тип текста** \_\_\_\_\_

Осенью ежиха устроила гнездо. Весной там появились ежата. Колючки у них мягкие, глаза еще закрыты. Прячет мама детишек от врагов. Закутает ежат в траву и сухие листья. Лежат пакетики в гнезде. Никто их не видит. Наконец ежиха первый раз вывела детей на прогулку. Они жмутся поближе друг к другу и стараются не отстать от матери. Один малыш все же отстал и жалобно засвистел. Мама побежала назад, носом подтолкнула колючего ребенка. Не отставай! За лето дети повзрослели, научились всем премудростям жизни. Умеют ежата искать еду, спасаться от врагов, сворачиваться в клубок. Смело топают они ночью по лесу. Никого не боятся.

**Ключевые слова:**

- 1-я часть: устроила, появились, прячет.
- 2-я часть: вывела на прогулку, отстал, не отставай.
- 3-я часть: выросли, повзрослели, не боятся.

**Критерии оценки.** В исходном тексте 100 слов. Сокращение объема должно быть выполнено на 30—50 %.

Если объем текста сокращен до 30 %, правильно выделены ключевые слова, дан заголовок текста, соответству-

ющий теме и / или основной мысли текста, то выполнение задания оценивается в 3 балла;

31—40 % + ключевые слова + заголовок — 2 балла;

41—50 % + ключевые слова + заголовок (может быть не совсем точным) — 1 балл;

51 % и более + неточно выделенные ключевые слова + отсутствие или неточный заголовок — 0 баллов.

#### 6. «Уровни понимания текста» (автор С. К. Тивикова)

**Д**анная методика направлена на выявление у педагогов уровня сформированности обучающих стратегий речевого поведения, в том числе способности соотносить вопросы к тексту с возможными уровнями его понимания. Педагогам предлагается для анализа литературный (художественный) текст, входящий в круг детского чтения (в один из учебников литературного чтения).

**Цель:** определить сформированность у педагога способности (умений) к осуществлению обучающих СРП, умение осуществлять направленность вопросов к тексту на тот или иной уровень его понимания и способность самостоятельно составлять подобные вопросы.

**Время выполнения** — 10 мин. (в зависимости от сложности и объема текста).

Методика проводится в два этапа.

##### 1-й этап

**Инструкция для испытуемых.** Прочитайте текст (например, стихотворение К. Д. Бальмонта «Золотое слово»). Составьте вопросы к нему, направленные на развитие у младших школьников разных уровней понимания текста. Промаркируйте их. Для этого воспользуйтесь классификацией И. Р. Гальперина, который выделял три основных уровня понимания текста: фактуальный (Ф), подтекстовый (П), концептуальный (К), направленный на понимание идеи текста и авторской позиции. Рядом с номером вопроса поставьте соответствующую помету (Ф, П или К).

## ЗОЛОТОЕ СЛОВО

Осень обещала: «Я озолочу».

А Зима сказала: «Как я захочу».

А Весна сказала: «Ну-ка, ну, Зима».

И Весна настала. Всюду кутерьма.

Солнце золотится. Лютик — золотой.

Речка серебрится и шалит водой.

Родилась на воле, залила луга,

Затопила поле, стерла берега.

Там, где не достала, — лютик золотой,

Желтый одуванчик, — будет и седой.

Осень обещала. Помогла Весна.

Ну, Зима, пропала, хоть была сильна.

### 2-й этап

Инструкция для испытуемых. Прочитайте текст и вопросы к нему, составленные авторами учебника литературного чтения. Сравните со своими. Промаркируйте их. Для этого определите, к какому уровню понимания текста относится каждый из вопросов. Уберите лишние вопросы.

1. Какое время года описывается в стихотворении? Докажите свое мнение с помощью текста.

2. Прочитайте, что обещала Осень. Как Вы думаете, кому она это обещала?

3. Как Весна помогла Осени выполнить обещание?

4. Что такое кутерьма? Зачем автор использовал это разговорное слово в поэтическом произведении?

5. Какие значения слова «золотой» использует поэт? Найдите к этому слову в стихотворении однокоренные слова.

6. Как понять название стихотворения — «Золотое слово»?

7. Какой вопрос обычно задают к названиям времен года — *что* или *кто*? А какой вопрос уместнее задать в этом стихотворении? Почему?

8. Почему в этом тексте слова *Осень*, *Зима*, *Весна* написаны с заглавной буквы? Что изменится в стихотворении, если написать их с маленькой буквы?

9. Зачем автор использует прямую речь таких необычных героев, как Осень, Зима, Весна?

К л ю ч: «лишних» вопросов здесь нет.

«Ф» — 1, 2, 4. «П» — 3, 5, 7, 8, 9. «К» — 6.

### 7. Диагностическая методика «Лидер» (автор С. К. Тивикова)

**П**роводится в группе из трех-четырех человек (например, в команде из одной образовательной организации). Все участники сначала выполняют одно и то же задание сначала индивидуально, письменно фиксируя результаты. Затем группа выбирает наиболее, с ее точки зрения, интересные варианты. Фиксируется не только конечный результат, но и то, насколько убедительными были аргументы каждого отстаивающего свою точку зрения обучающегося. Наибольшее число выборов свидетельствует о лидерских качествах одного из испытуемых.

В качестве содержательной основы можно взять задание, связанное с составлением диктанта на основе словарных слов. Возможно и другое содержательное наполнение данной методики.

**З а д а ч и:**

✦ выявить сформированность обучающихся стратегий у участников группы (неперсонифицированные результаты);

✦ определить лидера группы при выполнении конкретного задания (данная цель испытуемым предварительно не сообщается).

#### 1-й этап. *Индивидуальное выполнение задания*

Желательно, чтобы на данном этапе участники будущей группы сидели отдельно и не могли обсуждать процесс выполнения задания. Процесс и пошаговые (пооперационные) результаты отражаются в специальном индивидуальном рабочем листе, где возможны редактирование (зачеркивания, поправки, перестановки, вставки и т. п.) и комментарии по поводу выполнения тех или иных действий.

## Инструкция:

1. Выберите 3 слова из предложенных словарных слов. Кратко объясните, почему выбрали именно их (случайно, объединяя их по какому-либо признаку и т. д.). Признаки: общая тематическая группа, одинаковые орфограммы, количество слогов, одушевленные и неодушевленные имена существительные и др.

2. Составьте с этими словами небольшой дидактический (учебный) связный текст с четко выраженной темой, основной мыслью, принадлежностью к определенному жанру.

3. Озаглавьте свой текст. Можете предложить несколько вариантов заголовка.

### *2-й этап. Групповое выполнение задания*

1. Выпишите выбранные вами слова на отдельные листочки (у каждого члена группы листочки должны быть своего цвета).

2. Выберите в группе три слова. Приклейте цветные листочки с этими словами на групповой рабочий лист. Если несколько членов группы выбрали одно и то же слово, то приклеиваются все листочки с данным словом.

3. Озаглавьте будущий текст на основе выбранных в группе слов сначала индивидуально и запишите его название на своем цветном листочке.

4. Выберите в группе один заголовок и приклейте его на групповой рабочий лист.

5. Создайте текст диктанта для 4-го класса на определенную лингвистическую тему (чаще всего это или определенная орфограмма или грамматическое понятие).

Работайте сначала индивидуально, не забывая о заголовке. Напишите свои предложения на цветных листочках. Выберите лучшие. Создайте на их основе текст не более чем из 40 слов. Для этого отредактируйте созданные индивидуально предложения и объедините их, оставив в качестве основного цвет автора, который внес наибольший вклад в создание текста.

### 3-й этап. *Презентация полученного продукта* (диктанта)

Один из членов группы представляет результат работы по следующему алгоритму:

- а) слова, которые были выбраны группой;
- б) лингвистическая тема диктанта;
- в) заголовок;
- г) текст диктанта;
- д) количество слов в диктанте.

Остальные группы оценивают работу по следующим критериям:

✦ соответствие требованиям, предъявляемым к диктанту (объем, соответствие теме, насыщенность орфограммами или лингвистическими явлениями);

✦ соответствие заголовку;

✦ соответствие требованиям к тексту (целостность, связность, членимость, в том числе наличие темы, основной мысли, возможность разделить текст на части).

### 4-й этап. *Решение второй задачи диагностической методики — выявление лидера группы*

Результаты диагностики подводятся сначала группами, а затем ведущим, который, пользуясь методами наблюдения, подсчета листочков разных цветов, составляющих конечный продукт каждой группы, делает вывод о реализации как первой задачи, которая известна всем, так и второй — выявление лидера каждой группы.

Представленные в данной главе методики позволяют исследовать разные аспекты коммуникативной компетентности педагога — мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный. Разнообразие этих методик (анкетирование, тестирование, наблюдение, самонаблюдение, анализ продуктов деятельности и педагогических ситуаций) дает педагогу и психологу возможность сделать выбор, какой аспект профессиональной компетентности педагога исследовать и какую именно часть своего профессионализма необходимо развивать на основе результатов диагностики.

Вопросы диагностики и формирования коммуникативной компетентности педагога в условиях введения профессионального стандарта педагога имеют особенно важное значение.

Одной из проблем в определении понятия *коммуникативная компетентность* педагога выступает его многоплановость. В настоящей монографии авторами рассмотрены психологический, социальный и педагогический аспекты ККП. Для системы дополнительного постдипломного образования педагога актуальным является анализ *педагогического аспекта* данного понятия, который можно охарактеризовать как наименее разработанный в психолого-педагогических исследованиях. Авторами монографии был акцентирован следующий вопрос: чем коммуникативная компетентность педагога отличается от коммуникативной компетентности любого другого профессионала?

С этой целью в процессе опытно-экспериментальной и инновационной деятельности была определена структура ККП, включающая общие структурные компоненты, такие как мотивационно-личностный (смыслы ценности, идеалы, способность позитивно воспринимать коммуникативную ситуацию, ответственность за реализацию гражданской позиции, готовность к самосовершенствованию), когнитивный (знание психологических особенностей партнеров по общению, способов работы с информацией, речевая культура и профессиональное самосознание) и деятельностный (умение управлять собственным эмоциональным состоянием, гибкий стиль общения и др.). Деятель-

ностный компонент ККП был представлен также в виде стратегий речевого поведения педагога (организационных, когнитивных, содержательных, интерпретационных, авторских и др.), в которых аккумулируются и проявляются все знания и умения учителя в области педагогической деятельности.

Была составлена модель коммуникативной компетентности педагога, в которую включены описание целей развития ККП, подходов и принципов, а также подробное описание каждого из ее компонентов.

Авторами монографии были также отобраны уже известные и созданы авторские диагностические методики для исследования ККП. Проведен констатирующий эксперимент с педагогами, вошедшими в творческую экспериментальную команду.

Состав творческой команды педагогов — участников инновационной деятельности был представлен различными субъектами образовательных отношений: заместителями директора по учебно-воспитательной работе, учителями начальных классов и основного звена, психологами образовательных организаций Нижегородской области.

Экспериментальная и инновационная деятельность осуществлялась в форме лекционных и семинарских занятий, круглых столов, деловых игр, проводимых в ГБОУ ДПО НИРО и в отдельных образовательных организациях. В своих школах педагоги, входящие в творческую команду, планировали инновационную деятельность и реализовывали полученные знания, дополняя и обогащая их различным содержанием и формами работы с учителями начальной школы и основного звена.

В процессе исследовательской и инновационной деятельности осуществлялись осмысление и обобщение научных фактов и их практической реализации.

На основании этого авторами сделан вывод о том, что коммуникативная компетентность педагога имеет существенные отличительные черты, связанные со спецификой педагогической деятельности, ее целями.

Коммуникативная компетентность педагога полнее всего реализуется в его речевом поведении. Понятия «речевое поведение» и «речевая деятельность» не могут рассматриваться как тождественные. Если речевая деятельность направлена на информирование, то речевое поведение — на передачу экспрессивной информации, регуляцию взаимоотношений между людьми. Единицами речевого поведения выступают поступки, посредством которых формируются и выражаются позиция личности, ее духовно-нравственные убеждения.

Уникальность каждого педагога определяется не только уровнем его личностного и профессионального развития, уровнем его речевого поведения, но и комбинацией тех речевых стратегий, которые составляют в своей совокупности индивидуальный речевой стиль педагога.

Профессиональное самосознание, речевая, коммуникативная и корпоративная культура, проявляющаяся в ответственном речевом поведении, являются отличительными чертами современных педагогов — проводников и трансляторов отечественной и мировой культуры.

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 301 с.
2. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Издательство ИКАР, 2009.
3. *Бим, И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. — М. : Русский язык, 1977. — 288 с.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. : Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с. — (Проект «Психологическая энциклопедия»).
5. *Бондарева, И. И.* Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / И. И. Бондарева, С. К. Тивикова / Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.
6. *Бондарева, И. И.* Курс «Образ и мысль» в начальной школе: программа, методические рекомендации / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — 2-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 60 с.
7. *Вершловский, С. Г.* Непрерывное образование как объект исследования / С. Г. Вершловский // Андрагогика: материалы к глоссарию. — СПб., 2005.
8. *Вятютнев, М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного : (методические основы) / М. Н. Вятютнев. — М. : Русский язык, 1984. — 144 с.
9. Гуманное взаимодействие взрослых и детей на предшкольной ступени образования: методическое пособие / О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина [и др.]. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2009. — 148 с.
10. *Дедова, О. Ю.* Диагностические умения как показатель психолого-педагогической компетентности педагога непрерывного образования [Текст] / О. Ю. Дедова // Педа-

гогическое образование в России. — 2011. — № 2. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». — С. 223—238.

11. *Дедова, О. Ю.* Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального) : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина». — Н. Новгород, 2012. — 230 с.

12. Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы: методическое пособие для преподавателей вузов. — Н. Новгород: НГПУ, 2011. — 40 с.

13. *Залевская, А. А.* Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. — М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2000. — 382 с.

14. *Зверева, Н. М.* Преподавателю вуза: практическая педагогика : учебное пособие / Н. М. Зверева, В. В. Николина, Н. Н. Деменева. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2012. — 162 с.

15. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и переработ. — М. : издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.

16. *Зимняя, И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1987. — 158 с.

17. *Зимняя, И. А.* Психология обучения неродному языку в школе (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. — М. : Русский язык, 1989. — 219 с.

18. *Иванова, Л. О.* Речевые стратегии как средство взаимопонимания субъектов педагогического процесса : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л. О. Иванова. — Псков : ПГПИ, 2003. — 30 с.

19. *Игнатьева, Г. А.* Проектирование и сценирование инновационных форм учебных занятий в условиях введения ФГОС общего образования: методические рекомендации / Г. А. Игнатьева, М. Н. Крайникова, А. С. Мольков, О. В. Туполова, О. Е. Фефелова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 76 с.

20. Как проектировать универсальные учебные действия

в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2010. — 151 с.

21. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.

22. *Кикеева, В. Н.* Социально-педагогическая компетентность педагога-психолога как фактор оптимизации работы с детьми в начальной школе: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. — Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т., 2006. — 176 с.

23. *Китайгородская, Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика / Г. А. Китайгородская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Высшая школа, 2009. — 254 с.

24. *Костомаров, В. Г.* Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. — 3-е изд. — М., 1984.

25. *Кузнецова, Л. М.* Речевое поведение как социально-педагогическая проблема / Л. М. Кузнецова // Проблемы речевого поведения: материалы Всероссийской конференции. — Самара, 1998. — С. 7—12.

26. *Кузнецова, М. И.* Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников / М. И. Кузнецова. — М. : Вентана-граф, 2014. — 432 с.

27. *Кузьмина, Н. В.* Профессиональная деятельность педагога / Н. В. Кузьмина. — М., 1989.

28. *Кулага, А. М.* Экстралингвистические и лингвистические критерии профессионального и речевого поведения / А. М. Кулага // Проблемы речевого поведения: материалы Всероссийской конференции. — Самара, 1998. — С. 13—16.

29. *Курцева, З. И.* Речевой поступок в педагогическом общении / З. И. Курцева. — М.: Баласс, 2010. — 224 с.

30. *Леонтьев, А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. — М. ; Воронеж : МПСИ ; МОДЭК, 2001. — 448 с.

31. *Леонтьев, А. А.* Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969.

32. Лукьянова, М. И. Готовность учителя к личностно-ориентированному взаимодействию: методика диагностики [Текст] / М. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 6. — С. 82—109.

33. Лукьянова, М. И. Личностная культура учителя как сущностный аспект профессионализма [Текст] / М. И. Лукьянова // Сельская школа. — 2007. — № 1. — С. 16—25.

34. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [Текст] / М. И. Лукьянова // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 56—61.

35. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М. И. Лукьянова. — М.: ТЦ «Сфера», 2004. — 144 с. — (Педагогическое мастерство).

36. Макарова, Д. В. Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / Д. В. Макарова. — М.: МГПУ, 2008.

37. Маркова, А. К. Актуальные проблемы психологии труда учителя [Текст] / А. К. Маркова // Советская педагогика. — 1986. — № 6. — С. 58—64.

38. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 55—61.

39. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 302 с.

40. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.

41. Методические рекомендации по курсу возрастной и педагогической психологии. — Горький : ГПИ им. М. Горького, 1988.

42. Митина, Л. М. Психологические аспекты труда учителя / Л. М. Митина. — Тула, 1991. — 178 с.

43. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28—38.

44. Митина, Л. М. Психологические аспекты труда учителя [Текст] / Л. М. Митина. — Тула, 1991. — 178 с.

45. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. — М.: Флин-

та ; Московский психолого-социальный институт, 1998. — 200 с.

46. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя: дисс. ... докт. психол. наук [Текст] / Л. М. Митина. — М., 1995. — 408 с.

47. *Митина, Л. М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.

48. *Мухина И.А.* Что такое педагогическая мастерская? — [электронный ресурс: <http://ipk74.ru/files/vmk/keup/ped.mast.doc>].

49. Новейший словарь иностранных слов и выражений. — Мн. : Харвест ; М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. — 976 с.

50. *Новиков, А. И.* Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. — М. : Наука, 1983. — 215 с.

51. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.

52. *Подласый, И. П.* Педагогика: учебник / И. И. Подласый. — М. : Высшее образование, 2006. — 540 с.

53. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский [и др.] ; под общей ред. А. А. Крюлова, С. А. Маничева. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Питер, 2004. — 560 с.

54. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 14.08.2009 г. № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»».

55. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».

56. Психодиагностика психолога в школе. Диагностика межличностных отношений (электронный ресурс. — [<http://vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist>].

57. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : изд-во «Когито-Центр», 2011.

58. Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход: сборник статей / под ред. С. К. Тивиковой. — 2-е изд. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. — 220 с.

59. *Руднев, В. П.* Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. — М. : Аграф, 1997. — 384 с.

60. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — Т. 1 / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — 658 с.

61. *Сенько, Ю. В.* Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. — М. : Дрофа, 2007. — 192 с.

62. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1976. — 264 с.

63. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС : методическое пособие / под ред. Н. Н. Деменевой. — М. : АРКТИ, 2012. — 152 с.

64. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография [Текст] / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 169 с.

65. *Тивикова, С. К.* Использование когнитивных стратегий в рамках проблемной лекции / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2011. — № 3. — С. 150—155.

66. *Тивикова, С. К.* Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2011. — № 2. — С. 79—85.

67. *Тивикова, С. К.* Модульный подход к постдипломному образованию педагогов / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2010. — № 1. — С. 23—29.

68. *Тивикова, С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход: монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 212 с.

69. *Тухман, И. В.* Психологические условия формирования профессионально-педагогической компетентности у студентов педагогического колледжа : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Н. Новгород, 2007.

70. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина [и др.] — М. : Просвещение, 1993. — 191 с.

71. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения).

72. *Фомина, Н. В.* Психолингвистический анализ речевого поведения учителя на уроке / Н. В. Фомина // Педагогическое обозрение. — 2001. — № 2.

73. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М., 1990. — 395 с.

74. *Юсупов, И. М.* Методика диагностики модели педагогического общения / И. М. Юсупов // Педагогическая психология : методы и тесты. — Самара : Бахрах-М, 2004.

75. *Якиманская, И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М., 1996.

76. *Andersh, E. Q.* Communication in everyday use. — 3rd ed. / E. Q. Andersh, L. C. Staats, R. N. Bostrom. — NY., 1969. — P. 208.

77. *Rogers, C.* Freedom to learn for the 80-s / C. Rogers. — N. Y., Toronto-Sydney, 1983.

78. *Webler, W. D.* Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung 4 / W. D. Webler // Zeitschrift für Pädagogik. — 2000. — Vol. 41. — P. 225—246.

79. <http://evrazistvo.ru/ru/node/179>; <http://feb-web.ru/feb/tolstoy/critics/t37/t37-1033.htm>.

80. [http://www.oreni.pk.ru/rmo\\_2009/rmo-kro-2008/tehn.html](http://www.oreni.pk.ru/rmo_2009/rmo-kro-2008/tehn.html).

Министерство образования Нижегородской области  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»  
(ГБОУ ДПО НИРО)

Утверждаю  
Ректор ГБОУ ДПО НИРО  
Н. Ю. Бармин  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2014 г.

Учебно-тематический план  
«Развитие коммуникативной компетентности  
педагога в процессе реализации ФГОС»

Цель: повышение коммуникативной компетентности педагогов и практических психологов в процессе профессионального самообразования.

Категория слушателей: учителя начальных классов, практические психологи, зам. директора по УВР, учителя основной школы.

Количество учебных часов: 72.

Срок обучения: 27.01.2014—26.11.2014 г.

Форма обучения: очная.

Режим занятий: 6—8 часов в день.

Количество часов для оплаты: 4 ч.

Место проведения: НИРО.

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе			Форма контроля
			лекции	практ., лаборат., семинарские занятия	выездные занятия, стажировка и др.	
1	Современные требования ФГОС к коммуникативной компетентности обу-	2	2			

Продолжение табл.

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе			Форма контроля
			лекции	практ., лаборатор., семинарские занятия	выездные занятия, стажировка и др.	
	чающихся начальной, основной и средней школы					
2	Профессиональный стандарт педагога как основа модели коммуникативной компетентности педагога	6	2	4		
3	Модель коммуникативной компетентности педагога	8		8		
4	Сущность коммуникативно-деятельностного подхода к профессиональному саморазвитию педагога	2		2		
5	Общая характеристика и типология речевых стратегий педагога	6		6		
6	Культура речи педагога	8	4	4		
7	Механизм и содержание диагностического исследования коммуникативной компетентности педагога	8	2	6		
8	Разработка структуры и содержания индивидуального дневника самообразования педагога	8		8		
9	Разработка программы развития коммуникативной компетентности педагога	8		8		
10	Требования к проекту урока. Анализ урока по Фландерсу	8	2	6		

Окончание табл.

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе			Форма контроля
			лекции	практ., лаборат., семинарские занятия	выездные занятия, стажировка и др.	
11	Проектирование урока (в школьных командах). Защита проектов	8		8		
	Итоговый контроль					Вып. работа
	<b>Итого</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>60</b>		

Министерство образования Нижегородской области  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»  
(ГБОУ ДПО НИРО)

Утверждаю  
Ректор ГБОУ ДПО НИРО  
Н. Ю. Бармин  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2014 г.

Учебно-тематический план  
«Развитие коммуникативной компетентности  
педагога в процессе реализации ФГОС»

Цель: повышение коммуникативной компетентности педагогов и практических психологов в процессе профессионального самообразования.

Категория слушателей: учителя начальных классов, практические психологи, зам. директора по УВР, учителя основной школы.

Количество учебных часов: 72.

Срок обучения: 28.01.2015—25.11.2015 г.

Форма обучения: очная.

Режим занятий: 6—8 часов в день.

Количество часов для оплаты: 4.

Место проведения: НИРО.

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе			Форма контроля
			лекции	практ., лаборат., семинарские занятия	выездные занятия, стажировка и др.	
1	Виды анализа современного урока. Коммуникативный аспект анализа и самоанализа урока	8	4	4		
2	Самоанализ речевого общения педагога и учащихся как компонент психолого-педагогической оценки современного урока	4	2	2		
3	Проектирование и сценирование учебных занятий в соответствии с требованиями ФГОС. Защита проектов школьных команд	6	2	4		
4	Педагогический конфликт. Стратегии речевого поведения. Кейс-технология выхода из конфликтных ситуаций	6	2	4		
5	Психотехники: «Я-высказывание», «Активное слушание»	4		4		
6	Технология учебного сотрудничества: формирование коммуникативных умений обучающихся и педагога	4		4		
7	Ораторское искусство педагога	4		4		
8	Развитие компетентности педагога по формированию коммуникативных УУД учащихся	8	2	6		

Окончание табл.

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе			Форма контроля
			лекции	практ., лаборат., семинарские занятия	выездные занятия, стажировка и др.	
9	Совр. технологии работы педагога с различными источниками информации как средство речевого развития обучающихся	6	4	2		
10	Диагностика сформированности речевого поведения субъектов образовательных отношений	4		4		
11	Семинары по диссеминации опыта инновационной деятельности ОО	18		18		
	Итоговый контроль					Вып. работа
	<b>Итого</b>	<b>72</b>	<b>16</b>	<b>56</b>		

Для проведения практических занятий группа делится на подгруппы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Проект занятия  
со слушателями педагогической мастерской  
«Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе реализации ФГОС»

Тема: «Анализ урока по Н. Фландерсу».

Учебно-профессиональные задачи:

1. Освоение общего способа анализа особенностей речевого взаимодействия педагога на уроке посредством методики Н. Фландерса.

2. Освоение способов проектирования образовательной деятельности через анализ диагностических методик и педагогических ситуаций.

Планируемые результаты:

1. Развитие коммуникативных действий обучающихся, направленных на согласование усилий по достижению общей цели, на организацию и осуществление совместной деятельности (коммуникация как кооперация) в процессе парной работы.

2. Развитие коммуникативных действий обучающихся, способствующих осознанию и усвоению отображаемого содержания (коммуникация как условие интериоризации), посредством методики Н. Фландерса, анализа видеурока, а также обобщения результатов этого анализа.

3. Развитие аналитических профессиональных действий обучающихся посредством методики Н. Фландерса с позиции ее валидности.

4. Развитие диагностических профессиональных действий обучающихся через задание на диагностику речевого поведения педагога на уроке (по Н. Фландерсу).

5. Развитие проектировочных профессиональных действий обучающихся через планирование деятельности в образовательных организациях по изучению и применению методики Н. Фландерса (в процессе групповой работы).

6. Развитие рефлексивных профессиональных действий обучающихся через анализ видеурока, осознание своих трудностей и значимости методики Н. Фландерса для самообразования педагога.

7. Развитие направленности обучающихся на процесс профессионального саморазвития.

8. Развитие общеучебных умений постановки проблем и нахождения способов их решения.

Оборудование: проектор, компьютер, презентация, раздаточные листы для осуществления анализа видеурока.

## Содержание занятия

№ п/п	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся, формы, методы работы	Формируемые результаты
<b>1. Мотивационный этап</b>			
1.1.	Актуализация знаний и представлений педагогов по теме речевого взаимодействия на уроке.		
1.2.	Актуализация проблем речевого взаимодействия на уроке		
1.1	<p>Умение осуществлять анализ происходящего в классе во время урока составляет важнейший компонент профессиональной компетентности учителя.</p> <p>• <i>Как Вы считаете, какой процент речевых высказываний на уроке составляет речь учителя?</i></p>	<p><i>Ответы педагогов</i> (фронтальная работа)</p>	<p>Мотивация к обучению процессу анализа речевых высказываний на уроке</p>
	<p>Согласно многочисленным данным, в среднем 2/3 времени урока занято речевым общением, и более 2/3 его занимает речь учителя.</p> <p>Анализ спонтанных речевых высказываний на уроке 90 учителей различных школ Нижегородского региона показал, что 84 % речевых интенций педагога направлены на выражение собственной активности.</p> <p>• <i>Если представить все высказывания педагога на уроке как нейтральные, положительные (несущие позитивную эмоциональную оценку) и отрицательные (несущие негативную эмоциональную оценку), то как бы Вы разделили в процентном соотношении эти высказывания на уроке?</i></p>	<p><i>Ответы педагогов</i> (фронтальная работа)</p> <p>Большинство высказываний имеют положительную и нейтральную окраску</p>	



освоить каждый», «И когда ты успокоишься?», «Пусть тебя учат родители!», «Сколько можно делать тебе замечаний!» — 37,2 %;

• бранно-обвинительные высказывания (прония, необоснованные обобщения, окрики, брань и т. д.): «Мы подождем господина Васю, когда “его светлость” соизволит приготовить!» — 5,3 %;

• советы и поучения: «Не нужно отчаиваться!», «Сначала надо успокоиться, а потом поговорим» — 2,2 %;

• риторические вопросы: «Почему?», «Что случилось?», «В чем дело?», «Кто мешает работать?» — 20 % (2-й слайд).

Мы видим, что словарь многих педагогов достаточно ограничен и в основном содержит высказывания, ставшие речевыми штампами.

• *Как вы считаете, почему так происходит?* (3-й слайд)

## 2-й слайд

### АНАЛИЗ СПОНТАННЫХ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПЕДАГОГОВ НА УРОКЕ

«неконструктивные», нарушающие общенные речевые реакции:

- директивные высказывания (приказы, команды): «Успокойтесь!», «Успокойтесь!»
- «Успокойтесь!», «Успокойтесь!», «Сядь и доставай учебник сидя» — 23%
- критико-морализующие высказывания (отгации, обвинения, критика, претензии, выговоры, угрозы и т. д.): «Я ожидала от вас большего, когда вы успокоились!», «Успокойтесь, вы же родители!», «Сколько можно делать тебе замечаний!» — 37,2%
- бранно-обвинительные высказывания (ирония, необоснованные обобщения, окрики, брань и т. д.): «Мы подождем господина Васю, когда “его светлость” соизволит приготовить!» — 5,3%
- советы и поучения: «Сначала надо успокоиться, а потом поговорим!» — 2,2%
- риторические вопросы: «Почему?», «Что случилось?», «В чем дело?», «Кто мешает работать?» — 20%

Подводящий диалог (обсуждение в группах педагогов). Это связано с психологической некомпетентностью педагога, тревожностью, наличием «психологических защит», либерально-попустительским стилем общения, неумением рефлексировать, выражать свои чувства и т. д.)

Развитие аналитических профессиональных действий обучающихся

№ п/п	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся, формы, методы работы	Формируемые результаты
	<p>Деятельность преподавателя</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Какой вывод мы можем сделать?</li> <li>• Как вы считаете, с чего необходимо начать?</li> <li>• Сформулируйте учебную задачу на данное занятие.</li> </ul>	<p>3-й слайд</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>СЛОВАРЬ ПЕДАГОГОВ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Можно сделать вывод о том, что словарь педагогов достаточно ограничен и часто содержит высказывания, ставшие речевыми штампами.</li> <li>□ Почему так происходит?</li> <li>□ Это во многом связано с эмоциональной некомпетентностью учителя, с использованием им «психологических защит», которые во многом подкрепляются существующими «мифами» о поведении учителя: о ровном отношении ко всем, о сдержанности, о дистанции, о спокойствии в любых ситуациях. Далеко не все учителя могут в развлекательных целях все время говорить о чувствах, и они проявляются в моральном суждении, нотации, угрозе, окрике, команде, упрёке.</li> </ul> </div> <p><b>Ответы педагогов.</b></p> <p>Нужно развивать свою профессиональную, в том числе коммуникативную, компетентность.</p> <p><b>Ответы педагогов.</b></p> <p>Необходимо сначала понять, какие трудности речевого общения испытывает данный педагог. А потом развивать недостающие качества.</p> <p><b>Ответы педагогов.</b></p> <p>Посредством методики Н. Фландерса освоить способ анализа особенностей речевого взаимодействия педагога на уроке.</p>	<p>Развитие профессиональных действий обучающихся</p> <p>Развитие общеучебных умений по освоению проблем и нахождения способов решения</p>

<p style="text-align: center;"><b>2. Информационный этап</b></p> <p>2.1. Ознакомление со схемой анализа речевого взаимодействия на уроке по Н. Фландерсу, А. Реану. 2.2. Предварительный анализ целей использования данного метода исследования</p>	<p style="text-align: center;"><b>Развитие аналитических профессиональных действий обучающихся</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Ответы педагогов</b> (фронтальная работа)</p> <p style="text-align: center;"><i>4-й слайд</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;"><b>РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ</b></p> <p>Речь учителя может быть проанализирована по критериям <b>правильности, логичности, последовательности, понятности, доступности, научности, соответствия программе, эмоциональности, интонационного разнообразия</b> и т. д.</p> <p>Но можно при анализе урока задаться самыми общими вопросами:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Как организовано речевое взаимодействие между учителем и учеником?</li> <li>□ Каковы наиболее часто встречающиеся типы речевых высказываний?</li> </ul> </div>
<p>2.1</p> <p>● <b>Какие критерии анализа речи учителя на уроке Вы могли бы выделить?</b></p>	<p>Речь учителя может быть проанализирована по критериям <b>правильности, логичности, последовательности, понятности, доступности, научности, соответствия программе, эмоциональности, интонационного разнообразия</b> и т. д.</p> <p>Но можно при анализе урока задаться и самыми общими вопросами: как организовано речевое взаимодействие между учителем и учеником? Каковы наиболее часто встречающиеся типы речевых высказываний?(4-й слайд)</p> <p>Среди способов такого рода анализа большую популярность приобрела схема Н. Фландерса. Н. Фландерс выделяет 9 категорий взаимодействия (интеракций) между учителем и учениками, причем семь из них относятся к речи учителя, а две — к речи ученика (5, 6 слайды)</p> <p style="text-align: center;"><b>Речь учителя</b></p> <p>1. <b>Принятие настрой.</b> В мягкой манере принимаются или высказываются установки ученика, его эмоциональный настрой. Настрой может быть как позитивным, так и негативным.</p>

№ п/п	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся, формы, методы работы	Формируемые результаты
	<p>Предсказание возможного настроения и напоминание о нем может выражаться во фразах типа: «Хорошо», «Ладно», «Все нормально», «Если не получится, отложи пока», «Ты устал», «Вы улыбайтесь» и т. д.</p> <p>2. <i>Положительное подкрепление.</i> Имеются в виду все действия, направленные на поддержку, укрепление наличных форм поведения. Это похвала, одобрение, шутка, снимающая напряжение (но не за счет других учеников). Сюда же относятся одобрителное похлопывание, прикосновение, реплики типа: «Так, продолжай».</p> <p>3. <i>Акцентирование мысли учащихся.</i> Учитель повторяет содержание высказывания ученика, отделив его от всего остального содержания высказывания. Как только учитель переходит к новому высказыванию, его речь должна быть отнесена к категории 5 («Рассказ»).</p> <p>4. <i>Забавные вопросы.</i> Высказывания учителя с намерением получить реакцию на высказывание ученика, определяются стремлением получить от него дополнительную информацию о содержании высказывания. Как только учитель переходит к высказыванию ученика, его речь должна быть отнесена к категории 5 («Рассказ»).</p>	<p>5-й слайд</p> <p><b>ПОДХОД Н. ФЛАНДЕРСА К КАТЕГОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ</b></p> <p><b>Речь учителя. Косвенное влияние</b></p> <p>1. <i>Принятие настроения.</i> В мягкой манере принимаются или высказываются установки ученика, его эмоциональный настрой. Настрой может быть как положительным, так и отрицательным. Например, ученик говорит: «Я не понимаю, в чем может выразиться в фразах типа: «Хорошо», «Ладно», «Все нормально», «Если не получится, отложи пока», «Ты устал», «Вы улыбайтесь» и т. д.</p> <p>2. <i>Положительное подкрепление.</i> Имеются в виду все действия, направленные на поддержку, укрепление наличных форм поведения. Это похвала, одобрение, шутка, снимающая напряжение (но не за счет других учеников). Сюда же относятся одобрителные похлопывание, прикосновение, реплики типа: «Так, продолжай».</p> <p>3. <i>Акцентирование мысли учащихся.</i> Учитель повторяет содержание высказывания ученика, отделив его от всего остального содержания высказывания. Как только учитель переходит к новому высказыванию, его речь должна быть отнесена к категории 5 («Рассказ»).</p> <p>4. <i>Забавные вопросы.</i> Высказывания учителя с намерением получить реакцию на высказывание ученика, определяются стремлением получить от него дополнительную информацию о содержании высказывания. Как только учитель переходит к высказыванию ученика, его речь должна быть отнесена к категории 5 («Рассказ»).</p>	

## **ПОДХОД Н. ФЛАНДЕРСА. КАТЕГОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

### **Речь учителя. Прямое влияние**

5. **Рассказ.** Определение понятий, приведение фактов, суждений, объяснение, обоснование собственных представлений, иллюстрация примерами, цитирование источников.
6. **Распоряжения.** Прямые указания, приказы, требования, наставления в категоричной форме, которыми, как предполагается, ученик должен подчиняться.
7. **Отрицательное подкрепление.** Высказывания педагога с намерением изменить поведение ученика от нежелательного к желательному. Это – выговор, упрек, угроза, окрик, язвительная насмешка, предельная авторитарность.

лучить от него дополнительную, уточняющую информацию. Но вопросы могут целиком определяться и инициативой учителя, не связанной с предшествующим ответом ученика.

5. **Рассказ.** Определение понятий, приведение фактов, суждений, объяснение, обоснование собственных представлений, иллюстрация примерами, цитирование источников.

6. **Распоряжения.** Прямые указания, приказы, требования, наставления в категоричной форме, которыми, как предполагается, ученик должен подчиняться.

7. **Отрицательное подкрепление.** Высказывания педагога с намерением изменить поведение ученика от нежелательного к желательному. Это выговор, упрек, угроза, окрик, язвительная насмешка, предельная авторитарность.

### **Речь ученика**

8. **Ответ учителю.** Речь ученика инициирована учителем, который задает ситуацию и вынуждает учеников высказываться.

9. **Речь по собственной инициативе.** Ученики сами начинают разговор, высказывают собственные идеи, задают новые темы для беседы, свободно выражают собственное мнение, задают вопросы по содержанию занятия.

№ п/п	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся, формы, методы работы	Формируемые результаты																
2.2	<p><b>Пауза</b></p> <p>10. <i>Пауза, замешательство</i>. Периоды молчаливой или замешательства, приостановки активной речевой коммуникации, шум.</p> <p>А. А. Реан выделил еще и такой компонент, как «продуктивная пауза». В таком случае сводная таблица категорий взаимодействия на уроке может выглядеть так (7-й слайд).</p> <p>• Как Вы считаете, какую информацию об особенностях речевого взаимодействия педагога на уроке может дать данный анализ?</p>	<p>7-й слайд</p> <table border="1" data-bbox="283 325 644 748"> <thead> <tr> <th data-bbox="283 635 360 748">Категория взаимодействия</th> <th data-bbox="360 635 644 748">Виды речевого взаимодействия</th> <th data-bbox="283 325 360 635">Оценки</th> <th data-bbox="360 325 644 635">Прого</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="283 627 360 748"><i>Речь учителя</i></td> <td data-bbox="360 627 644 748"> <p><b>Косвенное влияние</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Принятие настроения.</li> <li>Положительное подкрепление.</li> <li>Акцентирование мыслей учащихся.</li> <li>Задавание вопросов.</li> </ol> <p><b>Прямое влияние</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Распределение.</li> <li>Распределение.</li> <li>Отрицательное подкрепление.</li> </ol> </td> <td data-bbox="283 325 360 635"></td> <td data-bbox="360 325 644 635"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="283 619 360 748"><i>Речь учащихся</i></td> <td data-bbox="360 619 644 748"></td> <td data-bbox="283 325 360 635"></td> <td data-bbox="360 325 644 635"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="283 612 360 748"><i>Переходы в коммуникации</i></td> <td data-bbox="360 612 644 748"></td> <td data-bbox="283 325 360 635"></td> <td data-bbox="360 325 644 635"></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Предположения педагогов</b></p> <p>Можно составить общее представление о характере речевого взаимодействия на уроке, преобладающем стиле общения педагога с учащимися, наличии в уроке развивающего потенциала, установить удельный вес речи учителя относительно высказываний учеников</p>	Категория взаимодействия	Виды речевого взаимодействия	Оценки	Прого	<i>Речь учителя</i>	<p><b>Косвенное влияние</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Принятие настроения.</li> <li>Положительное подкрепление.</li> <li>Акцентирование мыслей учащихся.</li> <li>Задавание вопросов.</li> </ol> <p><b>Прямое влияние</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Распределение.</li> <li>Распределение.</li> <li>Отрицательное подкрепление.</li> </ol>			<i>Речь учащихся</i>				<i>Переходы в коммуникации</i>				
Категория взаимодействия	Виды речевого взаимодействия	Оценки	Прого																
<i>Речь учителя</i>	<p><b>Косвенное влияние</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Принятие настроения.</li> <li>Положительное подкрепление.</li> <li>Акцентирование мыслей учащихся.</li> <li>Задавание вопросов.</li> </ol> <p><b>Прямое влияние</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Распределение.</li> <li>Распределение.</li> <li>Отрицательное подкрепление.</li> </ol>																		
<i>Речь учащихся</i>																			
<i>Переходы в коммуникации</i>																			

<b>3. Деятельностный этап</b>	
<p>3.1. Ориентировка в схеме Н. Фландерса и адаптация способов анализа.</p> <p>3.2. Осуществление анализа видеурока.</p> <p>3.1 Анализ урока по системе Фландерса может осуществляться как фиксация последовательных речевых высказываний с помощью цифрового кода.</p> <p>Чтобы получить детальную картину особенностей речевого общения на уроке, следует отметить о типе высказываний делать каждые 3 сек. Именно такой вариант анализа предложил первоначально Фландерс. В практике использования этот интервал может быть увеличен.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Как Вы считаете, сколько часто необходимо делать отметки о типе высказываний: каждые 3 секунды или по мере их возникновения?</i></li> </ul> <p>В конце анализа можно подсчитать количество высказываний каждой применяемой на данном уроке категории и подсчитать соответствующий ей процент в отношении к 100 % общего количества всех высказываний на уроке. На основании этого можно сделать вывод о преобладающем стиле общения педагога.</p> <p>Анализ особенностей взаимодействия педагога с детьми на основе видеурока русского языка (4 класс)</p>	<p>Развитие аналитических профессиональных действий обучающихся</p> <p><i>Ответы педагогов</i> (по мере возникновения высказываний с учетом продуктивных и непродуктивных пауз)</p> <p>Выполнение педагогами анализа видеурока (работа в парах)</p> <p>Развитие диагностических профессиональных действий обучающихся</p>

№ п/п	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся, формы, методы работы	Формируемые результаты
<b>4. Рефлексивный этап</b>			
4.1.	Рефлексия процесса проведения анализа.		
4.2.	Обобщение психологических особенностей речевого взаимодействия на уроке на основе анализа Н. Фландерса и модификации А. А. Реана и Я. Л. Коломинского.		
4.3.	Примерное планирование дальнейшей работы в образовательной организации по использованию метода анализа Н. Фландерса.		
4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Насколько успешно проходил процесс Вашей работы? Успевали ли Вы отметить цифрами все высказывания на уроке? Какое оформление записи наиболее удобно?</i></li> </ul>	<p><i>Ответы педагогов</i> (фронтальная работа)</p>	<p>Развитие рефлексивных профессиональных действий.</p>
4.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Какой процент занимают высказывания учителя на данном уроке? Учеников?</i></li> <li>• <i>Каков процент высказываний педагога, отражающих поддержку обучающихся?</i></li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Как бы Вы охарактеризовали психологический климат на данном уроке?</i></li> <li>• <i>К какому стилю Вы бы отнесли педагогическое общение данного учителя?</i></li> </ul> <p>Сравните свои ответы с данными исследований (8—9 слайды).</p>		<p><i>8-й слайд</i></p>	<p>Развитие аналитических и диагностических профессиональных действий обучающихся</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>АНАЛИЗ УРОКА ПО Н. ФЛАНДЕРСУ</b></p> <p>Если на уроке циклично повторяется взаимодействие 4–8, авторитарного стиля общения</p> <p>если – 2, 5, 7, то либерально-попустительского, если – 1–5, 9, то общение педагога с учащимися носит <b>бессистемный</b> характер.</p> </div>			

• **Какие критерии эффективности урока с точки зрения анализа его речевых высказываний Вы бы выделили?**

- Преобладающие категории 1-3 говорят о **положительной эмоциональной окраске речевого взаимодействия**, а категория 6, 7, – **отрицательной**.
- Наличие на уроке **категорий 2, 3, 4, 9** может говорить об **эффективности урока**, так как данные взаимодействия направлены на активацию познавательной деятельности учащихся.
- **Психологический климат**: 1+2 и 6+7
- **Речь учителя** – речь учеников: 3+4+5 и 8+9
- **Речь детей по собств. инициативе и по инициативе учителя**: 8 и 9.

### 9-й слайд

#### АНАЛИЗ ОБЩЕНИЯ (МОДИФИКАЦИЯ А.А.РЕАНА И Я.ЛКОЛОМИНСКОГО)

Стиль общения	Авторитарный	Либерально-попустительский	Демократический
«+»	4,5,6,7,8	10,7,2	1,2,3,4,5,9
«-»	1,2,3,9,10	1,3,4,5,6,8,9	6,7,8,10

**Ответы педагогов**  
(работа в группах)

### 10-й слайд

#### АНАЛИЗ УРОКА ПО Н. ФЛАНДЕРСУ

- По Фландерсу, речь учителя занимает 70 % времени урока, речь учеников – 20 % паузы, замешательство – 10 % Из речи

• **Какие рекомендации к речевой активности педагога на уроке Вы могли бы составить?**  
Сравните свои ответы с данными исследователей (10, 11 слайды).

• **Как бы Вы оценили валидность (пригодность и соответствие поставленным задачам) данного метода исследования?**

№ п/п	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся, формы, методы работы	Формируемые результаты
	<p>Деятельность преподавателя</p> <p>• Какую практическую пользу может принести педагогу анализ урока по Фландерсу?</p>	<p>Учителя 20-30 % времени приходится на объяснение нового материала, 20-30 % на проверку домашних заданий, реакция на мысли, идеи учащихся, остальные время – на вопросы, распоряжения, замечания.</p> <p>Большую часть времени речевой активности учеников занимают ответы на вопросы учителя. На речь по собственной инициативе приходится лишь 1-4 % времени урока. При этом ученики чаще всего отвечают на вопросы учителя. Для оценки ответов учащихся Фландерс предложил использовать способ действия, и лишь 1/5 отражает результат творческого мышления детей.</p> <p>Фландерс также установил, что учителя с авторитарным типом поведения тратят в два раза больше времени на распоряжения и указания, чем учителя с демократическим типом поведения.</p> <p style="text-align: center;"><b>11-й слайд</b></p> <p><b>Выводы...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Речь учителя не должна подавлять речевую активность учеников. Отношение продолжительности речи учителя к продолжительности речи учеников не должно быть более 2:1, кроме специальных уроков-объяснений, уроков-лекций в основной школе;</li> <li>□ Следует контролировать число оценочных суждений на уроке;</li> <li>□ Положительные подкрепления должны доминировать над отрицательными;</li> <li>□ Отсутствие или ограниченное количество речевых высказываний учеников по собственной инициативе являетсястораживающим моментом при оценке организации мышления на уроке.</li> </ul>	<p>Развитие проективных навыков</p>

<p>4.3 Результаты данного анализа важно уметь соотносить с показателями эффективности урока как целого.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Каким образом можно организовать работу в образовательной организации, чтобы педагоги смогли проанализировать свое речевое поведение на уроке?</i></li> </ul>	<p>ной деятельности, устанавливает ориентиры самонализа, помогает учителю в реальных условиях учебного процесса задуматься над особенностями своего речевого общения на уроке и во внеурочной деятельности).</p> <p><i>Ответы педагогов на основе обсуждения в группах.</i></p> <p>Представители школьной команды проводят методобъединение с педагогами, используя данные методические материалы. Далее педагоги в парах осуществляют взаимный анализ речевых высказываний на своих уроках. В завершение его необходимо провести рефлексию особенностей речевого поведения педагогов и наметить пути развития коммуникативной компетентности.</p>	<p>профессиональных действий обучающихся</p> <p>Развитие проективных профессиональных действий обучающихся</p>
---	--	--

№ п/п	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся, формы, методы работы	Формируемые результаты
	<p>Система Фландерса с момента своего появления в 1961 г. неоднократно подвергалась теоретическому анализу и практическим испытаниям ее эффективности. Все исследователи единодушны в общей положительной оценке схем и указывают, что более половины учителей после анализа уроков по Фландерсу начинают чаще употреблять категории косвенного влияния на учеников (С.м. с. 114—115). Владение навыками анализа вербальной коммуникации на уроке рассматривается учеными как необходимый элемент психолого-педагогической культуры учителя</p>	<p><i>12-й слайд</i></p> <p><b>ЛИТЕРАТУРА:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Гилленрайтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: СПб, «Детство», 2004.</li> <li>□ Гилленрайтер Ю.Б. «Чере», 2004</li> <li>□ Методические рекомендации по курсу «Взростной и педагогической психологии» Горький: ППИ им. М. Горького, 1988.</li> <li>□ Подласый И.П. «Педагогика: в 2 томах»// И.И. Подласый/ Владос, 1999</li> <li>□ Психология общения. Энциклопедический словарь Под ред. А.А. ВодAVEVA. – М, Изд-во «Канто-Центр», 2011 г.</li> <li>□ Тивикова, С.К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С.К.Тивикова. – Н.Новгород : НИРО, 2-13. – 212 с.</li> <li>□ Фомина, Н.В. Психолингвистический анализ речевого поведения учителя на уроке// Н. В. Фомина/ Педагогическое обозрение, №2, 2001.</li> </ul>	

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Занятие-практикум по решению проблемы

Рассмотрим особенности занятия второго типа на примере решения проблемы работы с информацией, извлекаемой из текста, и конкретнее — смысловой компрессии текста, которая сегодня является важнейшим компонентом информационной культуры каждого из участников образовательных отношений.

Как уже указывалось (см. с. 43), структура занятия с участниками педагогической мастерской, как правило, содержит мотивационный, информационный, деятельностный и рефлексивный этапы. Однако в то же время в занятии-практикуме информационный этап может не выделяться как самостоятельный, а объединяться с деятельностным этапом.

Специальная работа над анализом и преобразованием текста помогает педагогам не только выделить основные способы смыслового «сжатия», заложенные в источнике информации, но и позволяет развивать объясняющие стратегии речевого поведения, что в дальнейшем может быть реализовано в различных вариантах построения урока сжатого изложения.

Подобная работа может порождать различные, порою противоречащие друг другу мнения, среди которых мы выделили наиболее частотные.

Допустимость и даже желательность неоднозначной, многовариантной интерпретации текста его читателями может быть аргументирована также в контексте мнения В. П. Руднева, который не без основания писал, что «сама постановка вопроса о том, содержится ли все это на самом деле в тексте ... или придумано исследователем, является бессмысленной, потому что текст при таком понимании существует только в диалоговом режиме с читателем и интерпретатором» [59, с. 167].

Участники педагогической мастерской после завершения анализа делают следующие выводы: многообразие спо-

собов смысловой компрессии, доступных для понимания младшим школьникам, дает возможность ставить на уроках развития речи и литературного чтения соответствующие учебные задачи; работа над сжатием текста позволяет выстраивать алгоритм анализа художественного или научно-познавательного произведения в начальных классах в определенной последовательности:

соотнесение текста с его типовой моделью



анализ ключевых смыслов



способы смысловой компрессии



определение их места в становлении младшего школьника, способного к грамотной работе с информацией.

Для решения второй задачи — встраивание форматов содержания в учебный процесс в начальной школе — потребовалось обращение к психодидактике, теории развивающего обучения, методикам и технологиям развития речи и литературного чтения.

При переносе того или иного материала, обсуждаемого в рамках педагогической мастерской, в учебный процесс, где этот же материал будет рассматриваться младшими школьниками, невозможно идти путем простого повторения заданий, необходимо иное, соответствующее возрастным особенностям включение обучающихся в обсуждение акцентированной проблемы.

Как показывает обобщение педагогического опыта участников педагогической мастерской, учителя предлагают многочисленные варианты подобных проектов, которые построены в целом в соответствии с требованиями к развивающему обучению, но отличаются друг от друга не только по содержанию, но и по форме.

## Проект занятия «Современные технологии работы над смысловой компрессией текста»

Тип занятия: практикум по решению проблемы.

Задачи:

✦ анализ причин затруднений участников образовательных отношений, связанных со смысловой компрессией литературных (художественных) и информационных (научно-познавательных) текстов;

✦ освоение педагогами понятия «смысловая компрессия текста»;

✦ актуализация знаний педагогов о возможных способах смысловой компрессии речевого высказывания, различающихся в зависимости от целей, особенностей текста, заданных критериев;

✦ освоение обучающимися алгоритма учебных действий по осуществлению смысловой компрессии текста в зависимости от той или иной технологии;

✦ построение проектов уроков краткого пересказа или сжатого изложения в начальных классах.

Для эффективной организации деятельности педагоги должны знать:

✦ понятия «типы текста», «структурные особенности текста-повествования»;

✦ понятия «тема» и «основная мысль текста»;

✦ некоторые средства выражения основных идей текста, в том числе особенности ключевых слов.

Педагоги должны уметь:

✦ соотносить эпический текст и модель текста-повествования;

✦ прогнозировать текст на основе заголовка;

✦ соотносить тип текста и способы выражения его концептуального содержания;

✦ работать в парах, группах.

Оборудование: мультимедийная презентация (или использование интердоски).

№ п/п	Психолого-педагогическое обоснование занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность участников мастерской
1	<p>Актуализация знаний</p>	<p align="center"><b>1. Мотивационный этап</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Владение различными механизмами речи является важнейшим компонентом коммуникативной компетентности педагога. Как это, на Ваш взгляд, связано с темой сегодняшнего занятия — «Современные технологии работы над смысловой компрессией текста»?</li> <li>● Насколько учителя и учащиеся владеют этими механизмами? Из каких источников можно об этом узнать?</li> <li>● Результаты международных исследований PIRLS 2006 и 2011 гг. показывают, что у российских младших школьников, которые в целом были достаточно успешны (соответственно 1- и 2-е места среди всех стран-участников), существуют определенные проблемы, связанные с восприятием и обработкой информации при работе с литературными и информационными текстами. Оценка проводилась на основе четырех групп заданий различного уровня сложности, позволяющих проверить основные информационные (читательские) умения у выпускников начальной школы.</li> </ul>	<p><i>Ответы участников мастерской</i></p> <p><i>Ответы участников мастерской</i></p> <p>Обучающиеся выполняют задание в командах: знакомятся с четырьмя видами информационных умений и пытаются определить, какими из них младшие школьники владеют достаточно успешно, а какими недостаточно.</p> <p><i>Виды информационных умений:</i></p> <p>1) поиск и выявление информации, заданной в явном виде;</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Рассмотрите четыре вида информационных умений и попробуйте определить, в чем российские младшие школьники достаточно успешны, а какие умения относятся к области неблагоприятия.</li> <li>● По данным, изложенным в монографии М. И. Кузнецовой, при работе со всеми видами текстов определенную проблему составляют вторая и третья группы умений, в том числе умения интерпретировать и обобщать информацию [26, с. 355—357].</li> <li>● Обсудите в командах, какие виды работы по развитию речи в начальной школе могут быть направлены на формирование умений, недостаточно развитых у младших школьников.</li> </ul> <p>При обсуждении вспомните, использование каких видов изложений и сочинений будет наиболее эффективно для решения этих задач.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Что объединяет краткий пересказ и сжатое изложение? Сформулируйте задачу нашего занятия.</li> <li>● Краткий пересказ в устной речи и сжатое изложение в письменной способствуют не только обобщению информации, но и ее сжатию, компрессии. Таким образом, занятие будет посвящено понятию «смысловая компрессия текста» как одному из механизмов речи.</li> </ul>	<p>2) формулирование прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющихся в тексте;</p> <p>3) интерпретация и обобщение информации;</p> <p>4) оценка содержания, языка и структуры текста.</p> <p>Каждая команда представляет свои выводы. Мнения педагогов, как в группах, так и между группами, как правило, не совпадают.</p> <p>Данный вопрос обсуждается сначала в команде, затем каждая команда высказывает свои предположения. Важно, чтобы среди этих суждений прозвучали такие виды работы, как краткий пересказ и сжатое изложение. Команды предлагают свои формулировки.</p>
---	--

№ п/п	Психолого-педагогическое обоснование занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность участников мастерской
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Какие универсальные учебные действия (УУД) связаны с данным механизмом речи?</li> <li>• Как Вы думаете, в виде каких предметных моделей может быть представлена смысловая компрессия? С какой целью эти модели могут быть введены в процесс обучения?</li> </ul>		<p>Важно, чтобы были названы и познавательные и регулятивные УУД, в том числе поиск и выделение необходимой информации, определение основной (ядерной) и второстепенной (фоновой) информации, определение основной мысли текста и др.</p> <p>Как правило, в качестве таких предметных моделей педагоги выбирают «веер», «гармонь», «воздушный шарик», т. е. те предметы, которые сохраняют свою целостность даже при изменении внешнего объема. Действительно, целью введения предметных моделей в процесс обучения младших школьников является возможность визуального представления самого процесса компрессии информации</p>

<b>2. Информационно-деятельностный этап</b>	
<p>2</p> <p>Освоение алгоритма смысловой компрессии текста на основе сжатия текста-повествования</p>	<p>Преподаватель вместе с обучающимися проводят мини-исследование (с помощью интервьюирования, анкетирования, интерактивного опроса, краткого обсуждения в командах).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Насколько часто и систематически проводят-ся каждым из участников мастерской работа по смысловой компрессии текста.</li> <li>● Какими способами и технологиями смысловой компрессии (сжатия) текста владеют обучающиеся.</li> <li>● Как показывает проведенное нами мини-исследование, систематически используют данные виды работы не более 3—7 % учителей, хотя потребность в данном виде деятельности осознают многие, и прежде всего педагоги основной и старшей школы. По Вашему мнению, с чем это связано?</li> <li>● Какие способы сжатия текста Вы знаете и используете в своей работе?</li> </ul>
	<p>Презентация работы команд. Дополнение и уточнение сведений, полученных в разных группах.</p> <p>Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что подобный способ работы с информацией занимает незначительное место в обучении учащихся.</p> <p>Ответы участников мастерской. В качестве причин чаще всего называются недостаточный уровень сформированности данного умения у самих педагогов и незнание технологий обучения учащихся различными способами сжатия текста. Среди основных способов сжатия текста участники мастерской называют: исключение лишней информации (например, с помощью калыки или зачеркивания), различные способы выделения главного (подчеркивание, использование маркера).</p>

№ п/п	Психолого-педагогическое обоснование занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность участников мастерской
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Как Вы считаете, все ли способы смысловой компрессии текста мы знаем и владеем ими? Что нам предстоит еще узнать, в каком направлении следует вести свое исследование?</li> <li>● С какого текста для этого лучше (эффективнее) начать работу — с текста для младших школьников или для взрослых? Обоснуйте свое мнение.</li> <li>● Попробуем соотнести наши знания с теоретическими основами данного процесса, изложенными в книге Н. И. Жинкина «Механизмы речи» (1958). Проанализируем некоторые из этих положений.</li> </ul>		<p>Можно узнать новые способы, уточнить алгоритм смысловой компрессии текста, определить особенности сжатия текстов различных типов и жанров.</p> <p>Педагоги выбирают для освоения основ технологии смысловой компрессии текст, предназначенный для младших школьников, выдвигая при этом следующие аргументы: — можно выступать сразу в двух ролях — и ученика, и педагога; — используется сразу две стратегии — когнитивная и обучающая; — экономится время на работу по сжатию текста в связи с небольшим объемом текста и т. п.</p> <p>1. В процессе создания сжатых изложений важнейшими механизмами, направленными на выстраивание смысловой иерархии в языковом сознании учащихся, являются</p>

<p>— Что может выступать в качестве опорных единиц? Что могут отражать ключевые слова — тему или основную мысль текста?</p> <p>— Компрессия обозначает, что свергывание вербализованного выражения текста не должно вести к сокращению его основного содержания, что требует не только количественного, но и структурного изменения. В результате этого процесса могут быть выделены так называемые ключевые слова, представляющие собой семантически значимые элементы текста.</p> <p>— Для сжатия текста, как отмечают многие исследователи, могут быть использованы различные способы, основными из которых являются обобщение (объединение информации, в том числе нескольких предложений, в одно), исключение (опущение информации, как правило, описаний или отдельных эпизодов), реконструкция (перестройка, структурное изменение) текста.</p> <p>● Определение основных этапов сжатия текста в процессе проведения урока сжатого изложения на основе текста-повествования.</p>	<p>выделенные Н. И. Жинкиным механизмы смысловых замен, которые предполагают «перевод» текста в другие виды субъективно эквивалентных вербальных или невербальных кодов. Эти механизмы, наряду с другими, позволяют переработать текст, сокращая его до опорных единиц разного уровня. Выделение таких единиц (в нашем случае это ключевые слова) позволяет сжимать текст до определенных, заданных заранее, размеров.</p> <p>2. Процесс компрессии предполагает, что извлеченные из текста опоры должны быть определенным образом переработаны, а, следовательно, перегруппированы и возвращены в «новом» порядке [58, с. 148— 163].</p> <p>Команды представляют свои варианты.</p> <p><i>Ответы участников мастерской.</i></p> <p>Каждому участнику дается рабочий лист, на котором текст-образец</p>
---	---

№ п/п	Психолого-педагогическое обоснование занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность участников мастерской						
		<p>В результате анализа ответов выделяется и моделируется следующий алгоритм работы над смысловой компрессией:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подготовка к чтению текста-образца. Актуализация знаний.</li> <li>2. Прогнозирование текста на основе заголовка.</li> <li>3. Чтение текста изложения.</li> <li>4. Структурный анализ текста на основе модели текста-повествования, равенние текста с моделью повествования.</li> <li>5. Выделение ключевых слов, в качестве которых в тексте-повествовании выступают, как правило, глаголы или оценочные слова.</li> <li>6. Составление плана.</li> <li>7. Сокращение текста по частям.</li> <li>8. Написание изложения.</li> <li>9. Самопроверка и редактирование.</li> <li>10. Подведение итогов.</li> </ol>	<p>предъявляется в рамках своеобразной таблицы.</p> <table border="1" data-bbox="361 125 915 545"> <thead> <tr> <th data-bbox="361 470 430 545">Модель текста</th> <th data-bbox="361 213 430 470">Текст-образец</th> <th data-bbox="361 125 430 213">Сжатое изложение</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="430 470 915 545"></td> <td data-bbox="430 213 751 470"> <p><b>Л. Н. Толстой</b>  <b>Воробей на часах</b>                      В саду по дорожке прыгали молодые воробьи. А старый воробей уселся высоко на ветке и охранял малышей.                      Вот показался ястреб. Он лютый враг мелких птиц. Летит ястреб тихо, без шума. Но старый воробей заметил злодея и следит за ним. Ястреб ближе и ближе.                      Громко и тревожно закричал воробей. Воробья разом скрылись в кусты. Улетел ястреб. Птенцы весело прыгают по дорожке. А часовой снова на посту.</p> </td> <td data-bbox="751 213 915 470"></td> </tr> </tbody> </table>	Модель текста	Текст-образец	Сжатое изложение		<p><b>Л. Н. Толстой</b>  <b>Воробей на часах</b>                      В саду по дорожке прыгали молодые воробьи. А старый воробей уселся высоко на ветке и охранял малышей.                      Вот показался ястреб. Он лютый враг мелких птиц. Летит ястреб тихо, без шума. Но старый воробей заметил злодея и следит за ним. Ястреб ближе и ближе.                      Громко и тревожно закричал воробей. Воробья разом скрылись в кусты. Улетел ястреб. Птенцы весело прыгают по дорожке. А часовой снова на посту.</p>	
Модель текста	Текст-образец	Сжатое изложение							
	<p><b>Л. Н. Толстой</b>  <b>Воробей на часах</b>                      В саду по дорожке прыгали молодые воробьи. А старый воробей уселся высоко на ветке и охранял малышей.                      Вот показался ястреб. Он лютый враг мелких птиц. Летит ястреб тихо, без шума. Но старый воробей заметил злодея и следит за ним. Ястреб ближе и ближе.                      Громко и тревожно закричал воробей. Воробья разом скрылись в кусты. Улетел ястреб. Птенцы весело прыгают по дорожке. А часовой снова на посту.</p>								

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Какие варианты сжатия информации у Вас получились? Какими способами сжатия Вы пользовались?</li> <li>● Попробуйте определить, какой процент от исходного текста составляют Ваши новые тексты.</li> <li>● Каким должно быть это соотношение для учащихся?</li> <li>● Как эффективнее работать над смысловой компрессией текста — на основе слухового или зрительного восприятия текста?</li> </ul>	<p>Желательно, чтобы в качестве примерного соотношения были названы 30—50 % (для более старших школьников этот процент может быть еще меньше).</p> <p><i>Ответы участников мастерской</i></p>
<b>3. Рефлексивный этап</b>			
<p>Целями этого этапа являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● рефлексия</li> </ul> <p>возвращение к прошлым действиям);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● формирование способности испытывать положительные эмоции от познания нового и осуществлять само- и взаимную оценку</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Какую задачу мы ставили перед собой на занятии?</li> <li>● Все ли способы смысловой компрессии текста мы выявили?</li> <li>● По каким критериям мы оценим нашу работу? Спасибо за работу!</li> </ul>	<p>Определение способов смысловой компрессии информации.</p> <p>Само- и взаимооценка по выделенным обучающимися критериям</p>

# Содержание

<i>Введение</i> .....	3
Глава 1. ПОНЯТИЕ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА»	
1.1. Характеристика коммуникативной компетентности педагога (ККП) .....	7
1.2. Сущность коммуникативно-деятельностного подхода к формированию коммуникативной компетентности педагога .....	16
1.3. Особенности коммуникативной компетентности педагога с позиции стратегий речевого поведения .....	21
Глава 2. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	
2.1. Модель коммуникативной компетентности педагога .....	32
2.2. Развитие коммуникативной компетентности педагога посредством командного подхода в рамках модели «Педагогическая мастерская» .....	38
Глава 3. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	
3.1. Направления исследования коммуникативной компетентности педагога .....	45
3.2. Исследование личностно-мотивационного компонента ККП .....	47
3.3. Исследование когнитивного компонента ККП .....	60
3.4. Исследование деятельностного компонента ККП .....	67
3.5. Методы диагностики стратегий речевого поведения педагога .....	81
<i>Заключение</i> .....	93
<i>Литература</i> .....	96
<i>Приложения</i> .....	103

С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова,  
Н. Ю. Яшина

РАЗВИТИЕ  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА  
в системе дополнительного  
профессионального образования

Монография

Редакторы Э. С. Колодина  
Корректор О. В. Панова  
Компьютерная верстка Л. И. Половинкиной

---

Оригинал-макет подписан в печать 31.12.2015 г.  
Формат  $60 \times 84 \frac{1}{16}$ . Бумага офсетная.  
Гарнитура «SchoolBook». Печать офсетная. Усл.-печ. л. 7,9.  
Тираж 100 экз. Заказ 2295.

Нижегородский институт развития образования,  
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.  
*www.niro.nnov.ru*

Отпечатано в издательском центре учебной  
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.