

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

А.В. Мамедова

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
СРЕДСТВАМИ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Монография

Рязань 2011

ББК 81.432.1 + 81.001.2
УДК 42 + 81
М22

Научный редактор:

Л.К. Гребенкина, д-р пед. наук, проф., академик-секретарь Международной академии наук педагогического образования (МАНПО)

Рецензенты:

Е.Е. Сухова, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой иностранных языков (РГУ им. С.А.Есенина)

С.А. Ламзин, д-р пед. наук, проф., (РГУ им. С.А. Есенина)

Мамедова, А.В.

М22 Развитие коммуникативности будущего учителя средствами интенсивных технологий (на материале английского языка) : монография / А.В. Мамедова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 148 с.

ISBN 978-5-88006-708-4

Изложены основы развития коммуникативности личности. Выявлены слагаемые коммуникативной деятельности, раскрыта сущность коммуникативности как ценностного качества педагога, а также представлен комплекс интенсивных технологий, способствующий эффективному развитию данного качества.

Предназначается преподавателям, аспирантам и студентам вузов и школ, слушателям институтов повышения квалификации, а также исследователям проблемы профессионального педагогического образования.

коммуникация, общение, коммуникативность, коммуникативная культура, процесс обучения в вузе, интенсивные педагогические технологии.

ББК 81.432.1 + 81.001.2

© Мамедова А.В., 2011
© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2011

ISBN 978-5-88006-708-4

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Развитие коммуникативности будущего учителя как педагогическая проблема	6
1.1. Понятийный аппарат проблемы развития коммуникативности.....	6
1.2. Коммуникативная деятельность, как основа развития коммуникативности.....	22
1.3. Развитие коммуникативности будущего учителя средствами иностранного языка.....	32
Глава 2. Интенсивные технологии развития коммуникативности будущего учителя	39
2.1. Интенсивные технологии в системе педагогических технологий образования	39
2.2. Системообразующие принципы интенсивных технологий развития коммуникативности.....	46
2.3. Интенсивные технологии обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах.....	63
Глава 3. Опытно-экспериментальная работа по развитию коммуникативности будущего учителя средствами интенсивных технологий	69
3.1. Основные направления и условия реализации опытнo-экспериментальной работы по развитию коммуникативности будущего учителя.....	69
3.2. Организация самостоятельной работы студентов в рамках эксперимента.....	92
3.3. Анализ и оценка результативности опытнo-экспериментальной работы по развитию коммуникативности.....	95
Заключение	109
Литература	111
Приложения	122

ВВЕДЕНИЕ

Российское образование XXI века выдвигает новые требования к профессиональной подготовке учителя, ценностными установками которого являются приоритет личностного развития учащихся, способность свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, готовность обслуживать не только инновационные процессы, но и процессы коммуникации в широком смысле. Одним из важных требований к профессиональной подготовке будущего учителя является формирование общей педагогической культуры, развитие личности, способной к сотрудничеству, умеющей вести диалог, проявляющей гибкость в общении, обладающей коммуникативной культурой.

В современных условиях развитие коммуникативности как ценностного качества личности, базирующегося на установлении гуманистических взаимоотношений с учащимися и организации коммуникативной деятельности, на наш взгляд, является определяющим в содержании педагогической профессии.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального, педагогического образования при изучении любой учебной дисциплины предусматривает учет не только профессиональной специфики, нацеленности на будущую профессию, но и сформированности профессиональных и личностных качеств учителя, среди которых коммуникативность занимает свое достойное место.

Несмотря на разностороннюю степень изученности проблемы развития коммуникативности, коммуникативной компетентности, до сих пор, на наш взгляд, нет единого понимания сущности коммуникативности. Недостаточно четко выявлены компоненты этого интегрального феномена. Не определены приоритетные цели развития коммуникативности у будущих учителей. Недостаточно изученными вопросами в педагогике остаются проблемы использования педагогических технологий, активных методов и форм, механизмов развития коммуникативности у студентов.

Вместе с тем, изменения в жизни общества обусловили ускоренное физиологическое взросление – акселерацию студентов, с одной стороны, и несамостоятельность в принятии решений, безынициативность, инфантилизм, с другой стороны. На первый взгляд, поведение молодых людей становится более свободным, порой даже раскованным, отсюда, свойственные возрасту горячность, нигилизм, непримиримость, бескомпромиссность в общении. Большая часть студентов, в силу чрезмерной опеки старших, а также других условий воспитания оказывается закомплексованной, зажатой, скованной в общении, не готовой к открытому диалогу, не способной преодолеть конфликты в общении, что говорит о недостаточной развитости у них такого личностного качества как коммуникативность.

Как показывает наш опыт, все это можно преодолеть, если в условиях вуза, в процессе изучения любой учебной дисциплины, в период педагогической

практики и разносторонней внеаудиторной деятельности, обращать серьезное внимание на формирование у будущих специалистов коммуникативной культуры.

В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина проводится большая работа по формированию у молодежи профессиональной культуры, нацеленной на выработку гуманно личностных качеств таких, как доброжелательное отношение к людям, общительность, коммуникативность. Однако, понимая, что предстать в качестве общительной личности, умеющей устанавливать контакт с любой аудиторией не просто, а процесс формирования указанных качеств личности длителен и требует от будущего учителя не только овладения коммуникативными знаниями, но и умениями и навыками общения с людьми в практической деятельности, нами было предусмотрена организация систематической коммуникативной деятельности в обучении и воспитании студентов при использовании интенсивных технологий. Выработанные рекомендации могут быть предложены для практического применения в учебно-воспитательном процессе вуза.

Глава 1. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Понятийный аппарат проблемы развития коммуникативности

При рассмотрении проблемы развития коммуникативности в педагогике необходимо уточнить определение «коммуникативности» и взаимосвязанные с ним категории - «коммуникация», «общение», «воздействие» и «взаимодействие». Анализ философской, психолого-педагогической литературы показывает, что понятия «коммуникативность», «коммуникация» и «общение» являются ключевыми для многих наук, однако, очень часто эти категории используются в различных значениях. Объясняется это тем, что термины близки по содержанию, и тем, что термин «коммуникация» относительно новый, так как начал употребляться в научной литературе только в XX веке, несмотря на то, что еще философы, педагоги древности занимались проблемами, связанными с коммуникативностью.

Так, например, Аристотель (334-322 до н.э.) создал схему общения, выделив три необходимых элемента: лицо, которое говорит; речь, которую это лицо произносит; лицо, которое эту речь слушает. Платон (347 г. до н.э.) впервые назвал способы обмена информацией – речь и письменность, отдавая предпочтение первому, определив речь как «процесс общения с мудрыми». Плутарх (45-127) считал коммуникативные качества в первую очередь необходимыми для государственного деятеля [137]. Он задавал одновременно особый тип общения, связанный с обращением к толпе, реакцией на реплику в споре: «Важнее всего, чтобы речь твоя перед народом была со тщанием обдуманна и не пуста и ты был огражден от провала; как тебе известно, даже сам Перикл перед каждой своей речью просил у богов, чтобы с уст его не сорвалось не одного ненужного слова» [137, 592]. Сократ (около 470-399 до н.э.) путем постановки наводящих вопросов применял метод отыскания истины, получивший название «метод сократической беседы», где нет учителя или учеников, нет противников, а судьей выступает старшинство мысли.

Изучая литературу, современные теоретические источники, исследования ученых по вопросу развития коммуникативности, мы пришли к выводу, что в словарях и справочно-энциклопедических изданиях понятие «коммуникативности» чаще всего отсутствует, а понятие «коммуникация» отождествляется в некоторых своих значениях с понятиями «общение» и «взаимодействие». Так, «Словарь русского языка» С.И. Ожегова не содержит понятия «коммуникативность», а прилагательное «коммуникативный» рассматривается лишь как производное от «коммуникация» во втором значении, которое определяется, как общение, общение [123, 232].

В социальной психологии понятие «коммуникация» используется в двух значениях: 1) для характеристики структуры деловых и межличностных связей между моделями; 2) для характеристики обмена информацией в человеческом общении вообще.

В Российской педагогической энциклопедии термины «коммуникативность», «коммуникативный», «коммуникация» не представлены отдельными статьями, зато широко рассматривается понятие «общение», где коммуникация определяется как один из его аспектов, наряду с «социальной перцепцией» (восприятие и понимание человека человеком) и «интеракцией» (взаимодействие), а собственно коммуникация рассматривается как обмен информацией между людьми [150, 69].

В психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова мы не находим таких понятий, как «коммуникация», «коммуникативность», «коммуникативный». В статье, посвященной общению, о них не упоминается [147, 232]. Только в психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского мы находим определение «коммуникации» как «смысловой аспект социального взаимодействия» [148, 168]. А понятие «взаимодействие» рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [148, 51]. Однако, такие явления как коммуникативность, коммуникативная деятельность не рассматриваются вовсе. Несмотря на это, почти ни один современный учебник педагогики, психологии, книги по педагогической психологии, социологии, социальной педагогики и многие другие пособия, учебно-методические разработки не обходятся без широкого применения этих понятий.

В то время как в психологии и педагогике исследование коммуникативности проводится с различных позиций. Так, деятельностный подход к вопросу развития коммуникативности широко представлен в работах психологов Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева, и др. Личностный подход изучался психологами и педагогами (Б.Г. Ананьев, М.Б. Заславская, А.Г. Ковалев, Б. Ф. Ломов, А.В. Мудрик, и др.), что позволило определить место коммуникативности в структуре личности. В работах таких ученых, как В.С. Грехнев, А.Б. Добрович, Е.Г. Злобина, Е.Н. Ильин, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.Д. Никандров, В.Д. Ширшов отмечается сложность и многоплановость процесса развития коммуникативности, сущность которого авторы видят в осуществлении взаимного обмена информацией, представлениями, интересами, на основе чего развивается целостная система «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений.

Некоторые авторы, начиная разговор об одном из явлений, подменяют его в процессе анализа другим, тем самым, отождествляя понятия коммуникация и общение, коммуникация и взаимодействие, взаимодействие и контакт. Так,

например, Н.В. Казаринова определяет межличностную коммуникацию как взаимодействие между небольшим числом коммуникаторов, которые имеют возможность осуществлять обратную связь. А понятие общения относит к деятельности, в результате которой возникает психологический контакт [67, 5].

Г. Буш в своей работе «Диалогика и творчество», ссылаясь на определение общения, данное А.А. Бодалевым, автором ряда работ о межличностном общении как виде взаимодействия людей, в котором последние выступают по отношению друг к другу одновременно (или последовательно) не только субъектами, но и объектами, утверждает, что диалогическое взаимодействие, деятельность и общение людей характеризуются как субъект-субъектными, так и субъект-объектными отношениями [23], [24], [25], [26]. Из чего следует, что деятельность содержит элементы общения, а общение – элементы деятельности. Однако автор полагает, что деятельность не является видом общения, а общение не является видом деятельности [32, 137].

Одни считают, что общение является разновидностью коммуникации, что само по себе расширяет понятие коммуникации. Так В.Д. Ширшов, исследующий вопрос педагогической коммуникации, придерживается мнения, что коммуникация – понятие широкое и включает в себя общение живых существ, в том числе и людей [172, 79].

Другие, напротив, ссылаются на определение коммуникации, как акта общения, тем самым, сужая эту категорию, а структуру общения представляют в виде трех взаимосвязанных сторон, где коммуникация, вместе с интерактивной и перцептивной сторонами, является лишь частью общения, связанную с обменом информацией, что само по себе отводит общению главенствующую роль по отношению к коммуникации [116, 6].

Общение не тождественно коммуникации. Содержание коммуникации – обмен информацией. Общение шире, включает коммуникацию. Общение имеет в виду связь между людьми, в результате которой осуществляется влияние одной личности на другую (взаимовлияние) [117].

Исходя из определения коммуникации как акта общения, связи между двумя или более индивидами, основанной на взаимопонимании, сообщении информации одним лицом другому или ряду лиц [157, 246], можно сделать вывод, что коммуникация – это, прежде всего – обмен различной информацией при участии различных органов чувств (представлениями, мыслями, идеями, взглядами, интересами, чувствами, настроениями, эмоциями, установками и т.д.).

Однако мы считаем, что человеческое общение не ограничивается простым процессом обмена информацией, как в случае с коммуникацией. В связи с тем, что в процессе общения существует обратная связь, то информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается, дополняется, отрицается, опровергается, корректируется и т.д.

И если рассматривать общение как систему взаимоотношений «субъект-

субъект» [62, 4], то коммуникация представляет собой систему «субъект - объектов» отношений. В этом, на наш взгляд, главное отличие и раскрывается сущность этих двух понятий.

Общение существует только между людьми, человеком или группой лиц. А коммуникация подразумевает связь между системами живой и неживой природы, при которой происходит обмен информацией.

Однако, если при этом акте обмена информацией, в случае с коммуникацией речь идет только об односторонней связи - информация передается одной или другой стороной, и наоборот, то общение характеризуется обратной связью (приложение 1). Коммуникацию представляют как действие, в рамках которого отправитель кодирует идеи и чувства в определенный вид сообщения и затем, используя какой-нибудь канал или речь, или письменное сообщение, или другой способ связи отправляет его получателю. Коммуникация считается успешной, в случае если сообщение достигло получателя. Такую модель Н.В. Казаринова называет линейной. В случае же процесса общения задействована интерактивная модель, демонстрирующая кругообразный характер процесса обмена информацией, со сменой ролей (отправитель и получатель последовательно меняются местами) [67, 11].

Г.Г. Почепцов вводит понятие коммуникативного квадрата, которое отражает одностороннюю важную роль, как коммуникатора, так и получателя информации (приложение 1) [141, 334-335]. Чем больший объем информации идет от получателя, тем успешнее результат. Подобного же правила нет со стороны коммуникатора, поскольку большой объем необязательно ведет к позитиву. Информация о получателе должна включать среди прочего его символы, его разрешенные, запрещенные темы. Коммуникатор также отвечает за управление коммуникативной ситуацией, чего нельзя сказать о получателе. Одной из центральных задач управления является определение начала / конца процесса: коммуникатор не должен дать возможность получателю ни отключиться от процесса раньше времени, ни включиться позже, чем это требуется. В этом случае речь идет об управлении вниманием аудитории.

Подлинным субъектом в процессе общения человек становится тогда, когда он проявляет активность в свободной и самостоятельной коммуникативной деятельности.

В.Д. Ширшов под коммуникативной деятельностью подразумевает «взаимодействие живых существ между собой и их целенаправленные и активные действия с явлениями и предметами объективного мира на основе обмена информацией» [172, 82].

Мы в свою очередь под коммуникативностью понимаем такое качество личности, которое необходимо для успешного проведения коммуникативной деятельности, т.е. при обмене информацией должно состояться эффективное взаимодействие участников коммуникативного процесса, которые в процессе

общения выступают в роли субъектов и объектов одновременно.

Определяя коммуникативность, как ценностное качество личности педагога, мы исходили из положения И.Л. Федотенко, которая рассматривает среди приоритетных, такие личностные характеристики учителя, наличие которых обеспечивает практическую реализацию гуманистических подходов, устойчивость гуманистически центрированной профессиональной позиции личности учителя [167, 140].

Мы рассматриваем коммуникативную деятельность как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, в котором общение является и целью, и средством, и формой проведения данной деятельности. В связи с указанным выше тезисом, считаем целесообразным рассмотреть подробно компоненты общения, которые в свете нашей проблемы выступают взаимосвязанными составляющими коммуникативности.

Психологи, социологи, педагоги выделяют три слагаемых этого сложного феномена: обмен информацией, взаимодействие и восприятие друг друга [10], [67], [116], [117]. А.В. Морозов называет их «тремя китами», на эффективности которых держится эффективность всего общения [117, 10].

Обмен информацией как один из компонентов структуры коммуникативности еще называют коммуникативной стороной общения. При этом коммуникацию рассматривают в узком смысле слова.

«Коммуникация в узком смысле слова – это, прежде всего обмен различными представлениями, идеями, интересами, настроениями и пр. в процессе совместной деятельности людей.» [116, 8], «обмен информацией между общающимися» [10, 41].

Так как любая деятельность характеризуется наличием обратной связи, то влияние одного партнера на другого и наоборот представляет важную часть этого коммуникативного процесса. В этом и заключается интерактивная сторона общения, которая подразумевает организацию взаимодействия между общающимися индивидами, обмен не только знаниями, идеями, но и действиями, эта сторона выступает вторым звеном в структуре коммуникативности.

Третья сторона – перцептивная – подразумевает способность видеть, что происходит в процессе коммуникативной деятельности, умение точно воспринять партнера по общению с целью познания друг друга и установления на этой основе взаимопонимания.

Все эти термины, на наш взгляд, весьма условны. Каждая из выделяемых сторон в реальности не существует изолированно от других, а выделение их возможно для анализа, в частности, для уточнения и построения системы знаний, умений и навыков, необходимых для овладения каждой составляющей

структуры коммуникативности.

В процессе коммуникативной деятельности должно присутствовать взаимопонимание между участниками этого процесса. Само взаимопонимание подразумевает: понимание целей, мотивов, установок партнера, а также принятие этих целей, мотивов, установок.

В этом процессе необходимо учитывать и свои собственные цели, мотивы, установки, уметь увидеть себя глазами собеседника. Для того, чтобы овладеть в полной мере перцептивными навыками, преподаватель должен сам изучить себя. «Тезис древних философов: «Познай самого себя» является и поныне весьма актуальным для людей, намеривающихся овладеть секретами общения. Необходимо знать не просто какие-то свои личные качества, но знать и развивать те свои личные особенности, от которых зависят непосредственные контакты с другими людьми» [48, 36-37].

Исследователями вопроса взаимопонимания достаточно широко рассмотрены механизмы этого процесса (идентификация и рефлексия). Рассматривая взаимопонимание как один из факторов успешного проведения коммуникативной деятельности, мы находим целесообразным рассмотреть механизмы взаимопонимания в качестве средств, способствующих развитию коммуникативности.

Идентификация – отождествление себя с другим – выражает установленный эмпирический факт, что одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. При идентификации устанавливается определенная эмоциональная связь с объектом, опосредованная переживанием своей тождественности с ним [18, 41].

Близким по содержанию является и понятие «эмпатия», которое можно охарактеризовать как эмоциональное осмысление проблем человека, когда ситуация другого человека не продумывается а прочувствуется. Речь идет о человеческом участии, взаимопонимании, способности сочувствовать партнеру по общению, разделять его радости и огорчения, быть обеспокоенным его проблемами. Профессор В. Айнштейн, исследующий вопросы общения преподавателей и студентов, справедливо замечает, что «по большому счету человеку без эмпатии работать в качестве преподавателя нельзя» [6, 55].

Понятие «рефлексия» в социальной психологии рассматривается как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению [117, 128]. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, «глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя» [93, 36]. Рефлектировать – это уметь анализировать свои действия. Педагогическое общение позволяет понимать учащихся, устанавливать с ними контакт, адекватно реагировать на их

действия. И в том и в другом случае большое значение имеет тот факт, как воспринимается партнер по коммуникативной деятельности.

Восприятие – это процесс отбора, организации и интерпретации чувственных данных [67, 13]. Однако для более точного понятия данного процесса, который подразумевает включение в вопрос восприятия некоторые другие познавательные моменты в отечественной литературе в качестве синонима «восприятия другого человека» употребляется выражение «познание другого человека» (А. Бодалев).

Мы полагаем, что одним из главных регуляторов в построении коммуникативности является тот образ партнера, то представление о нем, которое есть у каждого. При его формировании важное значение имеет первое впечатление о человеке [23],[26]. Это явление объясняется психологами действительностью «эффекта ореола» или «галозффекта». Сущность, которого заключается в формировании специфической установки на воспринимаемого через направленное приписывание ему определенных качеств: информация, получаемая о каком-то человеке, категоризируется определенным образом, а именно – накладывается на тот образ, который уже был создан заранее. Этот образ, ранее существовавший, выполняет роль «ореола», мешающего видеть действительные черты проявления объекта восприятия. Общее благоприятное впечатление приводит к позитивным оценкам и неизвестных качеств воспринимаемого [117, 127].

Наше исследование показало, что все это необходимо использовать в день знакомства преподавателя с группой, так как первое впечатление о преподавателе является наиболее устойчивым. Не понравиться аудитории в день знакомства не может себе позволить даже опытный преподаватель. Ведь отношение к преподавателю, студент часто переносит на изучаемый предмет. Молодым педагогам советуют в день знакомства постараться произвести хорошее впечатление на учащихся, чтобы в дальнейшем можно было рассчитывать на поддержку с их стороны [154, 414]. И наоборот, если с первых минут знакомства преподаватель вызвал к себе антипатию, то обычно педагогически целесообразные взаимоотношения в дальнейшем не складываются. Множество ситуаций подтверждает драматическое воздействие первого впечатления на восприятие, что может повлиять на всю коммуникацию. Причем это воздействие могут усилить некоторые психологические особенности участников коммуникативной деятельности, а также закономерности самого общения. Помимо «эффекта ореола» психологами выделяются также и эффект новизны и первичности, эффект стереотипизации, а также влияние самооценки, проецирования и др.

Восприятие другого человека означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретацию на этой основе его поступков. Восприятие человека человеком складывается из культуры внешнего вида человека (одежда, обувь, косметика, украшения, прочие приметы), которые могут сигнализировать о ряде

информаций (деятельность человека, национальность, возраст, вкус, привычки, болезни), а также из внешних проявлений, действий и поступков человека, на основе которых можно судить о намерениях, о выполняемой работе, об овладении навыками, о степени развития привычек, об убеждениях, потребностях, характере, способностях и т. д.

«Манера хорошо одеваться – это знак Вашего уважения к лицам, с которыми Вы встречаетесь», утверждает Уоррен Кристофер, бывший госсекретарь США. Мы полностью согласны с данным изречением и считаем, что, преподаватель, будучи отчасти публичным человеком, большое значение должен уделять своему внешнему виду, прическе, одежде, облик его должен вписываться в современную жизнь.

Развитие коммуникативности у будущих учителей зависит от таких важных умений и навыков, как эффективное использование всего разнообразия средств коммуникативной стороны коммуникативной деятельности, а в частности вербальных и невербальных средств.

Речь, т.е. естественный звуковой язык, рассмотрим в качестве вербального средства коммуникативности. Речь является наиболее эффективным средством передачи информации, так как смысл сообщения доходит до адресата в более точном виде только посредством языка, речи. В социальной педагогике и психологии существует большое количество экспериментальных исследований, выясняющих условия и способы повышения эффекта речевого воздействия. Так называемая «убеждающая коммуникация», т.е. совокупность определенных мер, направленных на эффективность речевого воздействия, занимается исследованиями этих вопросов. В частности экспериментальная риторика – искусство убеждения посредством речи - основывается на данном виде коммуникации.

В межличностном общении речь, как средство организации общения характеризуется рядом факторов - персональностью, спонтанностью, ситуативностью, эмоциональностью. Данные особенности задают определенные функции речи: эмотивная и конативная функции. Первая связана с субъективным миром говорящего (выражение переживаний, отношением к сообщению, его самооценка, потребность быть услышанным, понятым), ко второй функции относят установку на слушающего (воздействовать, формировать, развить определенные взаимоотношения, достичь поставленных целей) [92].

Коммуникативная роль говорящих и слушающих, манера их речевого поведения зависят от того, что выходит на первый план в сообщении – контакт или информация. В связи с этим выделяют два основных вида речевого поведения: фактическое речевое поведение (общение) и информативное речевое поведение (сообщение) [39]. Первый вид иногда еще называют ассоциативным способом общения, который характеризуется сиюминутностью, ситуативностью и является более личностно-окрашенным. Второй вид проявляется несколько

различными способами. Например, при решении совместных задач, при задавании вопросов и при уточнении понимания. При решении совместных задач речевые высказывания направлены на достижение общей точки зрения, что предполагает наличие общей цели, что в свою очередь ограничивает тематику. Правила ведения разговора также ограничены: высказывания тщательно взвешиваются, слова строго подбираются, однако допускаются повторения, уточнения. При задавании вопросов – один из собеседников заинтересован в получении информации. Право собеседника – обсудить заданный вопрос или задать встречный, или уклониться от ответа. Тема общения не всегда бывает четко определена, поэтому допустимы повторения и уточнения.

Уточнение понимания несколько схоже с процессом решения задач (наличием цели, ограничением ассоциативных реплик) и задавания вопросов. Оба партнера имеют право в любой момент выйти из данного способа общения, заявив, что уже понятно, и перейти к другому способу.

На процесс взаимопонимания в речевом общении существенное влияние оказывают: денотация, коннотация, полисемия, синонимия, статичность высказывания, смешение наблюдения и оценки и др.

Речь преподавателя должна быть доходчивой, убедительной, привлекательной. Для развития речевых способностей, а именно овладения искусством устной речи, что так важно в работе педагога, Б. Алякринский предлагает следующие рекомендации: практиковать живой язык в разных ситуациях, а также читать поэтические произведения вслух и перед зеркалом [7, 14].

Мы находим данные советы особенно важными в развитии коммуникативности будущего учителя средствами иностранного языка.

Процесс говорения в искусственной языковой среде выступает как один из самых сложных. Одной из причин не владения устной речью у студентов как неязыковых, так и языковых факультетов является отсутствие навыков устного иноязычного общения. Если на неязыковых факультетах это можно объяснить недостаточностью часов практики устной речи, то на факультетах иностранных языков при традиционном обучении главной причиной неумения студентов адекватно, быстро реагировать в элементарных разговорных ситуациях является, так называемый «психологический барьер», преодоление которого представляется одной из важных проблем, а для многих так и неразрешимой на протяжении всей профессиональной деятельности. В условиях же интенсивного обучения иностранному языку, характеризующегося быстротечностью, общением пронизан весь педагогический процесс (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская).

Так, например, при изучении иностранного языка в вузах на неязыковых факультетах требуется овладение навыками общения (говорение, чтение, аудирование, письмо) на иностранном языке в различных сферах коммуникации – бытовой, общепознавательной и специализированной тематики. Согласно требованиям основной образовательной программы по иностранному языку сту-

денты неязыковых факультетов должны овладеть обязательным минимумом знаний, умений и навыков, диалогической и монологической речью официального и неофициального общения, основами публичной речи, видами речевых произведений, реферированием, тезированием, аннотированием, составлением биографии и делового письма. Все они зависят от качества обучения и уровня сформированности коммуникативной культуры личности.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» подразумевает постоянную речевую практику – на всех этапах, во всех формах обучения, так как цель обучения иностранному языку обучить иноязычной речевой деятельности. Обучение речевой деятельности, деятельности общения, средством организации которого является коммуникативная функция языка, предполагает, что чем больше развита коммуникативная функция у студента, тем очевиднее возможность реализации всех аспектов коммуникативной речевой деятельности. А чем больше эта функция развита, тем в более сложные виды совместной деятельности студент может вступать.

Однако речь, как действенное средство развития коммуникативности, на иностранном языке имеет свои особенности. Опираясь на психологические основы развития речи, мы исходим из положения о том, что первичным кодом является речедвигательный, производным от него – звуковой и третьим – буквенный [59]. Овладение иноязычной речью означает усвоение языка во всех трех кодах, а речедвигательный и звуковой образуют единую, нерасторжимую систему, и мы имеем в виду развитие именно такой системы. Однако обучение чтению, письму также способствует глубокому овладению устной иноязычной речью. Развитие коммуникативности на занятиях иностранного языка, как показывает опыт, возможно только при организации речевой деятельности на языке между студентами, этому способствует практический подход к иностранному языку, в основе которого лежит понимание ценности языка как средства общения.

Для учета всех компонентов, включенных в процесс речевой коммуникации, предлагаются различные модели, ставящие своей целью повышение эффективности воздействия. Простейшая модель коммуникативного процесса представляет следующую цепочку переменных, включенных в речевую коммуникацию: коммуникатор (кто передает сообщение), сообщение (текст), канал (как), аудитория (кому), эффективность (с каким эффектом). Однако мы, как и большинство исследователей [38]; [133], считаем, что с помощью слов передается в основном информация, а с помощью жестов – различное отношение к этой информации, а иногда жесты могут заменять и слова.

Невербальную коммуникацию как средство коммуникативности можно представить в виде следующих форм: кинесика, паралингвистика, проксемика, такесика и визуальное общение.

Кинесика - это оптико-кинетическая система, подразумевающая «язык те-

лодвижений»: жесты (движение рук, жестикуляция), мимику (общая моторика лица), пантомимику (движение тела, позы) [38].

Согласно исследованиям психологов, большая часть информации передается с помощью жестов (до 65%), особенно различное отношение к этой информации [116, 3], поэтому преподавателю необходимо обращать внимание на свои жесты, мимику, позы, походку, покачивания головой и т.д. Надо тщательно продумывать манеру своего поведения у доски, карты, стола – вообще в классе, в аудитории.

Пара- и экстралингвистика занимаются паралингвистической и экстралингвистической системами знаков, которые также являются «добавками» к вербальной коммуникации [116, 16]. Паралингвистическая система знаков – это система вокализации (качество, диапазон, тональность голоса), а экстралингвистическая система – это включение в речь пауз, например, покашливания, плача, смеха, других вкраплений, а также темп речи.

Для преподавателя голос является инструментом в его повседневной деятельности. В.С. Грехнев предлагает выработать преподавателю особую манеру: «...при выборе голоса лучше работает его бережная приглушенность, нежели пронзительность. Надо стараться избегать и глотания слов, скороговорок и процеживания фраз» [48, 40]. Автор также подчеркивает роль интонации, говорит, что от умелого интонирования зависит выразительность речи. Мы также считаем, что интонация не только разнообразит речь, делает ее не монотонной, но и помогает управлять коммуникативным процессом, еще А.С. Макаренко считал, что педагог должен уметь выразить одну и ту же мысль с пятнадцатью оттенками интонации.

Мы в своей практике обучения иностранному языку на неязыковых факультетах невербальные средства развития коммуникативности используем в дополнительных функциях, в качестве вспомогательных средств, способствующих произвольному запоминанию и правильному воспроизведению речевых единиц. Правильное использование всех средств невербальной коммуникации помогает обеспечить запоминание учебного материала и поддерживает непосредственное, естественное общение на иностранном языке. Овладение невербальными средствами коммуникативности бесспорно приближает студента к полноценному коммуникативному акту на иностранном языке, ведь человек не может разговаривать, оставаясь неподвижным, не жестикулируя, не меняя выражения лица. Большая часть жестов иностранного языка не совпадает с русскими, что при общении может привести к непониманию собеседников. «Отсюда вытекает задача изучать особенности невербальных средств общения страны изучаемого языка» [9, 19]. В английском языке, например, жест указательным пальцем от одного уголка рта к другому означает: Молчать! Тише! (Zip your lip!); скрещенные указательный и средний пальцы (crossed fingers) - Тьфу, тьфу, не сглазить; поднятый большой палец означает путешествие автостопом

(hitchhiking).

Проксемика (лат. *proximity* – близость)– это специальная область, занимающаяся нормами пространственной и временной организации общения, так как пространство и время организации коммуникативного процесса выступают также особой знаковой системой, несут смысловую нагрузку как компоненты коммуникативных ситуаций. Выделяют следующие дистанции коммуникативных ситуаций - интимная дистанцию (45 см), дружеская (от 45 до 120 см), официальная (120 – 400см) и публичная (от 400 – 750см), для каждой из которых характерна определенная манера общения [133].

Мы считаем, что официальная и публичная дистанции мешают установлению контакта, ставят преграды, искусственные барьеры. Преподавателю необходимо учитывать данные положения для установления нормальных отношений со студентами, дружеских, а в некоторых случаях и личностных, это относится не только в работе со школьниками, но и во взрослой аудитории, со студентами вузов. Так как только в атмосфере дружбы возможны человеческие контакты, а отсюда и благоприятные условия для учебной деятельности.

Что же касается другого средства коммуникативности - такесики – прикосновения – то здесь преподавателю надо быть очень осторожным, если для школьников, особенно младших классов, прикосновения играют положительную роль, дружеское прикосновение к руке ученика может подбодрить его, поглаживание руки - успокоить и т.п., то взрослые учащиеся - прикосновения могут расценить, как фамильярные, высокомерные признаки отношения преподавателя к учащемуся.

Визуальная коммуникативность представляет собой, так называемый «контакт глаз», знаки представляемые движением глаз, включающие в очень широкий диапазон ситуаций общения. Опытный педагог успешно управляет процессом общения в аудитории также при помощи «языка глаз».

Интерактивная сторона коммуникативности затрагивает связи между понятиями «общение» и «взаимодействие». В ходе коммуникативного процесса, который возникает на основе некоторой совместной деятельности, партнеры не ограничиваются только обменом знаний и идей по поводу той или иной деятельности, а также организуется так называемый «обмен действий», который подразумевает и планирование общей деятельности. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного индивида «планами, созревшими в голове другого», которая и делает деятельность действительно совместной, когда носителем ее будет выступать уже не отдельный индивид, а группа[98].

В этом уточнении, на наш взгляд, и заложено основное отличие понятий «общения» и «взаимодействия». Понятием «взаимодействие» раскрывается другая сторона общения, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих участникам осуществить некоторую деятельность.

Рассматривая взаимодействие как одну из сторон коммуникативности,

нельзя не обойти вопросы структуры и типов взаимодействия. Существует несколько попыток описать структуру взаимодействия. Теория действия (М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс) предполагает описание индивидуального акта действия в различных вариантах. Другой подход подразумевает последовательное осуществление: а) пространственного контакта; б) психического контакта (здесь это взаимная заинтересованность); в) социального контакта (совместная деятельность); г) взаимодействие («систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера»); д) социальное отношение [173, 74]. В транзактном анализе Э. Берна представлен еще один подход к структурному описанию взаимодействия. Каждый участник взаимодействия занимает одну из трех позиций, которые обозначены как Родитель, Взрослый, Дитя. Родитель (Parent)- это состояние Я, заимствованное у родительской фигуры. Оно может функционировать, оказывая решающее влияние (Влияющий Родитель) или прямо проявляя родительское поведение (Действующий Родитель). Родитель может быть кормящим и контролирующим. Взрослый (Adult) – это состояние Я, ориентированное на объективную обработку данных и оценку вероятности. Дитя (Ребенок) (Child) - архаичное состояние Я. Приемный Ребенок следует директивам родителей. Естественный Ребенок - независим [19, 16].

Аналогичный подход предложен видным отечественным теоретиком театра П.Н. Ершовым, который, размышляя о феноменах взаимодействия актеров на сцене, выделил три возможные позиции – это «пристройка сверху», «пристройка снизу» и «пристройка рядом» [58]. А.Б. Добрович к перечисленным позициям добавляет четвертую, так называемую «позицию неучастия», которая часто угадывается в позиции «пристройка сверху» [52].

Помимо того, что для успешности взаимодействия позиции партнеров по общению должны совпадать, немаловажными фактами являются также адекватное понимание ситуации и адекватный стиль действия в ней.

А также существует описательный подход при анализе взаимодействия, основанный на построении классификаций различных видов, уровней, стратегий взаимодействий. В основу различения типичных видов может быть положена ценностная ось «отношение к другому как к ценности – отношение к другому как к средству». Дихотомическое деление возможных видов взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция или другие авторы говорят о согласии и конфликте, приспособлении и оппозиции, ассоциации и диссоциации, т.е. первый полюс конституирует отношение к партнеру как к ценности, отсюда установка в поведенческом плане на диалог и сотрудничество, а второй полюс характеризуется отношением к партнеру как к средству, объекту, орудию достижения своих целей, отсюда и однонаправленность воздействия, а поведение носит характер монологичности. Однако в реальной ситуации общения мы находим переплетение подобных ассоциаций и диссоциа-

ций. Различают следующие виды взаимодействия, которые тяготеют к одному или противоположному полюсу отчасти: доминирование, манипуляция, соперничество, партнерство, содружество (соучастие) [67, 54]. Классификация уровней общения, в зависимости от характера взаимодействия выделенная А.Б. Добровичем, представляется нам наиболее приемлемой. Автор выделяет следующие уровни: примитивный, манипулятивный, конвенциональный, стандартизованный, игровой, деловой, духовный [52].

«Игровой уровень», который играет важную роль в преподавательской деятельности, особенно в системе обучения с использованием интенсивных технологий (Г. Лозанов, Е.Н. Ильин), выступает базовым в нашем исследовании. На «игровом» общении мы основываем всю технологию развития коммуникативности у студентов.

При развитии коммуникативности будущих учителей в первую фазу, фазу направленности на партнера, встроена забота о том, чтобы он имел возможность пристройки «рядом», проявляя живой интерес к личным особенностям собеседника коммуникативного акта; во второй фазе отражения партнера чувство взаимной симпатии обеспечивает нам восприятие его «ролевого веера» (набора всех усвоенных им психологических ролей) с особой чувствительностью (искать «наше» в нем, симпатию); в третьей фазе информирования партнера субъекты хотят быть интересными друг другу, «играют» по-разному: радостно разделяют суждения собеседника, главное не спешить с выводами, несогласие – повод для дальнейших встреч, можно пойти на конфронтацию, поддеть его, заставить удивиться, разозлиться, сконфузиться – все это для того, чтобы больше раскрылся его «ролевой веер», в этой фазе возможны и желательны любого типа пристройки, пристраиваясь «сверху», в каком-то эпизоде диалога, он не вызывает у вас чувства униженности – а скорее чувство азарта, соперничества. Цель – чтобы вы, сбросив апатию, недоверие и робость, проявили себя ярко, во всей красе, со всеми слабостями и со всеми достоинствами. В общении на игровом уровне партнеры «играют друг друга» (термин К.С. Станиславского) отражаются друг в друге. Владение игровым уровнем контакта требует немалого артистизма, духовной утонченности. Автор предлагает методические достижения учителей, работающих, в «игровом ключе», таких как Е.Н. Ильин (на уроках словесности) [66], Г.А. Китайгородская (на занятиях интенсивного обучения французского языка) и других педагогов «пропагандировать как можно шире, так как по одним учебникам искусство педагогического общения освоить нельзя» [52, 106].

Важными, на наш взгляд, приемами, способствующими развитию коммуниктивности студентов, являются такие, как внушение, убеждение, подражание, заражение, идентификация можно отнести как к интерактивной стороне коммуникативной деятельности, так и к перцептивной.

Эти приемы еще называют «социально-психологические механизмы общения», А.М. Агальцев наряду с выше перечисленными относит к ним также

конформизм, негативизм [3, 35].

Известно, что внушение (суггестия) – это передача своих психических состояний другим людям, способ воздействия на их эмоционально-чувственный уровень сознания. У Г. Буша мы находим следующее определение внушению – «психограммирование партнера» [32, 62].

Педагогу необходимо помнить, что внушение возможно в условиях полного доверия. Приемы внушения: сравнение, повторение, обращение к достоверным и видимым фактам действительности, яркость, красочность информации, затрагивая эмоциональную сферу.

Внушение связано с другим механизмом взаимодействия, как фактором способствующим развитию коммуникативности: убеждением, таким способом воздействия на сознание с целью формирования убежденности, состояния чувств и мыслей, готовых при соответствующих условиях превратиться в должное поведение, поступок. В убеждении особую роль играет «аргументированное обоснование», доказательство. Убеждение эффективно в индивидуальном общении с учащимся.

Наряду с перечисленными выше механизмами воздействия важную роль, на наш взгляд, в развитии коммуникативности будущего учителя играет подражание – воспроизведение аналогов поведения партнера. Педагогу следует помнить, что подражают чему-то необычному, оригинальному, тому, что привлекает, вызывает интерес, симпатию, любовь. Подражать могут как сознательно, чтобы привлечь внимание, так и бессознательно, независимо от подражающего.

Заражение же, как один из механизмов воздействия, всегда протекает на бессознательном уровне. Заражение – это интенсивное включение группы в соответствующее эмоционально-чувственное состояние. Педагогу прибегать к механизмам заражения можно нечасто, так как чаще всего заражение сменяется усталостью.

Механизм идентификации, который мы рассматривали в связи с перцептивной стороной коммуникативной деятельности, приобретает дополнительное значение в процессе взаимодействия преподавателя со студентами. Тесно переплетаясь с подражанием, идентификация, однако, всегда сознательное следование. Преподаватель может вызвать на откровенный разговор студентов и в различных игровых ситуациях.

Все описанные выше механизмы взаимодействия, как одной из действенной стороны коммуникативности, заранее продумываются и постоянно совершенствуются в работе педагога.

Педагогические взаимодействия различают по отношениям общающихся сторон между собой. Отношения воспитателей и воспитанников подразумевают педагогические взаимодействия; отношения со сверстниками, со взрослыми или младшими подразумевают взаимные взаимодействия; отношения воспитан-

ников с предметами – предметные взаимодействия. Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника [154,168].

В отличие от «педагогического воздействия», которое сводит педагогический процесс к отношениям субъект-объекта, «педагогическое взаимодействие» является универсальной характеристикой педагогического процесса, которое намного шире понятия воздействия, так как подразумевает широкий спектр взаимодействий: «студент – преподаватель», «студент – группа», «студент-студент», «студент- объект усвоения» и т.п..

Таким образом, подытоживая вопрос о понятийном аппарате, следует выделить следующие ключевые моменты:

- под «коммуникацией» мы понимаем процесс обмена различной информацией: представлениями, мыслями, идеями, взглядами, интересами, чувствами, настроениями, эмоциями, установками и т.д..

- понятие «общение» не ограничивается простым процессом обмена информацией, так как характеризуется наличием обратной связи, поэтому информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается, дополняется, отрицается, опровергается, корректируется и т.д.

- «общение» рассматривается нами как система взаимоотношений «субъект-субъект», тогда как «коммуникация» представляет собой систему «субъект-объектных» отношений. Общение сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека;

- понятием «взаимодействие» раскрывается другая сторона общения, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих участникам осуществить некоторую деятельность, при этом «воздействие», т.е. влияние одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения, выступает как одна из сторон этого процесса, механизмами которого являются внушение, подражание, убеждение, заражение, идентификация.

- «коммуникативность» как качество личности рассматривается нами как совокупность свойств, необходимых педагогу для успешного проведения коммуникативной деятельности; т.е. для осуществления перцептивных, собственно-коммуникативных и коммуникативно-операциональных действий;

- средствами развития коммуникативности выступают вербальные – речевые и невербальные – пара- и экстралингвистические средства;

- механизмами взаимопонимания, как одной из сторон коммуникативности служат – идентификация – уподобление, эмпатия – прочувствование, рефлексия – осознание восприятия, а методами взаимодействия - внушение – психограммирование, убеждение партнеров, подражание – воспроизведение аналогов, зара-

жение (рисунок 1).

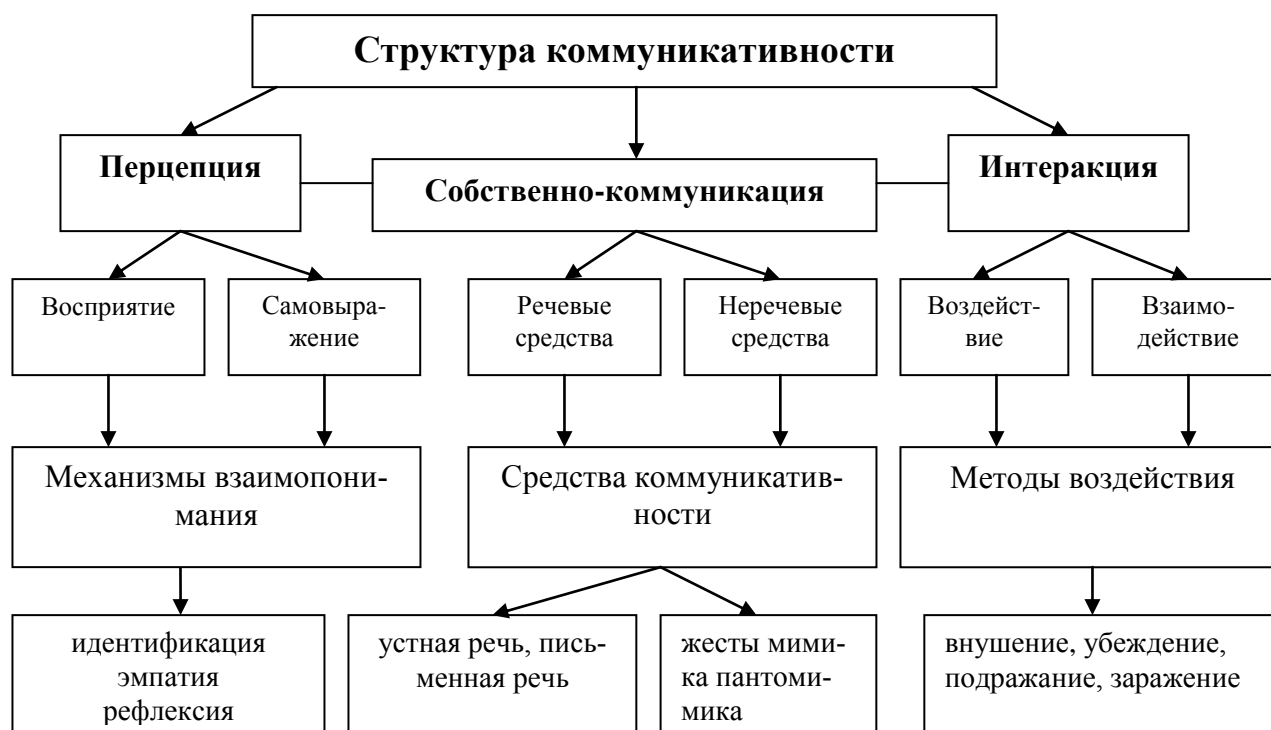


Рис. 1. Структура коммуникативности

1.2. Коммуникативная деятельность, как основа развития коммуникативности

Подготовка студентов – будущих учителей к коммуникативной деятельности связана с вооружением их коммуникативными знаниями, умениями и навыками. Исследуя проблему развития коммуникативности, необходимо рассмотреть вопросы коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности будущего учителя.

По мнению В.Я. Пилиповского, коммуникативная компетентность проявляется, прежде всего, в "способности к речевому общению и умению слушать". Это подразумевает выработку умений задавать вопросы и четко формулировать ответ на них, внимательно слушать и активно обсуждать идеи, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе (в классе), адаптироваться к другим участникам общения [134].

Однако это только часть знаний, умений и навыков, необходимых для ведения коммуникативной деятельности.

Коммуникативная компетентность «предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения» [64, 13], умение быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях, овладение эф-

фективной техникой общения [129].

Коммуникативная компетентность предполагает также «осознание: а) собственных потребностей и ценностных ориентаций, техники личной работы; б) своих перцептивных умений; в) готовности воспринимать новое во внешней среде; г) своих возможностей в понимании норм и ценностей других социальных групп и культур; д) своих чувств и психологических состояний в связи с воздействием факторов внешней среды и т.д.» [64].

Такая трактовка, как мы видим, напротив, расширяет понятие коммуникативной компетенции, тем самым, пытаясь «объять необъятное».

Некоторые психологи наряду с коммуникативной компетентностью выделяют отдельно «перцептивную» компетентность.

«Обсуждая вопрос о коммуникативной компетентности и эффективности коммуникации, нельзя обойти вниманием один из аспектов, а именно уровень социальной перцепции», «перцептивную компетентность» [51, 41].

Рядом психологов выделяется множество компонентов перцептивной компетентности – «наряду с точностью, это гибкость, объем, дифференцированность, избирательность, степень стереотипизации и т.п.», которые представлены как набор показателей развития «когнитивной структуры» [130]. Многие исследователи указывают на то, что повышение социально-перцептивной компетентности увеличивает эффективность лидерства, эффективность педагогической деятельности [69].

Достаточно широко изучен вопрос коммуникативной компетентности зарубежными и отечественными методистами.

Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л.Ф. Бахману (L. F. Bachman). Автор относил сюда языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социально-лингвистическую, стратегическую и мыслительную компетенцию [182].

Отечественные исследователи педагоги-методисты Р.П. Мильруд, Р.Максимова выделяют 5 принципиальных положений коммуникативной компетенции учащихся, изучающих иностранный язык: лингвистическая компетенция, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности; прагматическая компетенция, представляющая собой готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения (данная способность зависит от того, насколько студент владеет коммуникативной стратегией высказывания); когнитивная компетенция (готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности); информативная компетенция (знание предмета общения); коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности – слушании и говорении, чтении и письме, что обеспечивает их осуществление [115].

Л.В. Смирнова под коммуникативно-дидактической компетенцией студентов факультетов иностранных языков понимает интегральное качество лич-

ности специалиста, проявляющееся в социолингвистической и дидактической ориентации будущего учителя, отражающей социальное, ситуативное и педагогически контекстуальное состояние языка как средства профессионального и личностного общения [161].

Проанализировав существующие на сегодняшний день точки зрения психологов, методистов на вопрос сущности коммуникативной компетенции, можно сделать следующий вывод. Так как и коммуникативная, и перцептивная компетентность формируются только в условиях коммуникативной деятельности, то целесообразней начать анализ вопроса развития коммуникативности в структуре коммуникативной деятельности с самой коммуникативной деятельности, в нашем исследовании, коммуникативной деятельности педагога. А разделение вопроса компетенции на коммуникативный аспект, перцептивный, лингвистический считаем не вполне оправданным, так как само подразделение является условным и каждая сторона коммуникативной деятельности не является самостоятельной. Понятие коммуникативность выбрано нами для объединения всех компонентов коммуникативной деятельности, которые неразрывно связаны друг с другом мотивом этой деятельности, целью, средствами выполнения.

Обобщенный результат психолого-педагогических исследований вопроса педагогической коммуникативной деятельности мы находим в работе отечественного педагога В.Д. Ширшова [172], который формулирует основные понятия, образованные из словосочетаний с прилагательным «коммуникативный». Это коммуникативные знания – коммуникативные умения – коммуникативный опыт - коммуникативные привычки – коммуникативные способности - коммуникативный характер, а также, производные от слова «коммуникация» - коммуникативность личности – коммуникабельность.

Коммуникативные знания – это обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, это отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях [172, 85].

Коммуникативные навыки – автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций и определяющих успешность восприятия, понимания объективного мира и адекватного воздействия на него в процессе педагогической коммуникации [172, 86].

Коммуникативные умения – это комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать коммуникативные знания и навыки для полного, точного отражения и преобразования действительности.

В.А. Кан-Калик, выделяя наряду с логико-педагогическим аспектом творческой деятельности учителя и субъективно-эмоциональный, детально конкретизирует коммуникативные умения, особенно проявляющиеся при решении си-

туативных задач [69]. К числу таких умений в первую очередь следует отнести умения управлять своим психическим и эмоциональным состоянием, действовать в публичной обстановке (оценить ситуацию общения, привлечь внимание аудитории или отдельных студентов, используя разнообразные приемы, и т.п.).

Постоянно применяя в учебно-воспитательном процессе коммуникативные знания, умения, навыки, преподаватель накапливает коммуникативный опыт.

Важным компонентом опыта являются коммуникативные привычки преподавателя, которые представляют собой специфические действия, ставшие потребностью.

В процессе педагогической коммуникации у будущих учителей проявляются, формируются, совершенствуются коммуникативные способности, складывается коммуникативный характер, который складывается из совокупности устойчивых доминантных свойств личности, проявляющихся в типичных для нее активности в коммуникативной деятельности и отношении к окружающему миру, другим людям и самому себе.

Однако если коммуникативный характер, формирующийся из свойств личности, представляет собой сложившийся тип, то коммуникативность, рассматриваемая нами как качество личности, подразумевает развивающийся процесс.

В Большой Советской Энциклопедии понятие «качество» определяется как «философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом» [28, 551]. Более точное определение понятия «качества» находим у В. И. Даля: «свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи. Количество означает счет вес и меру, на вопрос сколько; качество, на вопрос какой,; поясняет доброту, цвет и др.» [49, 99]. Таким образом, объединив два определения можно выделить понятие «качества», как совокупность всех свойств, в нашем случае личности, дающих ей определенность, отличающую ее от другой личности.

Отсюда, коммуникативность, как качество личности, складывается из совокупности коммуникативных свойств, т.е. свойств, способствующих проведению успешной коммуникативной деятельности.

Для уточнения всех компонентов этого сложного явления необходимо проанализировать составляющие компоненты коммуникативной деятельности преподавателя, а также место коммуникативной деятельности в структурном анализе личности педагога.

В социально-психологической и педагогической литературе еще не сложилось единого и общепринятого понимания структуры личности. Рассматривая проблемы профессионального воспитания учителя, исходя из концепции личности, разработанной психологом К.К. Платоновым, в структуре личности

находят отражение общие, особенные, и единичные свойства. К общим К.К. Платонов относит идейные, нравственные, правовые, эстетические и другие свойства, образующие основу индивидуального сознания личности. К особенным - качества, связанные с индивидуальным опытом и профессиональной деятельностью - теоретическая и методическая подготовленность по предмету, психологическая и педагогическая грамотность, специальные профессиональные умения и способности как свойства личности: познавательные, конструктивные, коммуникативные, информационные, организаторские. К единичным или, называя их еще, как индивидуально-неповторимые свойства – индивидуальные особенности психических процессов, особенности типа высшей нервной деятельности и темперамента, физические данные [136].

По Л.С. Выготскому, личность - это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности - творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми [42]. Как мы видим, личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Поэтому, говоря о личности будущего педагога, следует исходить из его профессиональной педагогической деятельности.

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой является цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога. Так, например, Н.В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный [83].

Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

А. И. Щербаков относит к перечисленным компонентам структуры педагогической деятельности и исследовательский компонент, что в свою очередь требует от учителя научного подхода к своей профессиональной деятельности [174].

В.А. Слостенин выделяет также и контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент в структуре педагогической деятельности, необходимый для получения информации о соответствии полученных результатов планировавшимся задачам, наличие постоянной обратной связи, что обеспечивает эффективность педагогического процесса [154, 32].

Модель личности педагога полно и четко представлена Л.К. Гребенкиной, которая рассматривает личность педагога (с объективным самовосприятием, позитивной Я-концепцией, способной к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию, адекватному взаимодействию с социумом) с 4-х сторон, с точки зрения профессионализма, компетентности, продуктивности и личностных качеств [46, 7]. Искусство общения, коммуникативность, культура речи – относятся к личностным качествам педагога, хотя можно в полной мере утверждать, что от них зависит и профессионализм, и компетентность, и продуктивность.

Мы также, как и В.А. Слостенин рассматриваем содержание коммуникативной функции, как одного из самостоятельных компонентов деятельности педагога, через взаимосвязанные ее структуры: перцептивная - проникновение во внутренний мир человека; собственно-коммуникативная - направленная на установление педагогически целесообразных отношений; коммуникативно-операциональная - активное использование средств педагогической техники [154, 31]. Для успешного осуществления всех этих компонентов необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях, которые в свою очередь являются знаниями в действиях. Поэтому, считаем целесообразным, рассмотреть структуру коммуникативной деятельности, в соответствии с умениями, необходимыми для осуществления каждой функции, на определенных этапах.

А.А. Бодалев, раскрывая проблему восприятия человека человеком, относит к перцептивным такие умения, которые необходимы на начальном этапе коммуникативной деятельности, этап, который К.С. Станиславский назвал «зондированием» особенностей другого субъекта общения, его расположенности к общению[23].

К начальному этапу общения С.Б. Елканов также относит: а) восприятие и понимание другого человека - ценностных ориентаций другого, то есть его идеалы, потребности, интересы, уровень притязаний; б) умение самовыражаться, «подавать себя», для этого необходимы знания имеющихся у человека представлений о себе, что нравится в самом себе, что он приписывает себе, против чего возражает [54, 24].

Довольно подробно и полно представлена совокупность перцептивных умений В.А. Слостениным, И.Ф. Исаевым, А.И. Мищенко, Е.Н. Шияновым следующим взаимосвязанным рядом: умения воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности; умения проникать в личностную суть других

людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; определять внутренний мир человека на основе быстрой оценки внешних характеристик; умения определять тип личности и темперамент человека, его состояние, причастность к тем или иным событиям; умение находить признаки в действиях другого человека, сходные или отличающие его от других и от самого себя в других обстоятельствах; умение видеть главное в другом человеке, противостоять стереотипам восприятия другого человека [154, 51].

Итак, процесс «включения» перцептивных умений определяет успешность педагогического общения на всех этапах педагогического процесса, а, следовательно, и успешность всей коммуникативной деятельности.

Второй компонент коммуникативной функции деятельности педагога – собственно-коммуникативной, который связан непосредственно с самим процессом общения, считаем целесообразным рассмотреть в связи с этапами общения.

В.А. Кан-Калик, автор работ по технологии педагогического общения, выделил четыре этапа собственно педагогического общения [69, 88]. Первый – прогностический этап: моделирование педагогом предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности. Второй – начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией в момент изначального взаимодействия с ними. Третий этап: управление общением в развивающемся педагогическом процессе. Четвертый этап: анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность, нового общения.

Для каждого этапа характерны определенные умения педагогического общения, которые и обеспечивают успешное протекание собственно коммуникативной деятельности.

Так, на первом – прогностическом этапе - педагог опирается на свою память, так как должен восстановить предыдущее общение, помнить индивидуальные особенности своих собеседников. А также развивать в себе такое качество, как воображение для того, чтобы уметь идентифицировать себя с предстоящим собеседником, заранее предвидеть возможную атмосферу занятия, ощутить уровень предстоящих взаимоотношений и перспективу развития их. Этап моделирования завершается построением общенческой партитуры – подбором необходимого иллюстративного материала [154, 51]. В.А. Кан-Калик предлагает составить коммуникативный конспект урока, в котором каждой педагогической задаче соответствует задача коммуникативная («коммуникативная задача есть та же педагогическая задача, но переведенная на язык коммуникации» [68]) и определенный способ ее решения для того, чтобы сформировать у преподавателя определенную установку на конкретные формы взаимодействия.

На втором этапе – в начальной стадии непосредственного общения - преподаватель осуществляет коммуникативную атаку, при которой завоевывает

инициативу в общении и коммуникативное преимущество, необходимое для управления общением. Одним из важных умений на этом этапе общения это умение устанавливать психологический контакт с аудиторией, уметь почувствовать общее настроение учащихся, создать обстановку коллективной творческой деятельности [69, 89].

Все перечисленные выше умения, необходимые при организации непосредственного общения, обеспечивают успешность проведения третьего этапа общения – управления общением в развивающемся педагогическом процессе.

В.А.Сластенин отмечает следующие умения необходимые для осуществления этого этапа: умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; умение организовывать совместную творческую деятельность; умение поддерживать общение введением беседы, риторических вопросов и т.д.; умение распределять и поддерживать внимание; умение выбирать наиболее подходящий способ поведения и обращения к учащимся; умение анализировать поступки, поведение учащихся; умение создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия. А также умения, необходимые для установления обратной связи в процессе общения: умение по поведению учащихся, по внешним проявлениям улавливать настрой класса; умение чувствовать изменения в эмоциональных состояниях учащихся; умение замечать выключение отдельных учащихся из общей деятельности.

Стадия обратной связи непосредственно связана с заключительным этапом в процессе коммуникативной деятельности – этап анализа хода и результатов осуществленной технологии педагогического общения. Этап, на котором диагностируются и корректируются результаты осуществленного педагогического общения, для моделирования в предстоящей деятельности.

Умения, необходимые для реализации собственно-коммуникативного компонента, имеют одно из главных значений для обеспечения эффективности развития коммуникативности. Вместе с тем, нельзя не принимать во внимание важность третьего компонента - коммуникативно-операциональную деятельность, представляющую собой активное использование средств педагогической техники.

В настоящее время в работах отечественных ученых нет единого мнения в определении, как сущности педагогической техники, так и ее средств. Сама педагогическая техника рассматривается либо как составная часть профессионального мастерства (С.П. Баранов, А.Я. Визгерт, И.А. Малафеев), либо как средство организации педагогического процесса (Г.И. Баланюк, В.М. Коротов, З.М. Шилина), при этом большинство авторов рассматривает в определении области функционирования непосредственное взаимодействие педагога с воспитанниками (В.М. Коротов, З.М. Шилина, Г.И. Щукина).

Н.Е. Щуркова в структуру педагогической техники включает: навыки речевые, мимические и пантомимические, соединяющие пластику и мимику педа-

гога [182, 136]. А наиболее значимыми «техническими умениями» называет воображение, восприятие, распределенное внимание, самообладание, артистизм [180, 17]. И.А. Зязюн рассматривает структуру педагогической техники как умение управлять собой – это владение своим телом, эмоциональным состоянием, техникой речи; и умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач – это дидактические организаторские умения, владение техникой контактного взаимодействия [125, 79]. Болгарский ученый Г.К. Лозанов в педагогической технике, к которой относит - голос, интонацию, дикцию, ритм, мимику, выражение глаз, жесты, походку и др., использует элементы суггестологии и суггестопедии, т.е. использует их в качестве элементов внушения [96, 6].

Структура педагогической техники более полно представлена учеными рязанской школы. В учебном пособии «Педагогическое мастерство и педагогические технологии» Л.К. Гребенкина рассматривает педагогическую технику как совокупность практических умений, необходимых для организации творческой деятельности учителя-воспитателя, слагаемое педагогического мастерства, включающую три группы компонентов [128].

Первая группа включает в себя умения педагога управлять собой. К ним относятся восприятие, внимание, наблюдательность, воображение; владение своим организмом (целесообразность и выразительность мимики и жестов); техника и культура речи (дыхание, постановка голоса, дикция, орфоэпия, логичность, выразительность речи); умения управлять своими эмоциями, настроением, чувствами и переживаниями.

Ко второй группе авторы относят – умения управлять другими, т.е. компоненты педагогической техники, связанные с умением воздействовать на личность и коллектив, необходимые при организации урока, при организации коллективной творческой деятельности, при общении, при организации режимных моментов, при контроле дисциплины, при предъявлении требований. К третьей – умения сотрудничать, т.е. уметь познать личность, разобраться в ней, правильно воспринять личность учащегося и правильно понять, уметь подать информацию, уметь влиять на учащегося, управлять его инициативой, уметь взаимодействовать.

Таким образом, рассмотрев компоненты коммуникативной деятельности, можно дать еще одно определение коммуникативности как ценностного качества личности педагога, образующими компонентами которого выступают три группы свойств: 1) свойства, необходимые для проведения перцептивной деятельности; 2) свойства, способствующие проведению собственно коммуникативной деятельности; 3) свойства, необходимые для проведения коммуникативно-операциональной деятельности (рис. 2).

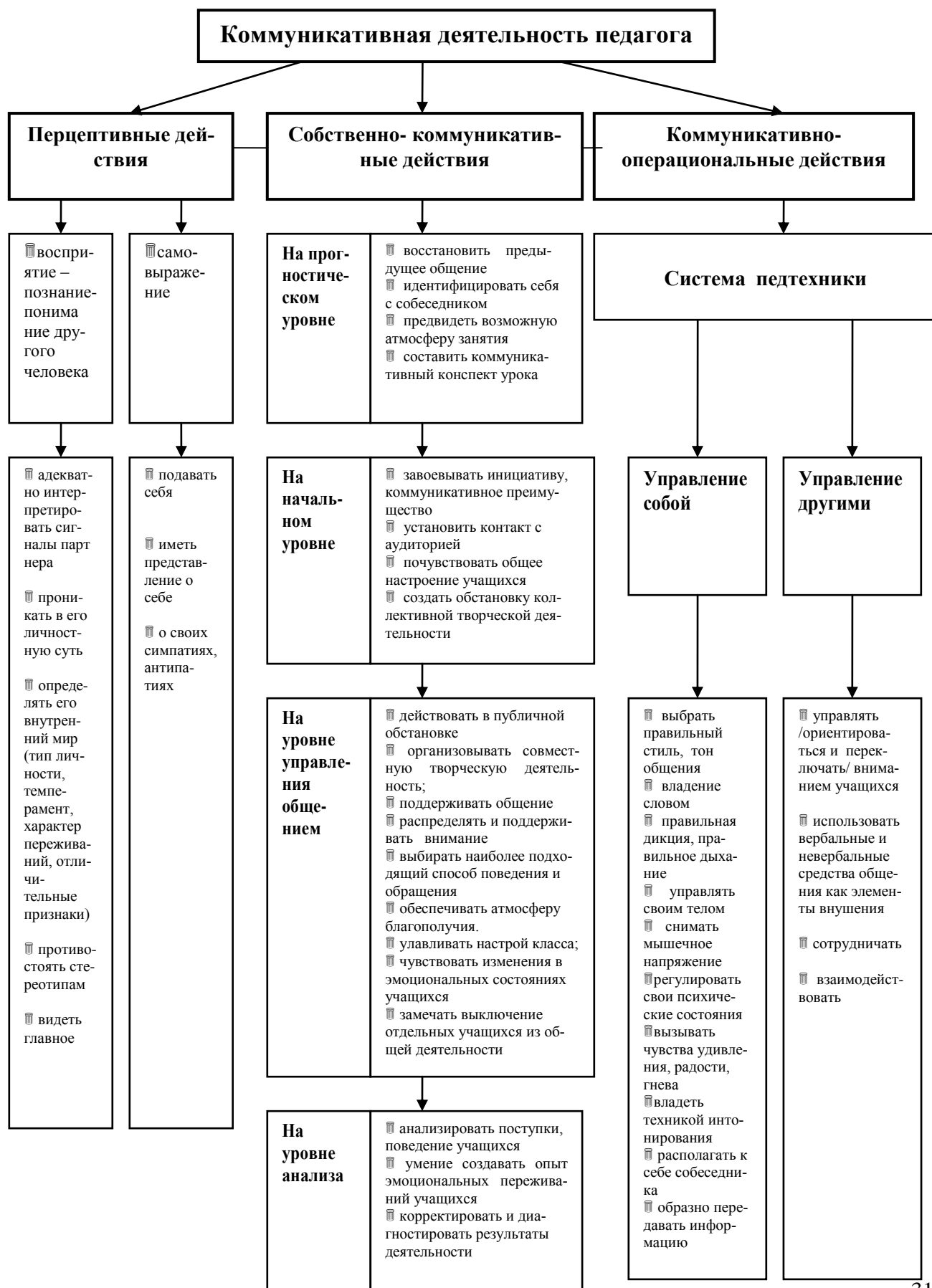


Рис. 2. Компоненты коммуникативной деятельности педагога

1.3. Развитие коммуникативности будущего учителя средствами иностранного языка

Для реализации воспитательного и образовательного потенциала обучения общению следует четко представлять специфику этого сложного явления. Системный подход к обучению общению должен помочь в этом. Исходными факторами, определяющими системность в овладении основами общения, можно выделить следующие: необходимость учета возможных сфер общения (производственная, общественно-политическая, образовательная, бытовая, культурно-просветительская); включенность общения в другие виды деятельности (ориентация на возможные виды деятельности с использованием иностранного языка поможет учителю выявить и целенаправленно формировать практические умения учащихся в этих видах деятельности); учет всех функций общения (познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, конвенциональной)[21, 14].

Специфика преподавания иностранного языка подразумевает атмосферу общения, которая в современных условиях является ведущей чертой любого занятия иностранного языка. В отличие от других дисциплин общение в обучении иностранным языкам выступает в двух ипостасях: как средство и как цель, что и объясняет наш выбор предмета иностранного языка, как средства исследования развития коммуникативности будущего учителя неязыковых факультетов.

Как считает И.А. Зимняя, «... если всеми другими предметами учащийся овладевает посредством языка как инструмента, орудия, то при овладении самим языком возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних более легких средств и способов для решения с их помощью задачи освоения более сложных» [61, 32].

Обучение языку, в частности иностранному, как универсальному средству общения предполагает знание языка как функциональной системы, т.е. системы языковых единиц в их «рабочем состоянии», в деятельности (по А.А. Леонтьеву) и, следовательно, знание принципов и механизмов формирования их значений в высказывании для выражения определенных смыслов [27, 19].

Что же касается коммуникативных качеств преподавателя иностранного языка, как основополагающих в развитии коммуникативности, то И.А. Зимняя считает, что, обуславливаясь индивидуально-личностными особенностями, они отражают характер отношений партнеров педагогического общения; специфику учебной дисциплины – иностранный язык, в частности его «беспредметность» (в качестве предмета может выступать любая проблема, а также, история, культура, литература народа изучаемого языка или родного и т.д.) и то, что это и средство общения, и цель обучения. Называя такие качества, как коммуникативные – интерактивные, автор прежде всего к ним относит общительность

преподавателя, его подлинную заинтересованность в самом процессе общения, а не только в результатах; для этого преподаватель должен владеть предметом общения, принимать его. Существенным для коммуникативных качеств преподавателя иностранного языка является предпочтительность им демократического стиля общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения, предполагающего взаимное эмоциональное сопереживание этого процесса [61, 59].

«Приоритетное использование коммуникативно ориентированных методов представляется наиболее логичным и обоснованным, поскольку ведущая роль коммуникативной функции языка неоспорима. Все другие его функции (выражение и формирование мысли, хранение информации и т.д. теряют смысл, если нет объективной потребности в передаче любой информации или в обмене мыслями на данном конкретном языке» [27, 12].

Разработкой коммуникативного направления в целом занимались такие ученые, психологи, дидакты и методисты, как А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанов, Г.А. Китайгородская, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и многие другие.

«При коммуникативном подходе ведущим критерием успешности акта общения с позиции говорящего и слушающего должно быть достижение цели общения. Это достигается путем последовательного решения ряда коммуникативных задач. При этом в качестве побудителей действия выступают коммуникативные намерения. ...Достижение сложных коммуникативных целей в законченном акте общения требует от коммуниканта сформированности достаточного для реализации этих целей уровня коммуникативной компетенции, что подразумевает овладением комплексом сложных коммуникативных умений. В свою очередь, эти сложные коммуникативные умения формируются на базе более простых частных умений, овладение которыми происходит последовательно» [55, 15].

Таким образом, чтобы обучаемый смог организовать речевое взаимодействие и достичь сложных коммуникативных целей путем решения ряда коммуникативных задач, он должен предварительно овладеть умениями, осуществлять отдельные коммуникативные намерения и выбирать из всего их многообразия те, которые адекватны определенной ситуации и цели акта общения.

Иное значение термину *коммуникативность* придают методисты. Так в обучении иностранным языкам коммуникативность подразумевает методическое содержание современного урока иностранного языка, позволяющая эффективно обучать общению [126, 7].

Коммуникативность в методике рассматривается как одна из ведущих категорий науки. «Без коммуникативности нет современной методики», утверждают В.Г.Костомаров, О.Д. Митрофанова [79, 7].

Е.И. Пассов определяет коммуникативность как подобие процесса обучения процессу коммуникации. Коммуникативность отождествляется с понятием

коммуникативный метод и основывается на следующих принципах: речевая направленность учебного процесса или речемыслительная активность; индивидуализация обучения речевой деятельности при ведущей роли личностного аспекта; функциональность лексики, сфер коммуникации, проблем общения; ситуативность; новизна общения [127].

Одним из условий развития коммуникативности будущего учителя О.В. Гомелева считает использование межпредметных связей в обучении иностранным языкам. Выделяя два вида межпредметных связей в обучении иноязычному общению через общность знаний и через общность умений, исследователь данной проблемы выявляет взаимозависимость одних от других, мотивируя последние необходимостью коммуникативной направленности обучения иностранным языкам. Межпредметные связи служат основой формирования коммуникативных умений и результатом осуществления коммуникативной деятельности, так как дают возможность «увязать» в единую систему все знания, получаемые на различных уроках, а также добыть новые знания в результате осуществления этих связей [44].

Мы в свою очередь, рассматривая изучение иностранного языка как эффективное средство развития межпредметных связей, относим данный фактор к одному из компонентов процесса интеграции в учебной деятельности, который следует рассматривать гораздо шире, чем раскрытие межпредметных связей. «Интеграция – это процесс объединения, взаимосвязи, взаимопроникновения, процесс дополняемости, т.е. синтез, обогащающий все части до создания единого целого» [84, 16]. А.К. Куликова выделяет основные направления интеграции в вузовском обучении: методологический синтез (в результате чего студенты овладевают обобщенными методами исследования); связь между способами учебно-познавательной деятельности (в результате чего формируются умения анализировать, умения устной речи и т.д.); взаимосвязь теории и практики обучения; взаимосвязь ценностных ориентаций и отношений личности, формирующих культуру личности педагога. Коммуникативную культуру педагога автор относит к интегрированным свойствам, вычленение которых представляется рациональным в разрешении проблемы интеграции, через взаимосвязь и взаимодополняемость преподаваемых в вузе дисциплин [84].

Взаимосвязи и взаимовлияния иностранного языка и других дисциплин, в частности предметов гуманитарного цикла, изучаемых в педагогических вузах на неязыковых факультетах, способствуют развитию коммуникативности будущих учителей. Так, Л.В. Смирнова в статье «Формирование коммуникативно-дидактической компетенции будущего учителя в педвузе» описывает свой опыт применения интегрированного подхода в преподавании ряда курсов по педагогике на иностранном языке [161]. Несмотря на то, что данные занятия применимы на факультете иностранных языков, так как требуют более подготовленной аудитории, мы в свою очередь, находим ценным практику использо-

вания подобных курсов и на неязыковых факультетах, что существенно повышает мотивацию, интерес к изучению иностранного языка, реализует основную функцию языка, функцию общения, средство получения информации, приобретения к ценностям других культур, образовательных систем.

Интегральная функция – главная и определяющая для каждой истинно учебной дисциплины вуза, призванной «доминировать» в высшей школе, так как является по существу реальной учебной функцией, в отличие от информативной функции дисциплины традиционного обучения [50].

Таким образом, развитию коммуникативности будущих учителей способствует интегральный подход к обучению, рассматриваемый нами как методологический синтез, связь между способами учебно-познавательной деятельности, связь теории и практики. Межпредметные связи, как одно из направлений интеграции в обучении, эффективно выражаются предметом иностранный язык, который в нашем исследовании выступает действенным средством развития коммуникативности у студентов.

Вопросы коммуникативности, коммуникативной компетенции студентов педагогических вузов являются актуальными для многих современных школ. Существуют различные подходы к решению проблемы развития коммуникативности.

Данные новых прагмалингвистических исследований в области педагогического дискурса (А.К. Михальская), психологических и психолингвистических исследований социальных и личностных требований к адресанту-учителю и к адресанту-ученику как субъектам речевого взаимодействия (А.А. Леонтьев, А.Б. Добрович) предопределяют новый уровень теории педагогического общения. С другой стороны, эта теория в последние годы значительно обогатилась опытом талантливых учителей-новаторов, сумевших сделать достоянием коллективной методики коммуникативные приемы педагогики сотрудничества (А.А. Леонтьев, Е.С. Полат).

Исследованием проблем коммуникативности, педагогического общения активно занимается Т.А. Ладыженская (Москва) и методисты ее школы в рамках формирования нового учебного предмета, который существует под разными названиями: «культура речи учителя» и «педагогическая риторика» в вузе, «детская риторика», «школьная риторика» в школе, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, В.А. Губин (Санкт Петербург) в рамках совершенствования навыков общения по овладению невербальными средствами.

Прикладной характер педагогической проблеме придали исследования этого вопроса В.А. Кан-Калика, Н.Е. Щурковой, И.В. Бабуровой, Е.Ф. Барановой, В.Ю. Питюкова и др.

В.А. Кан-Калик основательно разработал методику занятий для студентов педвузов. Он трансформировал систему К.С. Станиславского в обучающую систему, назвав ее системой развития эмоционально-творческой природы педаго-

га. В книге «Педагогическая деятельность как творческий процесс» описаны тренинги, предлагаемые для овладения искусством общения:

-тренинг психофизического аппарата (управление творческим самочувствием, ликвидация «мышечных зажимов», управление педагогическим вниманием и т.п.)

-тренинг этапов общения (привлечение к себе внимания, «зондирование» особенностей собеседника, развитие речевых навыков, навыков «обратной связи» с собеседником и т.д.)

-целостный педагогический тренинг (инсценировки от обычных до сложных и неожиданных) [68].

Интересным представляется студийный подход, разработанный Н.Е. Щурковой по педагогическим технологиям, «профессиональному ремеслу» студенты педвузов овладевают в педагогической студии. Иллюстративный этап студии порождает «этюды»; метод «обыденной аналогии» - «экспликацию», завершающаяся часть студийных занятий – рефлексия, способствующая осмыслению и планированию [181].

Особым образом хочется отметить работу преподавателей Рязанского университета (кафедра педтехнологий) по разработке курсов «Введение в педагогическую профессию», «Педагогические теории, системы, технологии», а также курса «Культура общения» (Л.К. Гребенкина, Л.А. Байкова, Н.В. Мартишина, Н.А.Жокина). Необходимо также подчеркнуть важность в развитии коммуникативности самовоспитания. С.Б. Елканов предлагает самовоспитание в качестве развития в себе коммуникативности [54].

М.И. Станкин видит выход в успешном развитии проблемы в саморазвитии, самовоспитании. Выделяя среди приемов самовоспитания самооценку, самоприказ, самовнушение, самоодобрение, саморегуляцию, самоконтроль, самокорректировку, самостимуляцию, работу над собой в качестве упражнений по развитию коммуникативных навыков, автор предлагает всевозможные тренинги [162].

А.И. Кочетов называет общение одним из средств самовоспитания. «Общение – это воспитание себя и других, это взаимовоспитание, а не просто совместное проведение времени» [80, 130]. Автор ряда работ по самовоспитанию и саморазвитию предлагает усвоить определенные правила, составляющие технику общения, а также основу техники речи [80], [81].

Тренингам межличностного общения, взаимодействия, управлением людьми, уверенности в себе особенно последнее время уделяется большое значение [31], [142], [114], [70].

Самовоспитание играет огромную роль особенно в профессиональном саморазвитии учителя. Профессиональное саморазвитие складывается из двух компонентов: внешних условий и внутренних способностей, или другими словами движение по двум направлениям: культурному и природному. Единство

этих двух направлений в том, что без природного направления нечему осуществляться и реализовываться, а без культурного – нет форм, способов и средств этого осуществления [156, 81].

Однако мы считаем, что всевозможные тренинги по самовоспитанию, а особенно тренинги, ставящие своей целью развитие каких-либо умений и навыков, влияющих на изменение качества личности, в частности развитие коммуникативности, общительности часто не находят должного применения в силу, на наш взгляд, нескольких причин. Во-первых, самовоспитание, саморазвитие будущего учителя должно происходить на определенной базе, развитие тех или иных умений должно быть положено и большую часть своего пути пройдено, и таким образом успешное самовоспитание, саморазвитие будет происходить как процесс совершенствования полученных качеств. Во-вторых, коммуникативность связана с общительностью, которая, как и многие другие личностные характеристики, основывается на врожденных свойствах личности, а самому человеку крайне сложно бороться с природными данными. Поэтому часто данные инструкции по самовоспитанию, саморазвитию чаще всего остаются только теоретическими разработками. В-третьих, молодой учитель методом проб и ошибок, занимаясь самовоспитанием в начале своей профессиональной деятельности, в качестве эксперимента испытывает на учащих свои умения, навыки, в частности коммуникативные, влияющие на выработку и становления особого педагогического стиля общения. Зачастую общение-дистанция, как и общение-устрашение, и общение-заигрывание становятся нормой при отсутствии у педагога коммуникативных умений.

Учет возрастных особенностей студентов при исследовании проблемы развития коммуникативности также требует своего рассмотрения. Существует ряд исследований проблемы развития, формирования коммуникативных качеств, способностей у младших школьников, подростков, старшеклассников [170], [121], [1], но практически не изучен возрастной аспект развития коммуникативности студентов.

Однако здесь есть свои особенности. По международной классификации завершение юности и начало взрослости начинается для женщин в 20 лет, а для мужчин в 21 год. Следовательно, основная масса студентов в период обучения в вузе завершает свою фазу юности и переходит в фазу взрослости. Вместе с тем, если физическая зрелость завершена, то умственная, гражданская, трудовая еще находятся в развитии. Поэтому преподавателю следует учитывать в своей профессиональной деятельности возрастные особенности студентов. Юношеский возраст характеризует осознание своей уникальности, неповторимости, непохожести на других, именно в это время приходит чувство одиночества [82, 125]. Это порождает острую потребность в общении и одновременно повышении его избирательности, потребность в уединении. В поиске истинных чувств, дружбы, любви юноши и девушки отдадут предпочтение ровесникам, иногда

людям старше себя, реже младше. Задача преподавателя умело использовать данную особенность, желание установления дружеских отношений со стороны студентов в учебно-педагогическом процессе. Развитие коммуникативности, как интегрального качества у студентов в период становления личности поможет решить многие личные проблемы молодых людей. Этот вопрос является актуальным на данном временном отрезке развития личности, что также облегчает проблему мотивации коммуникативной деятельности студентов.

Помочь в развитии коммуникативности может предельно внимательное, осторожное и уважительное отношение к студенту как к личности. Знание и учет возрастных и личностных особенностей молодых людей, особенности их психического развития выступают в нашем исследовании как один из факторов развития коммуникативности будущего учителя.

Подводя итоги изложенному, отметим, что, несмотря на разнообразие подходов к созданию педагогических условий развития коммуникативности, коммуникативных способностей личности эта проблема по-прежнему остается актуальной. Одним из подходов к решению данной проблемы мы видим в использовании интенсивных технологий на занятиях иностранного языка на неязыковых факультетах, в частности при обучении английскому языку.

Глава 2. ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

2.1. Интенсивные технологии в системе педагогических технологий образования

При обновлении системы образования, когда объективно требуется переводить процесс обучения на новый уровень, а также технологизация общества обусловили появление педагогических технологий.

Применение технологий в образовательном процессе не ново, массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы.

К наиболее известным авторам технологий за рубежом относятся Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл, Д. Хамблин. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах Ю.К. Бабанского, В.П.Беспалько, П.Я. Гальперина, Л.Я.Зориной, М.В. Кларина, Л.Н. Ланды, И.П. Раченко, А.Г. Ривина, Н.Ф. Талызиной, П.М. Эрдниева, и др.

В большой советской энциклопедии мы находим следующее определение «технологии», «(от греч. *techne* - искусство, мастерство, умение и ... логия), совокупность приёмов и способов получения, обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов или изделий» [29, 537]. ...

В педагогике под педагогической технологией, которая может быть представлена как технология обучения и технология воспитания, понимают «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [154, 330].

В.П.Беспалько педагогическую технологию рассматривает как систему, в которой последовательно воплощается на практике заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс [20]. М.В. Кларин определяет педагогическую технологию как системность и конструирование учебного процесса, гарантирующих достижение поставленных целей [74]. Н.Е. Щуркова считает, что педагогическая технология – это сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей [179].

О.Ф. Филатов определяет современную технологию обучения, как комплексную интегративную систему, включающую упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и формирование

личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения. Другими словами, современная технология обучения это системный метод проектирования, реализации оценки, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения. Структурными компонентами этой системы являются: студент; преподаватель; цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; организация учебного процесса; результат деятельности [168, 4].

Понятия «технология обучения», «педагогическая технология» выявляют закономерности взаимодействия обучающегося, преподавателя, содержания, форм и методов, средств и источников обучения.

С.И. Змеев определяет технологию обучения как систему научно обоснованных действий активных элементов процесса обучения, осуществление которых приводит к достижению поставленных целей. Определяя участника процесса обучения как обучающегося, а не обучаемого автор в своем исследовании технологии обучения взрослых объясняет ведущую роль обучающегося, так как взрослый человек стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению, обладая уже определенным жизненным опытом, он рассчитывает на безотлагательное применение полученных новых знаний, умений, навыков, и качеств, поэтому процесс обучения должен быть организован в виде совместной деятельности обучающегося и преподавателя на всех этапах: планирования, реализации, оценивания и коррекции [63, 42].

Несмотря на множество формулировок термина «технология», связанное с разным пониманием структуры и составляющих образовательно-технологического процесса можно выделить следующие ключевые моменты, определяющие сущность понятия педагогическая технология. Ключом к пониманию педагогической технологии является последовательная ориентация на четко поставленные диагностические цели. Конструирование учебного процесса с ориентацией на диагностично поставленные цели позволяет добиться высокой эффективности в обучении. Технологический подход к обучению ориентирован прежде всего не на приобретение суммы знаний, умений и навыков, а на развитие личности. Таким образом, педагогическая технология предусматривает системную организацию взаимодействия «преподаватель-студент» через отструктурированный предмет познания с целью развития потребностей и способностей участников учебно-воспитательного процесса.

В существующем на сегодняшний день разнообразии педагогических технологий дело каждого преподавателя в выборе технологии для решения конкретной педагогической задачи, для определения способа организации взаимодействия субъектов в проектируемом педагогическом процессе.

Соответственно этапам решения педагогической задачи вне зависимости от их содержания и временных рамок различают взаимосвязанные общие и частные технологии, к общим относят технологии конструирования, а к частным такие, как стимулирование, контроль и оценка деятельности учащихся и др. [154].

А.Я. Савельев делит технологии на традиционные и инновационные и классифицирует их по направленности действия (учеников/студентов, учителей/преподавателей, работников отрасли, государственных деятелей) по целям обучения (в процессе может быть использовано несколько целей обучения), по предметной среде, для которой разрабатывается эта технология (для гуманитарных дисциплин, для естественных дисциплин, для технических дисциплин, для общепрофессиональных дисциплин, для специальных дисциплин), по применяемым техническим средствам (аудиовизуальная, видеотехническая, компьютерная, видеокомпьютерная, масс-медиа и др.), по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные), по методической задаче (технологии одного предмета, одного средства, одного метода) [151].

Среди инновационных технологий рассматривают структурно-логические технологии обучения, интеграционные технологии, игровые технологии, тренинговые технологии, информационно - компьютерные технологии, диалоговые технологии [155, 158]. Общим для всех современных технологий авторы выделяют ориентирование на диалоговое обучение со всевозможными отсюда формами взаимодействия, базирующихся на различных формах сотрудничества (введение в деятельность, разделенное действие, имитируемое действие, поддержанное действие, саморегулируемое действие, самопобуждаемое действие, самоорганизуемое действие). Так Левина М.М. характеристиками современной технологии называет: эффективность обучения, его технологичность, своевременность, адекватность [90].

Г.К. Селевко полагает, что исходя из структуры учебного процесса, компонентами технологии следует выделять: концептуальную основу; содержательную часть обучения; процессуальную часть. Процессуальная часть и представляет сам технологический процесс, который состоит из организации учебного процесса; методов и форм учебной деятельности учащихся; методов и форм работы преподавателя; деятельности преподавателя по управлению процессом усвоения материала; диагностики учебного процесса. Автор выделяет следующие критерии технологичности: концептуальность (опора на определенную научную концепцию - философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей); системность (признаки системы: логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостностью); управляемость (возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов); эффективность (условия конкуренции – должны быть эффективны по результатам и оптимальным по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения; воспроизводимость (возможность применения в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами) [152].

На основе данных критерий Г.К. Селевко классифицирует современные педагогические технологии: по уровню применения (общепедагогические, частнопред-

метные, узкометодические); по философской основе (материалистические/идеалистические, диалектические/метафизические, гуманистические/антигуманистические и т.п.); по ведущему фактору психического развития (биогенные, социогенные, психогенные, идеалистические); по концепции усвоения (ассоциативно-рефлекторные, развивающие, гештальттехнологии, суггестивные, нейролингвистические и т.п.); по ориентации на личностные структуры (информационные, операционные, саморазвития, формирования, эвристические); по характеру содержания и структуры (обучающие/воспитательные, общеобразовательные/профессиональные и т.п.); по организационным формам (классно-урочные / альтернативные, индивидуальные/групповые и т.п.); по типу управления познавательной деятельностью (классическое, с помощью ТСО, компьютерное и т.п.); по подходу к учащемуся (авторитарные, личностно-ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества и др.); по преобладающему методу (догматические, объяснительно-иллюстративные, развивающее обучение, проблемно-поисковое, творческое, игровое, диалогическое и т.п.); по направлению модернизации существующей традиционной системы (на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся, на основе эффективности организации и управления и т.п.); по категории обучающихся (массовая технология, работа с трудными/одаренными и т.п.) [152, 26-27]. Данная классификация является довольно развернутой и подробной, в этом ее преимущество и вместе с тем недостаток, большинство технологий существующие на сегодняшний день нашли свое отражение в этой классификации, но вместе с тем дробление на некоторые подвиды не всегда оправдано, например, по направлению модернизации существующей традиционной системы автор выделяет семь технологий, несмотря на то, что все современные технологии на сегодняшний день можно отнести к этому типу.

К группе технологий, по направлению модернизации существующей традиционной системы автор относит педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примерами таких технологий служат игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова, интенсивная методика обучения Г.А. Китайгородской, И.А. Зимней и др. Перечисленные выше технологии объединены в одну группу, так как ставят своей целью за относительно короткий промежуток времени обучить учащихся определенным навыкам, умениям и овладеть определенными знаниями, в основном за счет активизации учебной деятельности учащихся. Так как «интенсифицировать учебный процесс, значит, добиться повышения его эффективности, его «производительности» без увеличения количества часов, отводимых на данный учебный предмет» [87, 3], то и данные технологии по праву могут называться интенсивными технологиями.

Гуманизация педагогического образования требует поиска таких технологий обучения, овладев которыми будущий педагог сумел бы занять позицию

субъекта обучения, что подразумевает «персонализацию профессиональной подготовки» студента, педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов, использование личного опыта с правом выбора соответствующих технологий [5, 73]. Поворот российского образования к человеку, обращение к гуманистическим идеям вызывает повышенный интерес к концепциям личностно-ориентированного образования, которые являются прообразом педагогических теорий и систем XXI века.

Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом и проявляется системность педагогической технологии, что вполне справедливо для высшего образования, а в частности для нашего исследования вопроса развития коммуникативности будущих учителей, содержание которого базируется на концепции системно-деятельностного подхода. Системность педагогической технологии заключается в объединении в единую тенденцию своих объектов как систем. Основной акцент при этом делается на целостность интегрированных качеств объекта, связь и взаимоотношения как внутри объекта, так и извне. «Деятельностный подход» к учебному процессу заключается в выявлении специфических особенностей процесса, приобретении индивидуумом культуры, накопленной человечеством, передачи индивидууму общеисторического опыта, знаний, навыков, видов и способов деятельности. Этот процесс обучения проходит в форме сотрудничества, совместной деятельности обучающего и обучаемого. Совместная деятельность имеет разные формы – от непосредственного общения с человеком до общения с человечеством [168, 58].

В этом и состоит отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает учитывать как личность педагога, так и личность учащегося во всех их многообразных проявлениях.

Синонимом системности часто считают понятие структуры, но если первое акцентируется на целостности, то второе – на дискретности, собранности.

Компонентами педагогической технологии выступают: содержательный, компонент проектирования (целеполагание), модель обучения (методики, методы, средства, педагогические приемы), организационный компонент, диагностический компонент, психологический компонент.

Технология обучения позволяет значительно повысить эффективность обучения, так как подразумевает такой способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под

управлением человека, преподаватель не обучает студентов, а выполняет функции стимулирования и координации деятельности учащихся, а также функцию управления средством обучения [160, 115]. В связи с этим деятельность преподавателя должна быть переориентирована от информационной к организационной – по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов, что предполагает повышение уровня личностной активности не только обучающихся, но и преподавателей, а также рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель-студент», «студент-студент», «преподаватель–студенты» и др. [14, 138].

В настоящее время педагогическая практика испытывает острую необходимость в разработке и применении в учебном процессе новых интенсивных технологий обучения, позволяющих гарантировать достижение заранее спроектированных результатов педагогического взаимодействия за минимальные сроки обучения.

Необходимость более интенсивной организации учебного процесса вытекает из ряда особенностей данного этапа развития науки и содержания образования, бурный рост объема научной информации, отсюда и увеличение темпа ее усвоения. О.К. Филатов видит причину относительно интенсивного пути развития педагогики в контингенте обучаемых, так как простой, механический перенос педагогических достижений в новые условия, на другие по возрасту и по ценностям ориентиры студентов, слушателей считает теоретически неправомерным, а практически недопустимым [168, 17].

Мы убедились, что понятие «интенсификация» достаточно общо и относится ко многим процессам. От французского «intensification» (лат. *intensio* - напряжение, усиление и *facio* – делаю), означает: увеличение напряженности, производительности, действенности [157, 201]. Отсюда интенсифицировать труд – значит, работать напряженнее, производительнее, действеннее, успевать больше сделать за имеющееся рабочее время, т.е. решать стоящие задачи не объемом, не за счет дополнительного времени, а умением, возросшей квалификацией педагога. Интенсификация однозначно требует повышения качества педагогического труда, профессиональной компетентности преподавателя, а также предполагает уплотнение времени, обеспечение усвоения большого объема знаний за отведенные часы. Однако Ю. Бабанский, М. Поташник предостерегают от возможных в этих условиях перегрузок, «...нужна оптимальная мера, ограничения в виде критериев оптимальности, которые обязывают учителя выбирать темп и объем, которые были бы наивысшими, возможными для конкретных условий, но обязательно в границах реальных потенций учащихся, без перегрузки, ущерба для здоровья и для изучения других дисциплин. Методику этого выбора и дает учителю теория оптимизации процесса обучения. Таким образом, интенсификация учебно-воспитательного процесса неизбежно предполагает его оптимизацию» [15, 104-105].

Оптимизация предполагает нахождение наибольшего или наименьшего значения какой-либо функции или выбор наилучшего варианта из множества возможных [157, 357], например, из возможных для конкретных условий методики работы, т.е. такой системы мер, которая позволяет получать максимальные для данных учащихся, преподавателя, группы, вуза результаты за нормативное или минимально необходимое время. Очевидно, что достичь максимума возможного для каждого можно, только работая напряженно, используя все имеющиеся резервы, т.е. путем интенсификации.

Понятие «интенсификация» воспринимают упрощенно – как просто более быстрое, более обильное делание чего-либо. В педагогической деятельности она означает отказ от неэффективных методик, устаревшего опыта, аппарата управления и т.п. и замену на новый, более эффективный арсенал средств. Пытаться добиться большей результативности путем увеличения темпа работы на морально устаревшей педагогической технологии, т.е. той, которая не соответствует новому сложному содержанию, бессмысленно и вредно.

Эффективность технологий, рационализация методов обучения, эффективные приемы обучения являются неотъемлемыми атрибутами всех современных педагогических технологий.

Эффективность (от лат. *effectivus* – дающий определенный результат, действенный) обозначает «отношение достигнутого результата (по тому или иному критерию) к максимально достижимому или заранее запланированному результату... при измерении эффективности учебной группы выбор критериев концентрируется вокруг показателей успешности и результативности» [148, 471-472].

Рационализация учебной деятельности (от «рациональный» - разумно обоснованный, целесообразный [123, 597]) подразумевает целесообразность деятельности преподавателя, а значит и учащихся, путем совершенствования технологий обучения в целях повышения производительности, т.е. эффективности (результативности).

Считаем целесообразным в качестве главных критериев интенсивных технологий обучения рассмотреть критерии эффективности, рационализации и оптимизации учебно-воспитательного процесса.

В качестве условий необходимых для применения интенсивных технологий Ю. Бабанский, М. Поташник выделяют: (1) - мотивацию учения – развитие познавательного интереса выступает в данном случае, как мотив; (2) увеличение объема усваиваемой на уроке информации - ускорение темпа учебных действий; (3) применение методов активного обучения; (4) применение форм обучения, активизирующих познавательную деятельность учащихся; (5) рационализацию учебной деятельности учащихся; (6) широкое использование технических средств обучения; (7) оперативный тематический контроль [15].

Как мы видим, из приведенных критериев понятие интенсификации для обучения всеобъемлющее. «Любое усовершенствование любого аспекта урока

приводит к интенсификации учебного процесса, т.е. к наибольшей производительности» [126, 46].

Основными «тремя китами, на которых держится земля обучения» [126, 45] педагоги выделяют – активность, самостоятельность и творчество. Исходя из нашего опыта работы по использованию интенсивных технологий, мы считаем целесообразным рассмотреть данные положения в качестве трех системообразующих принципов интенсивных технологий развития коммуникативности: технология активности, технология творчества, технология самостоятельности.

2.2. Системообразующие принципы интенсивных технологий развития коммуникативности

Понятия активность, активная деятельность, активизация обучения являются ключевыми в перечисленных принципах интенсификации. «Интенсификация учения связана с уменьшением времени на усвоение знаний за счет специальной организации, оформления учебного процесса, его средств, материала знаний, операций и др. Как и всякая организация, такая форма управления учением предполагает понимание и принятие учеником системы предписаний, что активизирует его самоопределение и сознательность учения в целом» [11, 32], поэтому целесообразно поподробнее остановиться на принципе активизации в обучении, активных методах, форм обучения.

В отечественной литературе имеется немало работ, в которых в той или иной степени рассматривались вопросы технологии активизации учения. Так, например, психологические аспекты проблемы освещались в работах Б.Г. Афаньева, Д.Н. Богоявленского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.А. Крутецкого, Т.В. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, К.А. Славской, Н.Ф. Талызиной, М.Н. Шардакова, Д.Б. Эльконина и других.

Значительный вклад в раскрытие проблемы в плане разработки принципов, методов и форм активизации обучения внесли Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Э.И. Моносзон, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, И.Ф. Харламов и другие.

Несомненный интерес для исследования проблемы учения представляют работы американского психолога Дж. Брунера, который детально рассматривает одно из ведущих положений психологии - об отношении между обучением и развитием, разработанное Л.С. Выготским в начале 30-х гг XX века. [30].

Отечественные дидакты исследовали отдельные вопросы, связанные с проблемой технологии активизации учения. Одной из наиболее действенных технологий активизации познавательной деятельности учащихся они считают технологию самостоятельной работы. Этой проблеме посвящены труды А.В. Даринского, С.Б. Елканова, Б.П. Есипова, М.П. Кашина, О.А. Нильсона, П.И.

Пидкасистого, Р.Б. Сроды и других. В последние годы внимание многих дидактов было сосредоточено на исследовании проблемы познавательной самостоятельности учащихся. Ее разработке посвящены труды Д.В. Вилькевича, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.А. Половниковой. В развитии теории и практики технологии активизации большую роль сыграли исследования, связанные с дальнейшим совершенствованием методов обучения. К ним следует отнести работы А.Н. Алексюка, Б.И. Коротяева, М.М. Левиной, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина. Определенный вклад в разработку проблемы технологий активизации учения внесли исследования, посвященные интересу и познавательной потребности, проведенные Л.И. Божович, В.С. Ильиным, Ю.В. Шаровым, Г.И. Щукиной, которые с разных сторон рассматривают познавательный интерес и его связь с активным учением. Одна из важных дидактических проблем учения состоит в выявлении общих учебных умений и путей их формирования. Определенные аспекты этой проблемы в практическом плане разработаны Б.Ф. Райским, Б.А. Русаковым.

Активность личности – способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении; интегральная характеристика [148, 15].

Несмотря на распространенное оперирование в педагогической теории и практике термином «активность», это понятие оказывается очень сложным. Одни утверждают, что активность более широкое понятие, чем деятельность, другие отождествляют активность с деятельностью, третьи считают активность результатом деятельности. Мы опираемся на определение активности, данное Г.И. Щукиной, и в своем исследовании рассматриваем активность, как личностное образование, которое выражает состояние учащегося и его отношение к деятельности – внимательность, расположенность, живое соучастие в общем процессе. Активность по отношению к деятельности выступает как выражение ее уровня, характера [176, 18].

Активность в обучении – дидактический принцип, требующий от преподавателя такой постановки процесса обучения, которая способствует воспитанию у студентов инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них наблюдательности, мышления и речи, памяти и творческого воображения [148, 33].

Невозможно охарактеризовать все конкретные средства активизации учения в связи с их многообразием. Однако можно назвать те средства активизации, которые являются магистральными. Т.И. Шамова к таким средствам также относит: технологию проблемного обучения и самостоятельной работы учащихся [171]. Выделение именно этих средств активизации как основополагающих связано с тем, что проблемность лежит в основе познавательной активности, а самостоятельная работа является формой реализации технологий про-

блемного обучения, ибо существенными признаками познавательной активности являются, во-первых, высокая интеллектуальная ориентировочная реакция на содержание изучаемого материала на основе возникшей познавательной потребности и, во-вторых, выполнение учащимися ряда последовательных и взаимосвязанных познавательных действий (или самостоятельно, или вслед за действиями преподавателя), направленных на достижение определенного познавательного результата.

«Активизация учения - прежде всего организация по всем учебным предметам действий учащихся, направленных на осознание и разрешение конкретных учебных проблем» [171, 80]. Это процесс, направленный на успешную совместную учебно-познавательную деятельность преподавателя и студента, на побуждение к ее энергичному, целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения.

Проблемный подход в обучении, по своей сущности, является ведущим средством в технологии активизации учения. Анализ передового опыта показывает, что педагоги-мастера успешно используют конкретные приемы его реализации в своей практике.

«Показателем ее трудности для субъекта (учащегося) является не сложность самого задания, как в задаче, и не абстрактная степень новизны узнаваемых знаний, а та степень обобщения, которой должен достигнуть учащийся в процессе поиска неизвестного в проблемной ситуации» [11, 33]. Автор выделяет следующие компоненты проблемной ситуации: неизвестное усваиваемое отношение, способ или условные действия, раскрываемое в проблемной ситуации; действие, необходимость выполнения которого в поставленном задании вызывает потребность в новом, подлежащем усвоению знании или способе действия; возможности учащегося в анализе условий поставленного задания и усвоении (открытии) нового знания.

Другим ключевым звеном в технологии активизации учения мы также считаем технологию самостоятельной работы. Еще К.Д. Ушинский говорил, что «самостоятельность головы учащихся составляет единственно прочное основание всякого плодотворного учения» [166, 226].

Самостоятельная работа как средство активизации учения рассматривалась в работах Л.П. Аристовой, Е.Я. Голанта, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, М.И. Еникеева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, И.Т. Огородникова, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, И.Ф. Харламова, Г.И. Щукиной и других авторов. Самостоятельность связана с инициативой, с поиском различных путей решения учебно-познавательных задач без участия преподавателя.

Одним из основных компонентов технологии самостоятельной работы в структуре интенсивных технологий развития коммуникативности, по нашему мнению, является организационный компонент, при котором учебно-познавательная деятельность студентов нацелена на овладение знаниями и спо-

собами деятельности, формирование мировоззрения, развитие интеллектуальных и нравственных сил. Самостоятельные работы могут выполнить эти функции, если содержание заданий и их методический аппарат будут отвечать определенным требованиям. Т.И. Шамова выделяет три основных требования к содержательно-логическому (внутреннему) компоненту технологии самостоятельной работы: 1) содержание заданий должно строго соответствовать конкретным дидактическим целям обучения и воспитания; 2) содержание и методический аппарат заданий должны обеспечить учебно-познавательную деятельность всех степеней познавательной самостоятельности; 3) в работах должны использоваться все возможности для введения вариативных заданий, которые обеспечивают максимально успешное протекание самостоятельной работы каждого ученика. При соблюдении указанных требований к содержанию и методическому аппарату заданий, а также условий ее организации и успешного протекания, она выступает как действенное средство активизации учения школьников [171, 89].

А в качестве формирования положительных мотивов учения автор рассматривает развитие познавательной активности у учащихся. В основе познавательного мотива лежит познавательная потребность. Именно ее и нужно формировать, так как потребность является первопричиной всех форм поведения и деятельности человека.

Для того чтобы студент был самостоятелен, активно проявлял свое творчество, необходимо учитывать возможные варианты технологий самостоятельной деятельности. По уровню самостоятельности различают четыре типа технологий самостоятельной познавательной деятельности: 1) постановка цели и планирование задания проходит с помощью преподавателя; 2) цель помогает ставить преподаватель, планируют работу сами учащиеся; 3) учащиеся и ставят цель, и планируют работу (в рамках задания преподавателя); 4) работа осуществляется учащимся по собственной инициативе: определяет цель, содержание, план и сам выполняет [131, 46].

Самостоятельно значит уметь не столько решить задачу, сколько уметь поставить ее. Поэтому самостоятельность невозможна без творчества. «Быть самостоятельным – значит уметь и иметь возможность ставить себе задачу, самому строить план ее решения, а затем осуществлять его. Самостоятельность всегда содержит элементы творчества или требует его проявления» [8, 173].

«Учащийся, субъект образования, занимает в педагогическом процессе активно-творческую позицию. Отказ от заранее заданной парадигмы обучения и воспитания, от манипулятивной педагогики, свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, смещение навыков на поиск индивидуальной стратегии самоопределения, актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности и творчества позволяют перейти к открытым саморегулирующимся системам в процессе профессионального обучения» [138, 38].

Однако народная мудрость гласит: «Человек может отвести лошадь к воде, но даже тысяча людей не заставят ее пить, если она этого не хочет». Так и учащегося нельзя заставить заниматься нелюбимым делом, побудить работать творчески. Поэтому мотивация учения становится первостепенной задачей для преподавателя, работающего в условиях интенсивного обучения. А для учащихся - понимание, что образование и знания, являются одним из главных ценностей обучения.

Мотив определяется как внутреннее побуждение (стимул к действию), вытекающее из желания. В мотивах конкретизируются, отражаются потребности, которые не только определяют собой мотивы, но и в свою очередь подменяются и обогащаются вместе с изменением и расширением круга объектов, служащих их удовлетворению и способами их удовлетворения [118]. Автор довольно детально классифицирует мотивы по их видам, что вкратце можно представить в виде двух больших групп, одни порождаются самой учебной деятельностью, другие лежат за пределами учебного процесса и связаны лишь с результатом учения.

К первой группе можно отнести все виды познавательных мотивов: широкие познавательные (овладение новыми знаниями), учебно-познавательные (освоение способов добывания знаний), мотивы самообразования (самостоятельное совершенствование способов).

Ко второй – социальные мотивы: широкие социальные (быть полезным стране и т.д.), узкие социальные мотивы (занять определенную позицию, получить одобрение), социального сотрудничества (желание общаться и совершенствовать свои формы) [118].

В ходе исследования проблемы мотивации психологами выдвинут принцип значимости объекта, заключающийся в том, что каждое явление, если оно имеет или приобретает жизненную значимость для личности, становится объектом ее активного отношения. Основным средством создания процессуальной мотивации является связь иноязычных текстов с материалом профилирующей дисциплины вуза. «Осознание практической полезности того или иного текста является основным активизирующим фактором интеллектуальной деятельности взрослого чтеца, которому свойственна тенденция анализировать и оценивать все с точки зрения целесообразности и полезности исполнения. Это положение должно служить руководством к отбору текстов, предназначенных для обучения чтению» [57, 35].

Осознать практическую значимость еще не значит заинтересоваться. Главным фактором мотивации, как одного из компонентов интенсивных технологий развития коммуникативности, на наш взгляд, выступают интересные, животрепещущие темы. Интересные тексты, темы для обсуждения, ведь то, что интересно, не требует усилий запомнить, а также и в дальнейшем развить тему, в виде обсуждения.

А также сильным мотивирующим фактором является характер заданий, предъявляемых обучающемуся в процессе учебной работы. Согласно концепции А. Н. Леонтьева, одно и то же действие может быть качественно различным в зависимости от личностного смысла этого действия для субъекта. При наличии субъективного смысла оно протекает с большим напряжением интеллектуальных возможностей личности, с большей активностью и большим эффектом в случае потребности в нем с точки зрения профессиональных интересов [94]. Для создания более высокой мотивации необходимо, чтобы задания в процессе работы над иноязычным текстом способствовали развитию гибкости мышления, учили обобщать, делать выводы, ориентироваться в структуре текста, сокращать его в более или менее сжатую форму и так далее, т. е. развивали бы те умения, которыми пользуется зрелый чтец. При этом следует указать, что все виды умений, развиваемых в процессе работы с иноязычным текстом, необходимы для чтения любого текста на родном языке.

Активизация обучения, как один из принципов интенсивных технологий развития коммуникативности, подразумевает использование форм, методов и средства обучения, получивших название активных: проблемные лекции, семинары – дискуссии, разбор конкретных производственных ситуаций, методы математического моделирования с помощью ЭВМ, деловые игры. В активное обучение включают также разнообразные формы научно-исследовательской работы студентов (НИРС), комплексное курсовое и дипломное проектирование, производственную практику, автоматизированные обучающие системы (АОС) и системы автоматизированного обучения (АСО), а в системе повышения квалификации – еще и ряд других форм: стажировка, выездные занятия, выпускная работа и т.п. (См. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой.- М.: Педагогическое общество России, 2001).

Понятие активизации, как и интенсификации обучения, слишком широко, чтобы с ним можно было операционально работать преподавателю. С одной стороны, это подразумевает, активизацию работы студента, чтобы студент мог приспособиться к самому жесткому контролю или даже избежать его, а с другой стороны, – активизацию работы преподавателя, ставящей своей целью максимально задействовать студента. Речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о побуждении к ней; необходимо создавать дидактические и психологические условия порождения активности личности в познавательной деятельности. Этого можно достигнуть только при понимании обучения как личностно опосредованного процесса взаимодействия и общения преподавателя и студентов, направленного на достижение объединяющей их цели – формирования творческой личности специалиста.

Такое понимание проблемы обусловило появление понятия «активное обучение», которое знаменует собой переход от преимущественно регламенти-

рующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, условий для творчества в обучении.

Систематические основы технологий активного обучения были заложены на рубеже 70-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь и др.), прежде всего на материале школьного обучения. Последнее обстоятельство затруднило внедрение технологии проблемного обучения в вузе, поскольку требовалась определенная привязка теории проблемного обучения к вузовскому дидактическому процессу. В этом значении большую роль играют исследования А.А. Вербицкого, которым разработан и внедрен так называемый «контекстный подход активного обучения» в высшей школе. Автором приводятся конкретные примеры реализации контекстного подхода как бы на двух крайних полюсах: по отношению к освященным академическими традициями лекции, семинару, практическому занятию и по отношению к исторически новым формам, одной из которых является деловая игра. Исследователь называет такое обучение «обучением нового типа» «контекстным, знаково-контекстным». В содержательно-педагогическом выражении оно означает интеграцию учебной, научной и профессионально-практической деятельности будущих специалистов [36], [37].

В работах А.М. Матюшкина обоснована необходимость включения технологий проблемного обучения во все виды и звенья учебной работы студентов, введено понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно и адекватно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» – отношений [112], [113], [149]. Мы полагаем, что данные технологии по своей форме направлены на развитие коммуникативности как ценностного качества личности.

Другая ветвь активизации, возникающая относительно независимо от понятий технологий проблемного и активного обучения, выразилась в появлении так называемых активных методов обучения (АМО), к числу которых относят прежде всего учебные деловые игры, метод анализа конкретных педагогических ситуаций, разыгрывания ролей, семинар-дискуссию, а также формы и методы приобщения студентов к практической работе в школе, выездные занятия, «разбор почты» и др. Учебная игра рассматривается как одно из средств повышения активности обучаемых на занятиях.

В педагогической практике, если совсем недавно отношение к игровым формам обучения было самое диаметральное, от совершенного неприятия до полной замены всей педагогики на игру, то в последнее время проникновение

игровых видов работ в учебную деятельность приобретает повсеместное значение. Объяснить это можно гибкостью, простотой и относительно дешевизной этого вида обучения. Игровая деятельность помогает дать ответы на целый ряд вопросов сегодняшней педагогики таких, как: можно ли сделать пассивное обучение активным, как соотнести обучение в аудитории с реальной жизнью, кто должен стоять в центре процесса обучения - преподаватель или студент, как включить в процесс обучения самомотивирующие элементы и др. Использование игры как образовательной и тренинговой технологии является частью более широкого набора техник, известных под общим названием «моделирование и игра». Это техники, цель которых снабдить учащегося упрощенной репродукцией реального или воображаемого мира (моделирование) либо структурированной системой соревновательной игры, которая включает в себя изучаемый материал (игра).

О.С. Анисимов называет игру одну из наиболее сложных, перспективных вариантов проблемного перехода в обучении и воспитании. В рамках игры ставится проблема, в разрешении которой должны участвовать представители (роли) различных профессиональных деятельностей. Моделируется на «сцене» кооперированное взаимодействие в той или иной сфере практики, соответствующей учебным целям [11, 45].

Мы рассматриваем технологию игровой деятельности, как определенную последовательность действий, операций по отбору, разработке, подготовке игр, включению студентов в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению ее итогов [146]. Игровая технология выгодно отличается от других методов обучения тем, что позволяет студенту быть лично причастным к функционированию изучаемой системы, дает возможность прожить некоторое время в близких к реальным жизненным условиям.

Игровая деятельность основывается на добровольности, «играть нельзя заставить» (Амонашвили), высокой контактностью и активностью игроков, поэтому использование различных видов игр в первую очередь там, где речь идет о различных аспектах коммуникации.

Вопрос о сущности игры также находит разные интерпретации в психолого-педагогической литературе, исследователи рассматривают игру как особое отношение к миру; как деятельность, или вид деятельности; как форму организации или как особое содержание усвоения. Так как мы в своем исследовании относим игровое обучение к способу развития личности, в частности качеству личности - коммуникативности будущего учителя, то назначение игры видим в особом применении, используем игру как средство, форму и метод обучения и воспитания.

Педагогами в различных коллективах, возрастных группах, по всевозможным предметам используются ролевые игры, деловые игры и др. формы игрового обучения. В психолого-педагогической литературе представлены различные подходы к классификации игр в учебной деятельности.

Из всего множества игр в целях развития коммуникативности можно выделить следующие: исследовательские, аттестационные и дидактические игры [140, 74]. Данная классификация базируется на целевой установке той или иной игры. Так, например, исследовательские игры ставят своей целью экспериментально апробировать какое-либо нововведение, совершенствование принципов, где результат будет одним из самых важных моментов. К таким видам игр относят все организационно-деятельностные, проводимые на основе системно-деятельностной методологии. Наиболее глубоко и эффективно технология подобных игр разработана Г.П. Щедровицким, В.Я. Платовым. Организационно-деятельностные игры применяют при решении социально-производственных задач, при необходимости объединений усилий специалистов различных направлений. Среди них выделяют следующие: проблемные деловые игры, проблемно-ориентированные деловые игры, апробационно-поисковые игры и инновационные игры.

К аттестационным играм относят те игры, которые ставят своей целью оценить профессиональные качества, компетентность участников процесса.

Дидактические игры имеют основной своей целью - определенный результат в научении игроков, хотя и в них осуществляется контрольно-оценочная функция. Среди дидактических игр выделяют - деловые и управленческие. Деловые - представляют из себя имитацию модели какой-либо производственной единицы, а в управленческой - имитируются и социальные функции такие, как воспитания, обучения, наставничества.

Помимо целевой классификации существует целый ряд других, разработанных О.С Газманом (сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические, последние представлены в виде: предметных, настольно-печатных, словесных) [43], В.Г. Коваленко (обучающие, контролирующие, обобщающие) [77] и многие другие.

Так, например, А. А. Вербицкий выделяет следующие виды игровых процедур: салонные, спортивные, военные, театральные, детские («естественные»), учебные, исследовательские, производственные, относя к учебным - дидактические детские, деловые, организационно-обучающие и организационно-мыслительные; а к исследовательским – инновационные, проблемно-деловые, организационно-деятельностные; а такие, как управленческие, экономические, инженерные, аттестационные, к производственным [37, 42].

Все классификации игр довольно-таки условны. Однако большинство исследователей сходится во мнении, что каждая игра выполняет три функции одновременно: обучает, развивает и воспитывает. Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В Еремкина подчеркивают двуплановый характер игры. Играющий выполняет реальную деятельность, решает конкретные задачи, вместе с тем, некоторые моменты в этой игровой деятельности являются далекими от реальности и совершенно условными. В этом и заключается развивающий эффект, снимающий

психологическое напряжение, предоставляющий возможность повтора проигрывания ситуации в случае неудачи, что невозможно в реальной жизни [16].

Дидактическая игра – это такая форма организации деятельности детей, при которой в процессе достижения игровой цели (получить удовольствие от игры) достигается другая, намеченная воспитателем цель, собственно дидактическая – научить чему-то, сформировать навыки практических действий, полезных уже не в игре, а в жизни. В процессе реализации игровой цели ребенок получает реальный результат как побочный продукт своей основной игровой деятельности.

Более полно и четко, на основе анализа классификаций игр, используемых в учебно-воспитательном процессе, как школы, так и высших учебных заведений разработана и представлена классификация авторами пособия «Технология игровой деятельности» [16, 12]. Все образовательные игры осуществляют обучающие, развивающие и воспитывающие функции. Они представлены в виде пяти больших групп: дидактические, имитационные, подвижные, психотехнические, компьютерные. Основными среди них являются дидактические и имитационные, которые, в свою очередь, выступают в виде дидактических - игры с раздаточным материалом, настольно-печатные, словесные, компьютерные; имитационные представляют собой деловые, ролевые, собственно-имитационные, организационно-деятельностные, проблемно-деловые, проблемно-ориентировочные, апробационно-поисковые, инновационные, игровые ситуации, блиц-игры. Эффективность использования обучающих игр, по мнению специалистов, определяется следующими моментами: игра обеспечивает гибкость и надежность формируемых навыков; обостряя мыслительную деятельность и эмоционально окрашивая ее, игра помогает особенно полно проявить способности человека, в известной мере нивелирует различия между слабыми и сильными учащимися [163, 3].

Однако многие считают, что игра свойственна определенному возрасту – детей: дошкольникам и школьникам, но не взрослым. Мотивируя это тем, что если для ребенка игра является потребностью, то игровые элементы в учебном процессе он принимает с готовностью, в отношении же взрослых это не всегда так. «Существует своего рода психологический барьер, который не всегда возможно преодолеть. А без этого – даже при внешнем подчинении командам и инструкциям преподавателя – будет иметь место внутреннее сопротивление студентов предлагаемым формам работы, игра перестанет быть игрой» [2, 118].

Мы не совсем согласны с данным, устоявшимся мнением. На своих занятиях с целью развития коммуникативности, широко применяя и подвижные игры (такие как, «Зарядка» на английском языке), и детские игровые варианты («Жмурки», «Прятки») и обучающие с предметами (с мячом, с палкой и др.) во взрослой аудитории (студенты 17-23 лет), не говоря уже о ролевых, деловых играх опровергаем эти постулаты. Такие игры на различных этапах занятия помо-

гают «разогреть» группу, поднять тонус участников, снять «зажатость», усталость, перераспределить внимание, также подвижные игры способствуют сплочению группы, установлению дружеских, неформальных отношений, что особенно важно в условиях интенсивного обучения. Однако, такого рода играми нельзя увлекаться. Преподавателю важно уметь вовремя остановить игру. Желательно во время занятия использовать не более одной-двух подобных игр, применение в большем количестве часто смещает акценты, за чрезмерным увлечением игрой теряется смысл самого занятия.

В нашем исследовании развития коммуникативности будущего учителя, особое значение приобретает использование ролевой игры, так как ролевая игра – высоко вербализированная процедура, она идеально подходит к любой лингвистической деятельности. Разыгрывая сцены из повседневной жизни – студенты получают возможность применять язык в свободной и увлекательной манере.

Поэтому гораздо большее значение для развития коммуникативности имеют ролевые игры. В игре студент переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений. Нормы, лежащие в основе этих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого студента. «Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии» [137, 288]. Детская ролевая игра является формой приобщения ребенка к миру человека, к его моральным и нравственным ценностям. Но если в детской ролевой игре «ребенок, разыгрывая деятельность шофера, доктора, моряка, капитана, продавца, не приобретает каких-либо навыков, не научается ни пользованию настоящим шприцем, ни управлению настоящим автомобилем, ни приготовлению настоящей пищи, ни взвешиванию товаров» [181, 274], то в учебной деловой игре для будущих специалистов студент должен и может приобрести предметно-профессиональную компетентность.

В ролевом поведении, пишет Д.Б. Эльконин, «есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующее поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть сравнение с образцом, т.е. контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, т.е. «рефлексия» [181, 44].

Идея ролевой игры, взятой в простейшей своей форме, состоит в обращении к кому-либо с просьбой представить в конкретной ситуации либо себя, либо другое лицо. Каждый игрок выступает как часть социального окружения, демонстрирует шаблон, в рамках которого они могут апробировать собственный поведенческий репертуар или изучить взаимозависимое поведение группы. Эта упрощенная концепция порождает большое количество альтернативных подходов. Так, например, играющие могут играть роли воображаемых людей, реальных, или самих себя. Ситуации могут быть простыми и сложными, знакомыми

и незнакомыми, партнеры также разыгрывают различные роли. При этом обучение может быть непосредственным или опосредованным, целью игры может быть развитие какого-либо навыка, умения, носить характер смены установки, сенсабилизации.

Этимологически слово «роль» восходит к слову, обозначавшему свиток пергамента (roll), на котором записывались актерские реплики. Таким образом, оно происходит непосредственно из театральной жизни, подразумевая роль актера в спектакле. В повседневной жизни роли также могут быть приписаны разными способами, отражая социальное положение человека – студент, преподаватель, муж, жена, сын, дочь, родитель, подросток, гражданин, преступник, староста и т.п. – характеризуя социальное поведение человека. Или роль определяется ситуацией, условиями в которых находятся люди друг, покупатель, продавец, больной, врач, гость, хозяин, болельщик, отдыхающий. Ролевое поведение изменяется в соответствии с окружающей обстановкой.

Технология игровой деятельности представляет собой определенную последовательность действий, операций преподавателя по отбору, разработке, подготовке игр, включению студентов в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению итогов, результатов игровой деятельности. Несмотря на то, что для каждой игры существует своя определенная технология, выделяют основные этапы, общие для всех учебных игр. Это организационный, целевой, функциональный, операционный, коммуникативный, корректирующий, аналитический, контрольно-оценочный, результативный [16].

Технология ролевой игры состоит из следующих этапов:

1. Этап подготовки – разработка сценария (цель занятия, описание проблемы, обоснование задачи, план игры, содержание ситуации, характеристика действующих лиц) и ввод в игру (режим работы, обосновывается проблема и выбор ситуации, инструктаж, консультации, распределение ролей);

2. Этап проведения – групповая работа над заданием (работа с источниками, тренинг, мозговой штурм, работа с игротехником), межгрупповая дискуссия (выступления групп, защита результатов, правила дискуссии, работа экспертов).

3. Этап анализа и обобщения (вывод из игры, анализ, оценка и самооценка работы, выводы, рекомендации).

Использование технологий ролевых игр в учебном процессе в качестве средств, способствующих развитию коммуникативности особо широко за рубежом, в Англии, Соединенных Штатах.

Интересными представляются работы М. ван Ментс, который рассматривает ролевые игры с точки зрения сегодняшнего дня, использованием всевозможных средств коммуникации, включая Интернет. Автор в теоретической части довольно подробно обсуждает как преимущества ролевой игры, так и ее недостатки [114, 25-28] (приложение 2). М. ван Ментс вычленил несколько пунк-

тов, которые можно объединить в три большие группы. Во-первых, технология ролевой игры представляет установки и чувства способом, являющимся одновременно позитивным и безопасным: позитивным, потому что ролевая игра дает возможность научиться контролировать эти чувства и эмоции, что является очень важным качеством особенно для будущего учителя; а безопасным, потому что поведение учащегося не обсуждается – обсуждается поведение играющего роль. Известно, как негативно сказывается на дальнейшее общение, взаимодействие критические замечания со стороны партнеров. Ролевая игра помогает избежать оценочно-критикующий этап, так при обсуждении, в стадии так называемого «дебрифинга» речь идет не об участнике игры, а о герое, персонаже, которого он изображал. Во-вторых, технология ролевой игры в отличие от традиционного обучения находится в тесной связи с внешним миром, отражает поведенческие паттерны, которые пригодятся в будущем, при реальном общении с окружающими. Речь в первую очередь о коммуникативных умениях, навыках, которые именно в ситуации ролевой игры отрабатываются, повторяются, совершенствуются. «Практика ролевой игры доводит до сознания учащегося, что некоторые аспекты поведения – такие, например, как развитие хороших отношений с людьми – требуют особого умения в той же степени, что и управление машиной или игра в гольф» [114, 27]. Примером служит следующая тематика ролевых игр, широко применяемая нами в качестве средств развития коммуникативности студентов на занятиях английского языка неязыковых факультетов: «Знакомство на улице / в лифте / в метро», «Инвентаризация в гостинице», «Задержка Вашего рейса в аэропорту», «Таксист – приезжий», «Случайный попутчик», «Разговор по телефону», «Сила языка», «Знаю, как свои пять пальцев», «Уличный фотограф», «Рассказчик-слушатель» и др.

Мы, в свою очередь, хотим отметить ценную функцию ролевой игры в плане нашего исследования, а именно, технология ролевой игры позволяет моделировать различные виды деятельности, в частности отработать все аспекты коммуникативной деятельности: интерактивный, перцептивный, собственно-коммуникативный в различных коммуникативных ситуациях, а программирующая функция этой технологии позволяет управлять и контролировать игротехнику/организатору коммуникативной деятельностью участников.

В-третьих, одним из главных достоинств ролевой игры, а также и всех других игровых и моделирующих упражнений, это - высокая степень мотивации учащихся. Ролевая игра быстро и непосредственно представляет ее участникам обратную связь. Чаще всего она нравится участникам, а то, что нравится, то представляет интерес, не требует усилий, остается в памяти.

Однако существуют и недостатки ролевой игры, так М.Ван Ментс выделяет множество моментов, которые объединены тремя основными группами. Во-первых, ролевая игра ставит под сомнение вопрос о «серьезности» обучения, а также вопросы социальных и властных отношений преподавателя и студента.

Во-вторых, точность и уместность содержания данного предмета, темы, а также степень контроля преподавателем самой игрой. Можно наложить на ролевую игру ограничения, что участники не смогут слишком сильно варьировать, отклоняясь от заданного курса, но при этом эффективность ролевой игры будет снижаться. В-третьих, ролевая игра требует определенного времени, места, а иногда и человеческих ресурсов, для успешного ее проведения, что ни всегда может себе позволить преподаватель.

В отечественной педагогической психологии в исследовании роли, ролевого поведения исходной позицией является разработанный деятельностный подход. Специфика учебной деятельности как вида ведущей деятельности раскрывается в работах Д.Н. Богоявленского, А.К. Марковой, Н.А. Манчинской, Д.Б. Эльконина и др. Исполнение роли в рамках социальной психологии определяется как «ролевое поведение» - «реальное социальное действие личности» (Е.Ф. Тарасов). Теория ролей нашла применение в исследованиях, связанных с использованием ролевой игры в обучении иностранным языкам дошкольников и младших школьников (М.А. Ариянц, И.С.Гарамова, Е.И. Матецкая, Е.И. Негневицкая), студентов вузов (Р.С. Аппатова, Е.С. Аргустянянц, Т.А. Дмитренко, Е.А. Маслыко), слушателей интенсивных курсов (Н.Г. Барышникова, Г.А. Китайгородская, А.А. Крашенинников).

Один из важных факторов в процессе обучения интенсивными технологиями, фактор личности преподавателя, который приобретает особую роль в организации, проведении, контролировании, подведении итогов и проектировании новой деятельности в процессе учебной деятельности. Роль преподавателя в любом обучении огромна.

К общему перечню качеств преподавателя, которые больше всего ценят студенты современных учебных заведений относят: широкий кругозор, увлеченность преподавателем предметом и знание его, интерес к личности студента, уважение, терпимость, понимание, доброжелательность, справедливость. А к качествам, которые отвергают, относят – низкий уровень культуры, невежество, нетерпимость, фальшь, унижение достоинства студента, высокомерие, жестокость, злость, агрессивность [159, 244-245].

Для поднятия авторитета преподаватель должен быть «магнитом» для учащихся. «Быть то грозным, пугающим, заставляющим опасаться...и не давить на них бесчисленными разговорами. Быть уважаемым и почитаемым...быть четче, определеннее, весомее... овладеть искусством обратить на себя внимание словом» [154, 100].

Преподаватель – профессионал, вот что выходит на первый план сегодня. Элери Семпсон раскладывает профессионализм на пять составляющих: компетентность, уверенность, доверие, постоянство и контроль. Под контролем понимается контроль над своими эмоциями, умение контролировать других, контролировать выполнение проектов. Уверенность выражается даже во внешне-

сти: человек стоит прямо, дышит легко, не боится смотреть в глаза, чувствует себя хорошо подготовленным, информированным. Компетентность автор определяет как «знать в чем именно ты превосходишь своих конкурентов» [141, 62]. Несмотря на размытость данных качеств, мы находим в них основные принципы ведения любой деятельности. В нашем исследовании, при коммуникативной деятельности преподаватель, будучи компетентным в знании своего предмета, должен выражать уверенность, что обязательно передастся всем участникам коммуникативного процесса. Уверенность рассматривается нами как одно из качеств, влияющих на эффективность применения таких механизмов воздействия в педагогике как убеждение и внушение. Доверие преподавателя всем членам группы выражается в одобрении ответов своих участников, возложение посильных и вместе с тем сложных обязанностей на каждого члена группы, признание мнения, деятельности каждого участника и т.д. Только в атмосфере доверия возможно истинное сотрудничество. Постоянство можно представить как системность деятельности преподавателя, а отсюда и студентов.

Интенсивные технологии меняют роль преподавателя и учащегося в привычном понимании. При интенсивном обучении проблема личности, как преподавателя, так и студента становится первостепенной. Преподаватель, его авторитет имеют прямое отношение к результатам обучения. Отличительной чертой преподавателя обучения интенсивными технологиями является расширение его функций. Преподаватель является: источником информации, выступая в роли сценариста, режиссера, актера; авторитетным лидером группы; образцом нравственно-этических норм; моделью будущей речевой деятельности; организатором психологического климата; руководителем межличностных отношений. Успех обучения определяется выполнением этих функций, что и входит в понятие профессионализма [71, 163].

Мы полностью согласны с данными характеристиками преподавателя обучения интенсивными технологиями, расширив последний пункт. Так как в обучении интенсивными технологиями ключевая роль отводится познавательной активности учащегося, преподаватель же выступает в роли "фасилитатора" (от англ. - facilitate - облегчать) естественного его развития, предоставляющего нужные материалы, ставящего проблемы и обеспечивающего общее педагогическое руководство, адекватное функциональному уровню, достигнутому студентом. Главное качество техники воспитания – сделать цель незаметной [154, 100]. Таким образом, роль преподавателя как руководителя должна быть незаметна для студентов, он выступает скорее как координатор, проводник, соратник. Являясь организатором межличностных отношений в группе, преподаватель должен владеть психолого-педагогической подготовкой. К такого рода знаниям Л.А. Горькова относит: профессиональные знания и их соответствие тем функциям, которые должен реализовать преподаватель в педагогическом сотрудничестве со студентами; личностные качества преподавателя как субъек-

та деятельности; собственное восприятие себя как более старшего, хорошо понимающего и любящего ученика [45].

Анализ теории и практики использования педагогических технологий показал, что, несмотря на отсутствие в педагогике определения понятия интенсивных технологий к данной категории педагогических технологий можно отнести – технологии проблемного обучения, технологии игровой деятельности, технологии коммуникативного обучения, технологии сотрудничества и сотворчества.

Под интенсивными технологиями обучения мы понимаем систему вариативных педагогических технологий, способствующих эффективному усвоению большого объема знаний за отведенное время и обеспечивающих достижение заранее спроектированных результатов на основе воздействия и взаимодействия субъектов деятельности.

Исходя из компонентов педагогической технологии, можно вычленить составляющие интенсивных технологий - содержательный компонент, компонент проектирования, компонент моделирования, организационный компонент, диагностический и психолого-педагогический.

Содержательный компонент интенсивных технологий подразумевает обогащение стандарта образования за счет дифференциации обучаемых по уровню подготовленности, по интересам, по возрастным личностным и психологическим особенностям студентов.

Компонент проектирования или целеполагания предусматривает проектирование целей и определение конечных результатов, в чем участвует сам студент, исходя из своих мотиваций и запросов. Для модели обучения интенсивными технологиями характерна вариативность методик, исходя из принципа активизации деятельности студентов, основывающихся на проблемных вопросах, эвристической беседы, мозгового штурма, тренингам, игровым технологиям.

Организационный компонент позволяет использовать дополнительную литературу, новейшие источники информации, аудиовизуальные средства, компьютеры, интернет технологии в качестве средств и методов интенсификации учебного процесса. А также творчески организуется пространство обучения в кругу, обсуждения за круглым столом, в микро и макро группах для создания комфортных условий обучения, что является одним из важных условий обучения интенсивными технологиями.

Комфортные условия или комфортный микроклимат в образовательном процессе означает, что преподаватель создает для студентов ситуации успеха, умеет поддерживать с ним контакт, проявляет терпимость, выражает эмоциональную поддержку и понимание, снимает и предотвращает отрицательные стрессовые моменты [4, 9]. Данные положения рассматриваются нами в качестве базисных в обучении интенсивными технологиями.

Диагностический компонент или мониторинг качества образования используется как метод оценивания результатов учебной деятельности с учетом его реальных учебных возможностей и исходного уровня знаний. В качестве перспективной системы оценки в интенсивных технологиях используется рейтинг знаний, рейтинг студента, рейтинг преподавателя. Данные диагностики используются для корректировки учебной деятельности.

Важным компонентом обучения интенсивными технологиями является психологический компонент. Взаимная адаптация в системе отношений «преподаватель – студент» так называемое «адаптивное взаимодействие» в интенсивном обучении означает, по меньшей мере взаимную симпатию, по большей мере дружбу между студентами, студентами и преподавателем, создание атмосферы взаимодоверия, взаимовыручки, эмоционально-положительного настроения в обучении интенсивными технологиями способствует обучению в общении (таблица 1).

Таблица 1

Компоненты интенсивных технологий развития коммуникативности

Основные компоненты	Интенсивные технологии развития коммуникативности (проблемного обучения, игровой деятельности, сотрудничества и сотворчества, самосовершенствования личности и др.)
диагностический	использование метода оценивания результатов коммуникативной деятельности студента с учетом его реальных учебных возможностей и исходного уровня коммуникативности; выявление коммуникативных знаний, умений и навыков студента и преподавателя; использование данных диагностики для корректировки развития коммуникативности в учебно-воспитательном процессе вуза
проектировочный	проектирование целей и перспектив развития коммуникативности у студента, исходя из его интересов, мотиваций и возможностей
содержательный	обогащение стандарта образования за счет дифференциации обучаемых по уровню подготовленности к проведению коммуникативной деятельности, с учетом возрастных и психологических особенностей студентов
моделирования	выбор интенсивных технологий, исходя из принципов активизации обучения студентов, творческой самореализации, познавательной самостоятельности
организационный	использование новейших источников информации, дополнительной литературы, аудиовизуальных средств, компьютеров, интернет технологий в качестве средств и методов интенсификации учебного процесса в целях развития коммуникативности; творческая организация пространства обучения, обсуждения за круглым столом, в микро и макро группах для создания комфортных условий обучения
психолого-педагогический	взаимная адаптация в системе субъект-субъектных отношений «преподаватель – студент»; гуманистическое взаимодействие - взаимная симпатия, дружба между студентами, студентами и преподавателем; создание атмосферы взаимодоверия, взаимовыручки, эмоционально-положительного настроения.

2.3. Интенсивные технологии обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах

Процесс обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах отличается рядом особенностей. При отведенных 340 часах на весь курс обучения, из которых только половина отводится на аудиторные практические занятия, согласно программе по иностранному языку студент должен овладеть речевыми навыками, как разговорной, так и специализированной тематики [145], то есть за минимальные сроки овладеть максимумом знаний. Отсюда и потребность в применении таких форм, методов работы, которые бы обеспечивали эффективность процесса обучения, используя большую концентрированность материала, неординарность выбранных тем для обсуждения, нетрадиционные подходы к обучению, активизируя резервные возможности студента, т. е. находить пути интенсификации обучения.

В зарубежной и отечественной науке исследование путей повышения эффективности обучения молодежи иностранным языкам осуществлялось на протяжении всего процесса становления и развития системы образования. Значительный вклад в разработку методологических основ процесса обучения иностранному языку внесли психологи: Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, дидакты: Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин и др.

Различные аспекты методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах вузов рассматривались в исследованиях Р.Л. Брандт, С.С. Китаевой, А.К. Оперенко, П.С. Серовой, Г.К. Светлицевой и др.

Вопросами разработки технологий ускоренного обучения иностранным языкам посвящены труды отечественных и зарубежных дидактов: О. Есперсена (Германия), Г.К. Лозанова (Болгария), В.А. Артемова, Б.А. Бенедиктова, И.В. Витт, М.К. Кабардова, Г.А. Китайгородской, В.В. Петрусинского, И.Ю. Шехтера (Россия).

Интенсивная технология, разработанная болгарским ученым Г. Лозановым, породила ряд вариантов в отечественной педагогике. Вопросами обучения иностранным языкам интенсивными технологиями школьников занимались Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин и др. В высшей школе теория и практика обучения иностранному языку средствами интенсивных технологий разработана И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, Б.А. Лapidус и др. Интенсивные технологии обучения иностранным языкам основываются на технологии коммуникативного обучения – обучения на основе общения, что и объясняет наш выбор средств решения проблемы коммуникативности. Однако овладение иностранным языком отличается от овладения родным: способами овладения; плотностью информации в общении; включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность; совокупностью реализуемых функций.

В своем исследовании развития коммуникативности средствами интенсивных технологий на материале иностранного языка мы исходили из принципов построения содержания интенсивных технологий обучения иностранным языкам, предложенных Е.И. Пассовым: 1. речевая направленность – обучение через общение, что подразумевает практическую ориентацию занятия; 2. функциональность, т.е. (лексические, грамматические, фонетические упражнения должны быть взаимосвязаны и усваиваться сразу в речи в деятельности, в общении как речевые единицы.; 3. ситуативность, т.е. обучение в реальных (или максимально приближенным к реальным) ситуациям, а также отбор материала и организация ситуации общения на основе проблемных ситуаций, как побуждающий фактор общения; 4. новизна, которая выражается в информативности, формах проведения занятия, а также смены предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и др. для создания условий способствующих произвольному запоминанию; 5. личностная ориентация общения, т.е. учет преподавателем личностных психологических аспектов учащихся, которая обеспечивает коммуникативную мотивацию, целенаправленность говорения, установлению взаимоотношений; 6. коллективное взаимодействие – условием успеха каждого является успех остальных; 7. моделирование – ограничение объема знаний, представление в модельном виде, где содержанием выступает проблема, а не тема.

В условиях неязыкового вуза, где иностранный язык выступает как непрофилирующая дисциплина, особое значение следует придавать мотивации. И как мы видим, изучение иностранного языка на основе предложенной классификации мотивов, приведенной выше, связано со второй, так называемой социальной группой. Владение иностранным языком делает будущего специалиста высокообразованным профессионалом, способным быть в курсе современных научно-методических разработок ученых различных стран (широкий социальный мотив). Знать иностранный язык престижно, это придает определенный статус (узкий социальный мотив). И третье, что приобретает особое значение в свете нашего исследования, владение иностранным языком не только способствует расширению культурных рамок общения, но способствует развитию коммуникативности, как интегрального качества личности будущего учителя (мотив социального сотрудничества). Н. Логунова находит мотив речевого поведения в творческом решении проблемной ситуации, а также заинтересованность, следовательно, активность и эффективность усвоения обеспечиваются юмором, азартом, непременным условием обучения с использованием интенсивных технологий [95].

Для поддержания у студентов неязыковых факультетов постоянной мотивационной готовности выражения своего отношения к явлениям реальной действительности, необходимо обеспечить интенсификацию речемыслительной деятельности. При наличии постоянной внутренней готовности студент

«упражняется» в говорении даже тогда, когда молчит, при так называемой внутренней активности [126, 46]. Активность учащегося выступает как одно из важнейших условий обучения интенсивными технологиями. Внутренняя активность обеспечивается следующими факторами: постановка четкой и конкретной цели занятия и каждого задания, наличие речевого материала должного интеллектуального уровня, разнообразие приемов обучения, включая игровые, и уместное использование технических средств обучения, привлекательная наглядность, нешаблонное построение занятий, живой темп ведения занятия, эмоциональность и выразительность речи преподавателя [126, 47].

При развитии коммуникативности активность учащегося является одним из важнейших условий обучения интенсивными технологиями. Г.А. Китайгородская соотносит интенсивное обучение, прежде всего с процессом активизации процесса, активности во взаимодействии преподавателя и учебной группы, учащихся между собой. Именно активность преподавателя и учащегося обеспечивает высокий уровень интенсивности учебного процесса [72, 177].

Активность участников учебного процесса выражается в максимальной и постоянной их вовлеченности в процесс группового взаимодействия, общения-обучения. Ситуация взаимодействия в обучении интенсивным технологиям выступает единицей организации учебного процесса, моделирующая образы реальной жизни. Таким образом, на занятиях создаются комфортное коммуникативное пространство, способствующее сотворчеству и моделированию реальных ситуаций общения. Коммуникация-игра, ролевая идентификация невозможна без активной имитации и импровизации. Интенсивное обучение иностранным языкам способом организации всего учебного процесса видит в применении игровых технологий, которые в своем пространстве представляют все виды коммуникативного акта: адресант, адресат, предмет речи, мотив, цель, условия коммуникации.

Игровая среда позволяет воспроизвести не только речевую, но и социокультурную ситуацию страны языка, игровые элементы встраиваются в контекст межкультурной коммуникации, где потребностью студента становится коммуникативная потребность, потребность диалога, сотрудничества с партнером. Н. Логунова справедливо замечает, что как результат использования интенсивных технологий, основывающихся на диалогической педагогической технологии, становится не только усвоение иностранного языка, но и развитие способности к различным идентификациям, формирование мотивации на понимании другого, на диалог. У студентов формируется способность к партнерскому сотрудничеству и потребность в нем, стремление к наиболее продуктивным и эффективным взаимоотношениям. Автор полагает, что у обучающихся иностранному языку средствами интенсивных технологий в значительной мере снижается уровень тревожности, замкнутости, враждебности.[95].

Л.А. Горькова выделяет ряд дополнительных принципов, определяемых спецификой учебной дисциплины иностранный язык:

- коммуникативность обучения, т.е. включение общения в обучение как формы взаимодействия;
- личностная значимость предмета общения, т.е. значимость для обучаемого как личности проблемы, темы, предмета общения;
- удовлетворенность обучаемого ситуацией общения;
- рефлексивность обучаемого, позволяющая ему произвольно управлять этим процессом, оценивая адекватность средств и способов формирования и формулирования мысли на иностранном языке;
- позитивное переживание обучаемым успеха общения как фактор подкрепления достигнутого;
- отсутствие у обучаемого социальных барьеров, сдерживающих его свободное иноязычное общение [45].

Мы также полагаем, что для обеспечения этих принципов на занятиях иностранного языка, преподаватель должен иметь более полное представление о психологических характеристиках учебной дисциплины иностранный язык, о процессе овладения им, психологических особенностях личности студента и самого преподавателя, как партнера и организатора педагогического общения и психологического определения основного подхода к обучению. А также, преподаватель, наряду с академическими, должен обладать и перцептивными способностями, т.е. способностью проникать во внутренний мир обучаемого, обладать психологической наблюдательностью, связанной с пониманием личности студента и его временных психологических состояний, и речевыми способностями (способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики и др., т.е. средствами педагогической техники), сюда же относят и организаторские, и авторитарные способности, педагогическое воображение, способность к распределению внимания между несколькими видами деятельности. Таким образом, подытожив вопрос о роли преподавателя в обучении иностранному языку интенсивными технологиями можно выделить следующие ключевые моменты:

- преподаватель в обучении иностранному языку интенсивными технологиями должен быть не столько руководителем учебного процесса, сколько координатором учебной деятельности студентов;
- выступая в роли организатора межличностных отношений в группе, преподаватель должен владеть психолого-педагогической подготовкой, включающей в себя знания о психологических особенностях, как преподавателя, так и студента, их взаимодействие в этом процессе, анализ самого процесса обучения как специфической деятельности;
- учитывая специфику учебной дисциплины иностранный язык, преподаватель выступает как организатор и партнер педагогического общения;

- наряду с академическими знаниями преподаватель должен быть эталоном в демонстрации своих перцептивных, собственно-коммуникативных знаний, умений и навыков, а также мастером владения всеми средствами педагогической техники.

В итоге нами были выявлены ключевые звенья интенсивных технологий развития коммуникативности будущего учителя. Принципами интенсивных технологий способствующих развитию коммуникативности являются: активизация деятельности студента, творческая самореализация студента, познавательная самостоятельность студента, а механизмами действия выступают мотивация, базирующаяся на практической значимости используемых тематик, проблемный подход в обучении, активные формы и методы, комплексный подход к выбору интенсивных технологий.

Гуманистический подход, который выступает как основной принцип формирования и развития личности, предписывает поворот всех компонентов образования к человеку, как единственной ценности и субъекту, способному к саморазвитию. Интенсивные технологии, рассматриваемые нами, как средства развития коммуникативности будущих учителей в свете концепции гуманизации образования определяются следующими компонентами:

- отношение к студенту как к субъекту жизнедеятельности, способному к самосовершенствованию коммуникативности как ценностного качества личности;
- отношение к преподавателю как к посреднику между студентом, коммуникативной деятельностью и коммуникативной культурой;
- отношение к учебному заведению как ценностному образовательному пространству, где в процессе общения и коммуникативной деятельности осуществляется развитие коммуникативности как ценностного, гуманистического качества.

В рамках концепции развития коммуникативности будущих учителей средствами интенсивных технологий, решение гуманизации образования проводится по трем направлениям: информационно-теоретическом, методическом, технологическом. Теоретический аспект подразумевает знания о коммуникативности как ценностном качестве личности будущего учителя; методический – предусматривает совокупность активных форм и методов, направленных на создание благоприятной атмосферы для субъектов коммуникативной деятельности; технологический – рассматривается как алгоритм действий преподавателя, направленный на достижение цели, результативности процесса развития коммуникативности у будущего учителя при активном использовании интенсивных технологий.

Выбор интенсивных технологий обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов в качестве средств развития коммуникативности будущего учителя мотивирован следующими базисными характеристиками интенсивных технологий обучения иностранным языкам:

- целевые ориентации: интенсивные технологии как средства развития коммуникативности направлены на обучение иноязычному общению, усвоению иноязычной культуры;

- принципы построения содержания характеризуются речевой направленностью, функциональностью, ситуативностью, новизной, личностной ориентацией общения, коллективным взаимодействием, моделированием;

- подход к обучаемому - личностно-ориентированный, гуманистически направленный, основанный на взаимодействии сотрудничестве, партнерстве, центрируемый на личности студента;

- специфическая роль педагога: преподаватель в обучении выступает в качестве источника информации, сценариста, режиссера, актера; авторитетного лидера группы; образца нравственно-этических норм; модели будущей речевой деятельности; организатора психологического климата; руководителя межличностных отношений; координатора, проводника, соратника каждого члена группы.

Главными принципами реализации интенсивных технологий, способствующих развитию коммуникативности, являются: активизация деятельности студента, творческая самореализация студента, познавательная самостоятельность студента, а механизмами действия выступают мотивация, базирующаяся на практической значимости используемых тематик, диалогово-проблемный подход в обучении, активные формы и методы, комплексный подход к выбору интенсивных технологий.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме развития коммуникативности будущего учителя средствами интенсивных технологий нами были выявлены компоненты коммуникативности, коммуникативной деятельности; а в качестве средств развития коммуникативности рассмотрены интенсивные технологии обучения, на примере изучения иностранного языка.

Глава 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Цель данной главы состоит в том, чтобы на основе результатов эксперимента, проводимого нами в рамках исследования, проверить на практике разработанную нами концепцию по использованию интенсивных технологий в качестве средств, способствующих развитию коммуникативности будущего учителя.

3.1. Основные направления и условия реализации опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативности будущего учителя

Опытно-экспериментальной площадкой выступили Рязанский государственный педагогический университет им. С.А. Есенина и школа лицей № 4 г. Рязани. В работе принимали участие 585 студентов и 38 преподавателей. Работа велась в течение 5 лет (с 1997 по 2002 год) в несколько этапов.

На начальном этапе констатирующего эксперимента (1997-1998гг.) путем педагогического наблюдения, бесед, анкетирования, тестирования было выявлено реальное состояние владения коммуникативными знаниями, умениями и навыками, коммуникативной компетенцией, как студентов, так и преподавателей.

На констатирующем этапе эксперимента был выявлен исходный уровень коммуникативности преподавателей по следующим критериям:

- теоретический (знания о коммуникативности, о компонентах коммуникативной деятельности);
- мотивационной (об отношении к коммуникативности преподавателей, потребности преподавателей в коммуникативной деятельности);
- практический (коммуникативные навыки, умения, коммуникативное поведение).

Для оценки сформированности данных показателей по каждому из критериев мы выделили три уровня развития коммуникативности: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень характеризуется недостаточным развитием коммуникативных навыков, умений, неполным знанием теоретического характера, знанием структуры коммуникативной деятельности учителя, о ее месте в педагогической деятельности. Он характеризуется центрированностью педагога на себе, личностной направленностью мотивации взаимоотношений, отсутствием перцептивных навыков, преобладанием авторитарного стиля педагогического общения, невладением навыками педагогической техники.

Средний уровень характеризуется преобладанием демократического стиля педагогического общения, однако, поверхностными знаниями, без глубокого ана-

лиза теоретических вопросов, связанных с коммуникативной деятельностью педагога. Знание основных способов установления межличностных взаимоотношений без детальной проработки относительно каждой личности. Мотивационный критерий задействован в плане требований, предъявляемых к профессиональной педагогической деятельности, а не реальной заинтересованностью личностью студента, при общих теоретических знаниях вопроса, относительной детальной проработанности частных моментов (например, умения использовать суггестию в качестве механизмов воздействия, или рефлексия и идентификация в качестве перцептивных приемов) недостаточное владение всей палитрой педагогической техники.

Высокий уровень характеризуется наибольшей выраженностью развития коммуникативности по всем трем критериям. Потребность в общении, в установлении контакта со студентом является мотивационной основой. Преподаватель в полной мере владеет знаниями о коммуникативной деятельности и отводит ей ведущую роль в педагогическом процессе как определяющей. Владеет всем разнообразием педагогической техники и активно использует ее в педагогическом процессе. Результаты эксперимента нашли отражение в таблице 2.

Таблица 2

Исходные уровни развития коммуникативности у преподавателей

Группы	КГ	ЭГ
Уровни	(20 преподавателей)	(18 преподавателей)
низкий	15 (75%)	12 (66%)
средний	4 (20%)	4 (23%)
высокий	1 (5%)	2 (11%)

КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа

Как показывают результаты, представленные в таблице, большинство преподавателей как контрольной, так и экспериментальной групп относятся к низкому уровню коммуникативности (75%; 66%).

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены группы преподавателей, следующих таким стилям педагогического общения как авторитарно-сдержанный, авторитарно-эмоциональный, свободно-либеральный, заискивающий и демократический.

Авторитарно-сдержанный стиль характеризуется функционально-деловым подходом к студенту. Преподаватель исходит из усредненных представлений, абстрактных требований к нему. Преподаватель такого стиля сух в общении, не проявляет инициативы в установлении отношений со студентами, выполняя добросовестно требования программы курса предмета, избегает по мере возможности внеаудиторной работы. Такие преподаватели могут пользоваться уважением у коллег и студентов, несмотря на отсутствие дружеской симпатии как с одной, так и с другой стороны. В контрольной группе преподавателей характеризующихся данным стилем общения нами было выявлено 8 человек (38%), в экспериментальной – 5 (28%).

Авторитарно-эмоциональный – в отличие от авторитарно-сдержанного стиля, эта манера общения преподавателя со студентами крайне нежелательна. К менторскому тону и манере поведения добавляется повышенная чувствительность к ситуациям, возникающим во время занятий. Преподаватели такого стиля общения часто отвлекаются во время лекций, семинарских занятиях на бесконечные отчитывания студентов. Повышенная тревожность такого преподавателя, недооценивание положительных качеств студента приводит к стойкому неприятию со стороны студентов. В контрольной группе преподавателей характеризующихся данным стилем общения нами было выявлено 6 человек (30%), в экспериментальной – 4 (22%).

Свободно-либеральный стиль общения характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией, что порождает неопределенность ожиданий студентов, вызывает у них напряженность и тревогу. Преподаватели такого стиля не вызывают уважения ни со стороны коллег, ни со стороны студентов. Преподавателей данного стиля общения контрольной группы 4 (22%), в экспериментальной 6 (33%).

Заискивающий стиль также оказывает отрицательную роль во взаимодействии преподавателей и студентов. Этот стиль можно также назвать общением-заигрывание, стремясь побыстрее установить контакт со студентами преподаватель всеми путями хочет понравиться, злоупотребляет поощрениями, кокетничает со студентами. В контрольной группе – 1 преподаватель (5%), в экспериментальной – 2 (11%).

Демократический стиль общения позволяет наиболее эффективно решать педагогические задачи. Преподаватель при таком стиле общения учитывает индивидуальные особенности студентов, их личностно-психологические особенности, опыт, специфику потребностей и возможностей. Устанавливая личные отношения со студентами, преподаватель не проявляет негативных установок, объективен в оценках, инициативен в контактах, отношения в группе с преподавателем носят сотруднический характер. В контрольной группе – 1 преподаватель (5%), в экспериментальной – 1 (6%).

В диагностике уровня развития коммуникативности у студентов неязыковых факультетов мы исходили из следующих базовых компонентов коммуника-

тивности будущего учителя, объединенных тремя блоками: перцептивные знания, умения и навыки (ПЗУН); собственно-коммуникативные знания, умения и навыки (КЗУН); педагогическая техника – знания, умения и навыки педагогической техники (ЗУНПТ).

Согласно трем аспектам нашей концепции развития коммуникативности будущих учителей средствами интенсивных технологий в свете гуманизации образования – теоретического, методического и технологического, были разработаны критерии выявления оценки развития коммуникативности у студентов.

Знания и владение на практике качествами, входящими в данные блоки, оценивались по следующим критериям: информационно-теоретического характера, практико-методического и личностно-технологического.

Информационно-теоретический критерий развития коммуникативности у студентов предполагал: наличие знаний о коммуникативности как ценностного качества личности, о компонентах коммуникативной деятельности в профессиональной деятельности педагога, соответствующих Государственному стандарту высшего образования для 1-2 курсов обучения неязыковых факультетах педагогического.

Практико-методический критерий развития коммуникативности у студентов основывался на умениях и навыках студента применять на занятиях, в реальных ситуациях полученные знания, на владении студентом технологией педагогического общения, с использованием всей палитры педагогической техники.

Личностно-технологический критерий развития коммуникативности предусматривал наличие способностей у студентов к коммуникативной деятельности, учета типа темперамента, особенностей характера, уровня общительности, эмоционально-ценностных качеств личности.

На основе представленных критериев были определены уровни развития коммуникативности у студентов: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень – характеризуется наибольшей выраженностью развития коммуникативности по всем трем критериям. Студент владеет в достаточной мере знаниями о коммуникативности, как ценностном качестве личности учителя, детально представляет все компоненты коммуникативной деятельности, в профессиональной деятельности педагога, роль коммуникативной деятельности. Студент овладел технологией педагогического общения, методами коммуникативной деятельности, активно использует на всех уровнях собственно-коммуникативной деятельности, активно использует систему приемов педагогической техники. Демонстрирует собой мобильный тип в общении, являясь коммуникабельным, оптимистически настроенным, обладает положительной нравственной доминантой.

Средний уровень характеризуется определенными знаниями о коммуникативности, о компонентах коммуникативной деятельности, проявляет умения, необходимые для проведения коммуникативной деятельности, но применяет их

в зависимости от собственных интересов, проявляет коммуникативные качества личности, но применяет их избирательно.

Низкий уровень характеризуется наличием у студентов поверхностных знаний о коммуникативности, отсутствием интереса к коммуникативной деятельности, проявлением слабовыраженных коммуникативных качеств.

Инструментарием констатирующего эксперимента выступила комплексная методика, разработанная диссертантом на основе анкет, опросников, бланков-интервью, бланков опросных листов и экспертиз, бланков самооценки, а также использование таких методов как наблюдение, беседа, тестирование и т.д. Определяющими были анкеты, тесты изучения общительности - Тест В.Ф. Ряховского, Тест Лири «Межличностное взаимодействие», «Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла, «Организационные и коммуникативные качества по Л.П. Калининскому, «Трансактный анализ», «Умеете ли Вы слушать?» (приложение 3). В констатирующем эксперименте участвовали 295 студентов экспериментальной группы и 290 студентов контрольной, студентов 1-2 курсов естественно-географического и физико-математического факультетов Рязанского государственного педагогического университета. Обеспечение достоверности и надежности результатов эксперимента достигалось использованием комплекса методов адекватных предмету и задачам исследования.

На основе анализа результатов анкетирования, устных и письменных ответов, наблюдений, тестов был установлен исходный уровень развития коммуникативности у студентов.

Таблица 3

Исходный уровень развития коммуникативности у студентов

Данные по группе	Контрольная группа (290 студентов)						Экспериментальная группа (295 сту-в)					
	Н		С		В		Н		С		В	
	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%
ПЗУН	177	61,1	113	38,9	0	0	159	53,8	130	44,1	6	2,1
КЗУН	145	50	136	46,7	9	3,3	181	61,1	108	36,8	6	2,1
ЗУНПТ	177	61,1	113	38,9	0	0	181	61,1	108	36,8	6	2,1

Как видно из таблицы 3, по результатам констатирующего эксперимента уровень развития коммуникативности как в контрольной, так и в экспериментальной группах по основным показателям низкий: перцептивные знания, умения и навыки слабо развиты или не развиты вовсе у 61,1% контрольной группы

и 53,7% - экспериментальной; слабо развиты собственно коммуникативные знания, умения и навыки у 50% (кг) и 61,1% (эг); знания, умения и навыки педагогической техники имеют низкий уровень развития у 61,1% как в контрольной, так и экспериментальной группах.

На этапе формирующего эксперимента (1998-2000гг.) проводилось обучение студентов неязыковых факультетов (естественно-географического, физико-математического) иностранному языку интенсивными технологиями, направленное на развитие коммуникативности по трем блокам (ПЗУН, КЗУН, ЗУНПТ), в соответствии с тремя критериями – информационно-теоретический, практико-методический, личностно-технологический.

Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях работы кафедры иностранных языков, на факультативных занятиях по иностранному языку.

Целью опытного обучения явилось уточнение рабочей гипотезы исследования: интенсивные технологии обучения иностранному языку способствуют развитию коммуникативности у будущих учителей неязыковых факультетов

Программа формирующего эксперимента включала:

- апробацию программы курса «Интенсивные технологии в обучении разговорному английскому языку» студентов неязыковых вузов;

- организацию и включение в деятельность педагогического коллектива кафедры иностранных языков;

- вовлечение студентов неязыковых факультетов в обучение иностранным языкам с применением интенсивных технологий, как фактора развития коммуникативности;

- организацию постоянного взаимодействия студентов и преподавателей;

- диагностирование уровня коммуникативности у студентов неязыковых факультетов.

В опытно-экспериментальной работе по развитию коммуникативности будущего учителя интенсивными технологиями обучения иностранного языка мы руководствовались положениями Государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования о том, что дисциплина «Иностранный язык» должна содействовать реализации задач будущей профессиональной деятельности, при этом учитывалась целевая установка вуза, учителей школ.

Нами учитывалось построение программы иностранного языка на неязыковых факультетах, включающее два направления – «общий язык» (general language) и «язык для специальных целей» (language for specific purposes). Аспект «общий язык» в основном направлен на студентов 1-го года обучения и ставит своей целью помочь развить речевую деятельность студентов (чтение, говорение, письмо, аудирование) на материале произведений общепознавательной тематики, страноведческого и культурологического характера. Согласно программе студент 1-го года обучения иностранному языку в неязыковом вузе должен владеть:

- диалогической и монологической речью с использованием наиболее употребительных лексико-грамматических средств в ситуациях неофициального и официального общения;
- пониманием диалогической и монологической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации;
- чтением несложных прагматических текстов по широкому профилю и узкому профилю специальности;
- видами речевых произведений: частное письмо, деловое письмо, биография, тезисы, сообщения и т.д.

Развитие коммуникативности будущего учителя посредством обучения иностранному языку проводилось по нескольким направлениям: организация факультативов с целью обучения разговорному иностранному языку с использованием интенсивных технологий; обучение на основе решения проблемных ситуаций, а не тем курса; обучение словарю минимуму «общего языка» на основе произвольного запоминания; усвоение основных грамматических структур, фонетического строя языка в полифункциональных упражнениях, ориентированных на развитие коммуникативности; создание основных направлений обучения в малых группах; разработка игровых технологий развития коммуникативности посредством иностранного языка; создание специальных учебно-методических пособий, обеспечивающих развитие коммуникативности посредством изучения иностранного языка.

Организация работы факультативов для студентов по обучению разговорному языку ведется при кафедре с 1997 года. Автор монографии, окончив курсы обучения методики интенсивного обучения иностранным языкам в 1995 году в Тель-Авиве (Израиль), а также, пройдя дважды стажировку в Бонне (Германия), явился организатором, а в дальнейшем и разработчиком программы обучения преподавателей использованию интенсивных технологий в учебно-воспитательном процессе. Затем, вместе с другими преподавателями кафедры иностранных языков РГПУ под руководством заведующей кафедрой доцента Т.А. Егоровой, проводилось обучение студентов неязыковых факультетов иностранным языкам, с использованием интенсивных технологий в учебном процессе и на факультативных занятиях.

При составлении программы учитывалось, что курс иностранного языка рассчитан всего на 98 аудиторных часов. Была поставлена цель - за минимальные сроки обучить разговорному английскому языку средствами интенсивных технологий, студентов 1-х курсов неязыковых факультетов.

Базовым учебником послужило учебное пособие Т.С. Латышевой Английский язык - Интенсивный курс [88].

В условиях обучения интенсивными технологиями отбор учебного материала, который является единственным заменителем естественной языковой среды, приобретает особо важное значение. Исходя из этого положения, рече-

вые ситуации как единицы отбора учебного материала представляют собой «номенклатуру инвариантных коммуникативных актов» [71], что позволяло нам при разработке материала в самом учебном процессе моделировать различные жизненные условия и обстоятельства.

Каждое учебное занятие в нашем опыте обучения интенсивными технологиями посвящалось не прохождению определенных тем, а было ориентировано на учебный текст–диалог, который представляет собой комбинацию из связанных речевых ситуаций. Соединение, скрещение двух-трех, а иногда и больше тем или подтем является содержанием текста-диалога. Например, тема *«Давайте познакомимся»* включает в себя следующие подтемы: биография, профессия, моя семья, моя страна, национальность, город, его достопримечательности, а также формы приветствия, представления, прощания и т.п. Отказ от тем как основы организации речевого материала, делал процесс обучения общению на иностранном языке максимально приближенным к реальной ситуации общения. Отсюда организация и создание обучения на основе решения проблемных ситуаций, а не изучения тем, выступило как одно из условий обучения с помощью интенсивных технологий. А в качестве такой ситуации может быть любая динамическая «межтемная» проблема, ситуация, где «есть что обсуждать» [127].

При обучении словарю минимуму «общего языка» на основе непроизвольного запоминания мы ориентировались, прежде всего, на положения Государственного стандарта образования (4000 лексических единиц). Поскольку наш курс обучения охватывал студентов 1-х курсов, то мы ограничились лексическим запасом в 2500 лексических единиц, согласно данным специалистов ускоренного обучения такое количество лексики является оптимальным для обеспечения коммуникативной эффективности [71]. При этом мы исходили из принципа «поэтапно-концентрической» организации обучения, при реализации которого информативная насыщенность характерна для первых дней занятий, что обеспечивалось высокой мотивацией, интересом, новизной, отсутствием утомления студентов.

Усвоение основных грамматических структур, фонетического строя языка в полифункциональных упражнениях, ориентированных на развитие коммуникативности, подразумевает также отход от традиционных подходов пошагового введения, а затем и закрепления отдельных грамматических или других явлений. Согласно поэтапно-концентрической организации учебного материала, мы организовали все грамматические структуры в виде целостных концентратов, определенные грамматические средства с учетом их функциональной общности или различия сводились в парадигмы, схемы и т.д. Первый этап предполагал введение начального концентрата – практически все грамматические явления в рамках коммуникативной системы, второй этап – завершающий концентрат – закрепление в речи всех грамматических явлений, пройденных на начальном этапе, что позволило нам оставить значительное количество учебных часов на закрепление данных явлений в практике речи, коммуникативных ситуациях.

Управление взаимодействием студентов в группе при обучении иностранному языку на основе интенсивных технологий не может происходить без учета психологических механизмов, лежащих в основе формирования, отработки и закрепления коммуникативных умений и навыков, а также психологических закономерностей организации межличностных отношений. Для того чтобы инструментальная сторона иноязычной речи в сознании студента перешла на второй план, как при общении на родном языке, мы создавали речевые стереотипы по отработке коммуникативных умений и навыков до автоматизма. Технологическую цепочку формирования данных стереотипов можно представить следующим образом: представление формируемого навыка в развернутой внешней форме; адекватная ориентировка студента в структуре навыка; последовательная отработка основных элементов навыка; применение навыка в условиях внешнего контроля; выполнение соответствующего действия в условиях внутреннего сознательного контроля; отработка и автоматизация навыка. Все эти этапы подразумевали активное общение студентов группы с первых дней обучения. Активное включение в общение начиналось с установления межличностного контакта, который обеспечивает эмоционально-положительный настрой, активизирует мысль, снимает внутреннюю напряженность, создает ощущение удовлетворенности у говорящего. Для создания условий практики умений, необходимых для вхождения в контакт, нами было организовано учебное общение по следующим критериям: овладение языковым материалом, необходимым для установления контактов с разными людьми (с одноклассниками, преподавателями, а также носителями языка); включение в реальную практику общения, предполагающую активное использование соответствующего учебного материала; создание естественных ситуаций общения и их систематическое целенаправленное варьирование.

Перцептивные умения, как компоненты коммуникативности – правильное восприятие партнера как личности, оценка его темперамента, характера, целей, интересов и т.п. также отрабатывались в практике общения, что создавалось нами на занятиях следующими ситуациями: возможность видеть одного и того же человека в разнообразных ситуациях; наличие постоянной обратной связи от партнера по общению. В процессе обучения иностранному языку студенты научились легко и быстро менять речевые стереотипы, формы и способы выражения мысли.

Отработка речевых стереотипов, тренировка умений вхождения в контакт, развитие перцептивных умений и многое другое, что входит в систему умений и навыков развития коммуникативности, возможны только в условиях работы в малых группах (10-13 человек). Именно группа в обучении интенсивными технологиями выступала не только как объект воздействия преподавателя, но и как субъект взаимодействия. Мы прибегали к таким ресурсам учебного диалога, как групповое мнение, групповая дискуссия, групповое решение, групповая за-

щита (проектов, рефератов и др.). Отношения в группе строились на основе неформального, эмоционально насыщенного общения, инициатором, которого вначале выступал преподаватель. Взаимопомощь, доброта, искренняя заинтересованность в живом общении сплачивает коллектив в группе, которая поддерживала отношения и по окончании курса обучения.

Разработка и внедрение в учебный процесс игровых технологий развития коммуникативности посредством иностранного языка, как одно из направлений опытно – экспериментальной работы по развитию коммуникативности будущего учителя, включала следующие виды:

- технология ролевых игр на вербализированной основе;
- технология обучения в сотрудничестве;
- технология деловых игр на основе педагогических проблем;

В нашем опыте развития коммуникативности средствами интенсивных технологий широко использовались игровые формы: ролевые, деловые, а также подвижные учебные игры. Особое значение в интенсивном обучении приобретает ролевая игра. Так, например, учебная деятельность в интенсивном обучении протекает в обстановке общения-игры. Игра выступает в форме непосредственного общения, но продуманного и управляемого преподавателем. В этом и состоит двуплановость ситуации игры в обучении с использованием интенсивных технологий: для студентов, участников игры – это форма проведения занятия, а для преподавателя – организатора игры – это всего лишь средство достижения определенных целей, в данном случае развитие коммуникативности. Основным учебным текстом являлся полилог, а участниками этого полилога – сами студенты.

В соответствии с сюжетной линией каждый студент получал свою «легенду». Смена имен – одно из важнейших психологических и педагогических условий, способствующих эффективному управлению общением [71], [72]. Значение вводимой легенды-маски заключается в том, что она позволяет студентам «самовыражаться» (А.А. Леонтьев), что освобождает их от комплексов, неловкости, стеснения, от боязни ошибиться, делает их раскованными, активными, творческими личностями, что объясняется психотерапевтическим, психогигиеническим эффектом (Г.А. Китайгородская).

Мы предлагали студенту выявить его «личину». Термин «личина» имеет общий корень с понятием «личность», «личностный», что приближает будущую роль студента к его собственным личностным установкам. А личностно-ориентированный подход рассматривался, как основа обучения с использованием интенсивных технологий. Поскольку в интенсивном обучении главной формой учебной деятельности является не слушание, говорение или чтение, а живое и активное общение. Для эффективности общения на занятии были созданы рычаги управления этим процессом.

Присваивая студенту «личину», мы основывались на следующих факторах: преподаватель исходил из личных характеристик студента, его интере-

сах, пристрастиях, симпатиях и антипатиях, личных взглядов и убеждений, его талантах и способностях, а также, учитывал его неосуществленные мечты и желания, которые в реальной жизни невозможны. Специфика нашего экспериментального обучения заключалась в том, что ролевая игра проходила не фрагментарно, как часть занятия, или какое-либо целое занятие или даже несколько занятий подряд, а как форма всего учебного процесса. «Личина» давалась студенту на протяжении всего курса обучения. Поэтому к вопросу выбора роли мы подходили особенно тщательно. С самых первых минут знакомства должна была произойти взаимная симпатия между преподавателем и студентом, поэтому на первом занятии с первой минуты знакомства обращалось внимание на установление личного контакта преподавателя со студентами. Преподаватель на первом ознакомительном занятии при индивидуальной беседе с каждым участником устанавливал взаимный контакт, задавая вопросы личного характера. *Где Вы изучали английский язык? Расскажите о Ваших выходных днях?* Вопросы-симпатии, для выявления склонностей, предпочтений учащегося: *Какие Ваши любимые книги, писатели, композиторы, музыканты, блюда, рестораны, кухни?* А также вопросы-антипатии, которые менее популярны, но не менее интересны и нужны для присваивания «личины»: *Что Вам не нравится в одежде, людях, учебе, родителях, парнях, девушках?* Не менее важны для установления личного контакта и ремарки преподавателя субъектного характера: *Что касается меня, то я люблю классическую музыку, а Вы? Или: Я терпеть не могу фильмы ужасов, зато обожаю мыльные оперы, а какого рода кино предпочитаете Вы?* В результате 3-5 минутной беседы решались сразу три задачи: определение уровня владения устным языком; выявление «личины», и самое важное, - установление личного контакта между преподавателем и студентом.

Доброжелательность преподавателя, его демократизм, открытость, искренность, заинтересованность, располагали студентов с первых минут. И в последующем занятии проходили в атмосфере взаимопонимания и доверия. Закрепление пройденного материала тоже проходило в непринужденной беседе-игре. Например: *Взгляните на эту очаровательную девушку. Вы из Штатов?* вместо традиционного задания: *Представьтесь*. Всегда щедрый на комплименты, с легким юмором преподаватель заражал своим настроением всю группу.

Несмотря на закрепление за каждым студентом определенной легенды на протяжении всего курса, мы не ограничивались только одной ролью, студент на каждом занятии обязательно по несколько раз перевоплощался, выступая в различных социальных ролях. Роль студента развивалась по мере движения учебного процесса, «личина» не статична. В различных учебных ситуациях студент пробовал себя и в других всевозможных ипостасях (учитель, ученик, доктор, больной, муж, жена, родитель, ребенок, продавец, покупатель и т. п.).

Ролевые игры, являющиеся формами активизирующие процесс развития коммуникативности, в качестве обязательного этапа каждого занятия проводились по следующей технологии:

1. Игротехник (преподаватель) на этапе подготовки предлагает сценарий игры (общий для всех или на карточках для каждой группы) - сценарий представляет собой описание проблемы, план игры, содержание ситуации, характеристика действующих лиц и знакомит участников с режимом работы, обосновывает проблему и выбор ситуации, дает инструктаж, консультации, распределяет роли;

2. На этапе тренировки при групповой работе над заданием игротехник следит за правильным проведением межгрупповой дискуссии, отработки специальных навыков и умений (за обсуждением на английском языке, за активным вовлечением всех членов группы и т.д.);

3. На этапе собственно игры - выступления групп, игротехник следит за соблюдением всех этапов сценария, условий представления ситуации;

4. На этапе анализа и обобщения игротехник руководит и направляет межгрупповую дискуссию по анализу проведенной игры (выбор лучших актеров и актрис, оценка самооценка работы, выводы, рекомендации).

Ролевыми ситуациями, обыгрываемыми на занятиях, выступали как ситуации бытовой тематики (в аэропорту, банке, магазине, аптеке, у врача, в театре, при приеме на работу и др.) так и решения педагогических задач, на основе юмористических историй (на экзамене, на лекции, первый день практиканта в школе и др.).

На прогностическом уровне студенты учились предвидеть возможную атмосферу занятия, фрагмента занятия, составляли конспект своей роли, фрагмента занятия или всего занятия; на основе предыдущего общения (прослушанного диалога, рассказа, пересказанного ранее текста, увиденного фильма и т.п.) восстанавливали прежнее общение.

На начальном уровне собственно коммуникативной деятельности в задачу преподавателя входило создание атмосферы доброжелательности, бодрости и радости. В качестве настроев на игру вначале занятия преподаватель обязательно поинтересуется здоровьем, состоянием дел каждого, группы в целом: Как вы себя чувствуете сегодня? Вы рады меня видеть? Вы готовы играть? Для некоторых данные вопросы могут показаться формальностью однако, они помогают расположить к себе участников процесса, помогают почувствовать настроение группы.

Для поднятия тонаса и установки с первых минут общения нужного быстрого темпа преподаватель предлагал спеть песню: *Давайте споем, ведь пока мы поем, мы живем. Давайте жить и петь.*

В арсенале преподавателя и студентов имеется целый ряд песен различного характера. На начальном этапе обучения это, так называемые *spirituals*,

народные песни афро-американцев, простые по содержанию и мелодии, песни с различным набором ритмичных телодвижений. В дальнейшем - это детские английские, американские песни. На продвинутом этапе – это песни современных исполнителей, обычно предложенные самими студентами, любимых исполнителей, групп. Песня сплачивает, заряжает определенным образом, учит дружбе.

Песню часто чередовали с зарядкой на английском языке. На начальном этапе зарядку проводил преподаватель, на среднем и продвинутом этапе все члены группы.

Широко применялись на занятиях всевозможные скороговорки, поговорки, пословицы, стихи. Их разучивали, развивая слуховую память, а также для разработки артикуляции не только английских звуков, но и улучшения дикции родного языка.

Одним из приемов произвольного запоминания в обучении с использованием интенсивных технологий, который применялся нами, это произнесение сложной, по фонетическому строю или по грамматической структуре фразы с различной интонацией. Например, можно с разной конотацией в интонации произнести вопрос: - *Где ты был? (Present Perfect)* – выражая удивление, злость, раздражение, радость, восторг, нетерпение и т.д., или: - *Я уже несколько часов ищущу тебя. (Present Perfect Progressive)*. Или наоборот, не меняя ни интонацию, не тембра, голоса, а только благодаря мимике произнести фразы, выражая подобные эмоции. Студенты учились по заказу проявлять гнев, радость, удивление и т.д. Таким образом, отрабатывались приемы педагогической техники: умение регулировать свои психические состояния, владеть техникой интонирования, уметь образно передавать информацию и т.д.

Если целью ролевых игр выступали решение ряда задач, направленных на практическую отработку коммуникативных умений и навыков на базе усвоенной лексики и грамматики, то, применяя технологии обучения в сотрудничестве, мы задавали проблемы как по тренировке, закреплению пройденных тем, так и по введению новых, неизученных.

Технология обучения в сотрудничестве (Е. Полат) также сыграла позитивную роль в нашей опытно-экспериментальной работе по развитию коммуникативности. При создании условий для применения данной технологии мы исходили из основной идеи технологии обучения в сотрудничестве – активизация совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся в разных учебных ситуациях. Учитывая специфику предмета «иностранный язык», эти технологии обеспечивали необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого участника группы, предоставляли каждому из них возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений. Существует много разнообразных вариантов обучения в сотрудничестве. Мы в своей практике исходили из следующих правил про-

ведения данных форм обучения:

- команды формируются преподавателем до занятия;
- дается одно задание;
- преподаватель сам выбирает студента отчитаться за задание;
- ставится одна оценка (на всю команду).

Общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные шансы на успех дают возможность преподавателю быть ориентированным на каждого студента, что выступало в свою очередь одним из способов реализации личностно-ориентированного подхода в условиях интенсивного обучения. Эффективность данной технологии мы видим в процессе общения – общения студентов друг с другом, студентов с преподавателем и обязательно на иностранном языке, в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в процессе его студенты поочередно выполняли разные социальные роли: лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д. При этом преподаватель выступал в качестве организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности студентов, он дифференцировал процесс обучения, используя возможности межличностной коммуникации студентов в процессе их совместной деятельности для совершенствования речевых умений.

Особое значение в обучении иностранному языку с использованием интенсивных технологий приобретало педагогическое общение. В условиях обучения иностранному языку с использованием интенсивных технологий, характеризующимся быстротечностью, общением пронизан весь педагогический процесс. Путем решения различных коммуникативных задач, выраженных в коммуникативных упражнениях на основе изучаемого языкового материала, преподаватель организовывал непрерывный процесс общения.

Мы формулировали коммуникативные задачи как обычные жизненные ситуации, для выполнения которых студент был поставлен в такие рамки, что вынужден использовать иноязычное общение, как средство достижения конкретной цели. Задания, имеющие личностную соотнесенность, выступали не только как побудительный стимул к иноязычному общению, но и носили творческий характер.

Через специально организованное активное обучение студент включался в активную речемыслительную деятельность с первого же занятия. В качестве иллюстрации приводим примеры творческих заданий, используемых нами на занятиях английского языка неязыковых факультетах:

1. Вы застряли в лифте на 10 минут вместе с незнакомой девушкой. Чтобы скоротать время, задавая вопросы, Вы пытаетесь познакомиться с ней.

2. Вы пригласили свою девушку или своего парня к себе домой. Покажите ей/ему фотографии своих родственников из семейного альбома, рассказывая о каждом из них.

3. Вы репортер, который пишет статью о знаменитости. Узнайте, как

можно больше из интервью с ней.

Творческие коммуникативные задания формулировались, как естественные жизненные ситуации, при решении которых студенты вынуждены проявить свои коммуникативные умения. Например: *Вы только что в первый раз прибыли в Лондон. Вы обращаетесь за помощью так как: а) Вам необходимо купить марки и открытки; б) Вы бы хотели купить газету Вашей страны; в) Вы хотите найти хорошую школу английского языка.*

Отсюда, общение являлось для студента целью его речевого действия в условиях максимально приближенных к жизни. Подобного рода задания применялись и при закреплении грамматического материала:

Например,

1. Временные формы глагола (Present Progressive Tense): *Когда мы далеко от дома, мы часто скучаем по своей семье. Как Вам кажется, что сейчас делают Ваши родственники?*

2. Степени сравнения прилагательных: *Когда мы были детьми, многое казалось другим. К примеру, деревья были выше. А какие у Вас воспоминания детства?*

Преподаватель в общении со студентами передавал им информацию, а те в общении с собой и с преподавателем усваивали ее. При этом участники этого процесса не только передавали знания друг другу, а также учились общаться. Являясь лидером в такого рода общении, преподаватель сам пытался строить отношения в группе по-новому. Он выступал в качестве одного из равноправных собеседников, который учился слушать своих оппонентов, живо, с юмором реагировал на их ответы, выражал свое отношение не столько к форме, сколько к содержанию, ни в коем случае не оценивал студентов. Общение являлось для обучаемого целью его речевого действия в условиях, максимально приближенных к жизни. Благодаря правильно подобранным упражнениям и умело организованным ходом занятия учебная деятельность протекала в форме игры-общения. Таким образом, общение в обучении при использовании интенсивных технологий выходило за рамки формального, превращая педагогическое общение в неформальное, реальное, в активную совместную деятельность.

В процессе обучения студентов мы пытались отойти от стереотипа оценивания ответов, так как именно оценка преподавателем сказанного, обсуждение всей группой ошибок участника процесса коммуникации сковывает и без того закрепленного студента. Вместо этого мы превращали обсуждение той или иной проблемы в форму беседы. При этом студенты были активно вовлечены в процесс говорения, так как не боялись быть осужденными за фонетическую, грамматическую или другую ошибку. Преподаватель не скупился на комплименты, а в замечаниях проявлял чувство юмора. Например, в случае неправильного ответа преподаватель помогал студенту выйти из ситуации с достоинством: *Отличная шутка. Ваше чувство юмора Вас не подводит! или: Вы ста-*

новитесь рассеянным, как тот профессор.

Что касается языковых ошибок, то преподаватель не перебивал, а, выслушав ответ студента, громким голосом произносил правильный вариант, тем самым акцентировал внимание его и всей группы на верном варианте.

Одним из приемов создания раскованной обстановки в обучении нами рассматривались подготовленные сообщения студентов у доски. Вызывая студента выступить перед всей группой, мы приобщали его к работе «на публике», что так важно в профессии учителя. Как показывает опыт, традиционная система ответов с места на занятиях иностранного языка вселяет неуверенность в обучающихся, привязывает к написанным текстам. С применением интенсивных технологий мы с первых дней предлагали обучаемым выходить отвечать перед аудиторией, что в итоге помогало студентам привыкнуть к процессу публичности. Каждый участник по несколько раз за занятие выступал у доски со скороговоркой, стишком, песней, диалогами, сценками, различного рода сообщениями.

Выступления перед группой носило характер театрализованности, что в духе всего процесса обучения при помощи интенсивных технологий, поэтому ни одно из выступлений не проходило незамеченным. Преподаватель искренне восхищался, а группа аплодировала выступающему, что также влияло на снятие барьеров общения: *«Выступление было превосходным. Актеры – великолепны. Мы слышим бурю аплодисментов»* - подытоживал преподаватель.

Мы также избегали допускать замыкания ответов обучаемых на преподавателе. Чрезвычайно стоек бывает стереотип традиционной опросной системы, когда студент пытается как бы угадать, какой именно «правильный ответ» ждет от него преподаватель, что придает искусственность данному общению. В нашем же опыте преподаватель «передавал» ответ другому участнику или всей группе, тем самым, снимая с себя обязанность «выносить вердикт».

Например,

Преподаватель: *Майк, я видел вчера тебя в центре города. Ты остановил девушку и спрашивал ее о чем-то. Ты с ней знаком?*

Студент 1: *Я спросил ее, как добраться до театра.*

Преподаватель: *Ребята, вы ему верите? Что ты думаешь об этом, Стив?*

Студент 2: *Я думаю, что это была девушка, с которой Майк хотел познакомиться.*

Студент 3: *Может быть, это была его сестра?*

Участники процесса (преподаватель и студенты) находились в равных условиях, что приближало общение к реальной жизни.

Развитие навыков общения и коммуникативности в целом на занятиях иностранного языка имело большое воспитательное значение. Студенты приобретали не только навыки говорения такие, как запрашивать и сообщать ин-

формацию; логично и последовательно строить неподготовленное монологическое высказывание в рамках тематики; подготовить сообщение с использованием дополнительной литературы, овладеть навыками речевого этикета: познакомиться, вступать в беседу, поздороваться, попрощаться, выразить благодарность, переспрашивать, уточнять информацию, описывать предметы, говорить комплименты, реагировать на просьбы, приносить извинения, выражать сомнение, сожаление, давать советы, рекомендации, выражать согласие, несогласие, выражать различные эмоции (радость, удивление, огорчение, равнодушие, возмущение, восхищение, заинтересованность и многие другие).

Особое значение во взаимодействии играл тот или иной тип характера, к которому принадлежал как студент, так и сам преподаватель. Нами были выявлены следующие пары характеров, основывающиеся на коммуникативных качествах студентов: доминантный (40%)- недоминантный (60%), мобильный (45%), ригидный (55%), интроверт (65%), экстраверт (35%).

В соответствии с принадлежностью к той или иной группе каждой из пары подбирали студенту определенную роль. Так, например, для доминантного типа, который характеризуется жесткой, напористой манерой общения, легко перебивает, повышает голос, однако в определенных условиях умеет принимать решения, брать ответственность на себя, для создания комфортных условий (в игровом общении - это первая, вторая фазы), мы давали ему возможность выявить свою доминантность, не осаживали, не высмеивали, а демонстрировали спокойствие. Мы предлагали студентам роли, требующие в основном повелительных инструкций, команд, а для корректировки отрицательных проявлений чередовали команды с просьбами, давали задания для выработки таких умений, как выражения согласия, неуверенности, сомнения.

С недоминантным типом, деликатным, предупредительным, нерешительным для создания комфортных условий, мы подбадривали его при ответах, всячески поощряли в общении, избегали повышения голоса, критического отношения, т.е. то, что может закрепить в нем недоминантность. А для корректировки предлагались роли, требующие проявления решительности, умения сделать быстро выбор, демонстрации смелости и т.д.

Учитывалось, что мобильный собеседник противостоит ригидному: если первый с легкостью переключается от своих дел к общению, включает свое внимание по первому зову, то второй для вступления в акт общения медленно «раскручивается». Если мобильному мы не давали монотонных заданий, так как он быстро утомлялся от однообразия, то ригидного не перебивали, а терпеливо выслушивали его неспешное, подробное изложение. Для приведения поведения мобильного (который перескакивает с темы на тему) к большей собранности или для некоторых уточнений, мы подстраивались под его темп, постепенно замедляли скорость своей речи и возвращали к началу беседы. В случае с ригидным собеседником применяли про-

тивоположную тактику.

Что касается экстраверта и интроверта, то эти типы в основном вбирают в себя качества доминантного и мобильного (для экстраверта) и соответственно, недоминантного и ригидного (для интроверта). Первый характеризуется высокой степенью общительности, второй, напротив – застенчив, отсюда и замкнут. Для экстравертов использовали задания, роли, требующие развития умения слушать и слышать, для интровертов – публичные выступления, требующие проявления ораторских умений, привлечение к участию в диспутах. Все корректирующие задания мы вводили постепенно и старались чередовать их с комфортными для каждого типа установками.

Таким образом, развитие коммуникативности во многом определялось знанием индивидуально-личностных особенностей студентов, учет которых позволял сделать педагогическое воздействия адекватными поставленным задачам.

Использование технологий деловых игр на основе педагогических проблем, как одно из направлений опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативности будущего учителя, проходило на продвинутом этапе обучения английского языка интенсивными технологиями. Участниками подобных игры были:

- ведущие (преподаватель, студенты, студент);
- лидеры (докладчики, представляющие проблему; специалист с производства (школы, педагогические кафедры вуза, носитель языка);
- оформители (участники игры, отвечающие за наглядность); ассистенты (помощники лидеров, оппонентов);
- официальные оппоненты (участники игры, которым предписано официально выступить по докладам);
- неофициальные оппоненты (все участники игры – студенты);
- провокаторы (участники игры – специалисты, преподаватели) задают вопросы, побуждающие интерес активностью к обсуждению, на основе изложения негативных явлений, фактов и т.п.
- регистраторы – участники игры, записывающие ход дискуссии;
- эксперты – участники игры (преподаватели, специалисты, студенты), которые дают объективную оценку докладам, выступлениям, обсуждениям, решениям и т.п.

Применение методов «мозгового штурма» мы рассматривали как один из способов достижения проявления нестандартных, оригинальных решений педагогических задач. Метод прямой коллективной «мозговой атаки» (А.Ф. Осборн, И.П. Иванов) заключался в сборе как можно большего количества идей за один час занятия, освобождении студентов (не более 15 человек в группе) от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли при решении творческой задачи. Преподаватель воздерживался от критики идей, выдвигаемых студента-

ми, и всячески поощрял их реплики, шутки. Метод массовой мозговой атаки (Д. Филипс) подразумевал участие большой аудитории (20-60 человек), которую мы делили на малые группы по 5-6-участников, где мозговая атака проходила самостоятельно за 15 минут. После чего преподаватель проводил оценку идей, генерированных в группах, и выбирал самую оригинальную. Одним из видов методов «мозгового штурма» мы рассматривали диалог с деструктивной отнесенной оценкой (Е.А. Александров, Г.Я. Буш). Сущность диалога состояло в активизации творческого потенциала студентов при коллективном генерировании идей с последующей формулировкой контридей. Занятие проводилось в 6 этапов: этап формирования малых групп, этап формулирования задачи, проблемы, этап генерирования идей в каждой группе по правилам прямой «мозговой атаки». В обоих случаях мы основывались на общих принципах этих методов: сотворчество преподавателя и студентов, возможное при демократическом стиле общения преподавателя, который поощряет фантазию студентов, неожиданные ассоциации, стимулирует оригинальные идеи, выдвигает свои; вера в творческие способности каждого участника; применение интуитивного и логического, их оптимальное сочетание.

Эти методы помогали раскрыть не только творческий потенциал студентов, группы, но и помогали в овладении навыками публичной речи, ораторского искусства, умениями вести диспут, спор и т.д., таким образом, способствовали развитию коммуникативности, как ценностного качества личности будущего учителя. Мы практиковали такие формы занятий, как организация споров, дискуссий, диспутов, полемики по той или иной проблеме.

Для эффективности проведения спора, дискуссии, диспута, полемики мы предлагали студентам следующие правила преодоления психологического барьера: следить за мыслью, а не за жестами, голосом своего противника; не спешить прерывать оппонента; уметь увидеть главное, отбросив детали; искать слабые места противника, аргументы, доводы, примеры; не считать противника сильнее, но и не считать слабее Вас, менее подготовленным; стремиться к тому, чтобы Вас поняли и адекватно восприняли сказанное вами.

На заключительных этапах обучения мы применяли данные методы для проведения практических занятий по английскому языку на неязыковых факультетах, которые проходили в форме деловой игры «*Искусство ведения спора/дискуссии/диспута/полемики*». Цель такого рода занятий: развитие коммуникативных умений и способностей студентов ведения спора-дискуссии. Тематика обсуждения была разнообразная, главным условием выступало требование, чтобы проблема была интересной и актуальной для студентов. Например, обсуждение газетной статьи «*Компьютерные технологии - в жизни студента*», или «*Терроризм и пути борьбы с ним*», или «*Платное образование*». Ведущий - преподаватель рассказывал о замысле, основных этапах проведения дискуссии, задачах участников, распределял роли участников дискуссии, направлял ее в

нужное русло и корректировал по ходу, активизировал их во время дискуссии, подводил итоги.

Реферирование газетной статьи - еще одна из форм проведения практического занятия по английскому языку с использованием интенсивных технологий развития коммуникативности. Тему в виде реферирования газетной статьи выносил на обсуждение группы один из студентов. Группа студентов разбивалась на команды (по 2, 3, и более участников) или в виде самостоятельных экспертов, которые оценивали участников дискуссии, давали оценку командам и отдельным членам по следующим критериям: логика и аргументация высказываний, культура речи, владение приемами ораторского искусства, доказательность выводов, разнообразие и эффективность применения приемов спора, умение ставить вопросы и др.. В их задачу входило – обосновать, какая из конкурирующих команд, победила; выявить самого дипломатичного, самого интеллигентного, самого авторитетного, самого творческого участника игры. Преподаватель при подведении итогов акцентировал внимание на удачных, спорных, творческих ситуациях, которые следует учесть в перспективе.

В свете нашего исследования указанные формы и методы - дискуссия, полемика, диспут, мозговая атака – мы рассматриваем, как средства активного взаимодействия и воздействия, одного из важных составных интегративного феномена коммуникативности.

Мы убедились, что подобные игровые технологии способствуют формированию у будущих учителей заинтересованного отношения к постановке и решению педагогических проблем, самостоятельности, умению принимать во внимание различные точки зрения. Это способствует выработке у студентов корректного поведения в постановке проблемы, обсуждении хода и результатов ее решения в процессе реальных дискуссий, полемик, споров, конференций, свободного обмена взглядами, идеями, знаниями и опытом по обсуждаемым вопросам.

В ходе экспериментальной работы по развитию коммуникативности у студентов нами были созданы учебные, учебно-методические пособия, имеющие своей целью реализовать связь практики преподавания иностранного языка с реальными жизненными потребностями современного человека: овладеть разговорной речью, навыками общения на определенные темы страноведческого, бытового и научно-публицистического характера.

При составлении пособий мы учитывали основные дидактические принципы систематичности и последовательности, доступности и связи с практикой. Коммуникативно-ориентированный подход к обучению иностранным языкам, применяемый нами в составлении всех заданий, упражнений, пособий, способствовал развитию главной цели нашего исследования – коммуникативности.

Основными критериями при отборе текстов для пособий являлись:

- информативность;
- аутентичность;
- доступность;
- широкая сфера применения.

«Английский для общения» - учебное пособие, изданное в соавторстве [53], в ходе опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативности средствами интенсивных технологий имело своей целью обеспечить студента языковым минимумом, необходимым для общения на темы бытового характера.

Содержание материала данного пособия отвечает требованиям, предъявляемым к отбору и содержанию учебного материала в интенсивных технологиях обучения иностранному языку. Структура учебного пособия представляет собой 11 уроков: «Знакомство», «В аэропорту», «Таможня», «В гостинице», «В магазине», «На почте», «У врача», «В ресторане», «По городу», «В театре», «Путешествие»; составленных по одной схеме – текст-диалог, лексический комментарий, справка по грамматическому явлению, тренировочные упражнения на закрепление частных явлений, дополнительный материал в виде аутентичного текста продвинутого уровня и самопроверка студента своих знаний и умений по упражнениям и заданиям коммуникативного характера.

«Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык)» [101]; учебно-методическое пособие, изданное диссертантом, предназначено для студентов продвинутого уровня 1-го курса, а также для всех студентов 2-го и 3-го курсов. Данное пособие составлено согласно программе курсу «Английского языка» для студентов неязыковых факультетов по изучению «языка специальных целей», в частности, для студентов естественно-географического факультета. При изучении текстов специализированной тематики в аспекте «язык для специальных целей» осуществлялась корреляция с изучаемыми темами «общего языка». Данные тексты служат материалом для обучения разных видов чтения (поисковое, ознакомительное, изучающее), как одной из форм речевой деятельности. Согласно целевой установки пособия – развитие коммуникативности будущего учителя – к каждому тексту были разработаны задания, упражнения на отработку умений навыков общения на специализированную тему (Биология, Химия, Экология). На основе данного пособия студенты составляют свой «Словарь терминов» (около 2000 лексических единиц).

Опытно-экспериментальная часть исследования проходила в организации работы в следующих традиционных формах: аудиторной, самостоятельной и внеаудиторной. Так как обучение интенсивными технологиями подразумевает интеграцию данных форм обучения, то выделение их в отдельные программы работ практически невозможно. Аудиторная работа, подразумевающая работу в группе по интенсивным технологиям, основывается на активизации самостоя-

тельности студента, отсюда самостоятельная работа непосредственно была включена во все виды аудиторной работы, а внеаудиторная работа подразумевает самостоятельность студентов в организации нетрадиционных форм таких, как игры, капустники, вечера, чаепития и т.д., что является обязательным условием проведения аудиторных занятий в обучении с использованием интенсивных технологий.

Однако, условно разделив данные формы работ на аудиторную, самостоятельную и внеаудиторную, мы выделили их основные характеристики.

Формой аудиторной работы выступили практические занятия, которые рассматриваются нами как единица учебного процесса. Исходя из коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, условия обучения, созданные на практических занятиях являются адекватными условиям будущей деятельности. Коммуникативно-ориентированный подход подразумевает:

- целенаправленность речевой деятельности;
- мотивированность речевой деятельности;
- установление взаимоотношений с собеседником;
- общность предметов обсуждения;
- адекватность использования речевых средств.

Целенаправленный характер речевой деятельности подразумевает стремление коммуниканта (преподавателя, студента, студентов) воздействовать на другого коммуниканта (преподавателя, студента, студентов). Мотивированный характер речевой деятельности связан с побуждением чего-то личного, заинтересованностью личностью студента к высказыванию вслух (чтению, слушанию). Наличие каких-то взаимоотношений с собеседником, образующим ситуацию общения, которая и обеспечивает речевое партнерство студентов. Использование тех предметов обсуждения, которые действительно важны для данного студента, конкретного возраста и уровня развития (тема, книга, запись, проблема). Использование тех речевых средств, которые функционируют в реальном процессе общения.

С данных основных позиций коммуникативно-ориентированного подхода к обучению нами были выявлены и учтены следующие условия, характеризующие проведение практического занятия интенсивных технологий по развитию коммуникативности:

- индивидуализация;
- речевая направленность;
- ситуативность;
- функциональность;
- новизна.

Под индивидуализацией мы, прежде всего, понимаем учет преподавателем следующих особенностей личности: мировоззрение студента, его жизненный опыт, контекст его деятельности, его интересы и склонности, эмоции и

чувства, статус личности студента в группе, коллективе. Данные свойства студента являются внутренними богатыми резервами, знание которых и умелое использование в обучении открывает большие перспективы перед преподавателем. В процессе развития коммуникативности личностная индивидуализация приобретает чрезвычайную значимость, ибо безликого общения, речевой деятельности не бывает.

Речевая направленность, как одно из основных положений методического содержания практического занятия по иностранному языку означает практическую ориентацию занятия и обучения в целом, что обеспечивается:

- постоянной речевой практикой студентов в общении;
- использованием только речевых упражнений на занятии;
- работой студента сообразной с его собственной целью;
- мотивированным речевым действием и его целенаправленностью на собеседника;
- речевым характером каждого занятия по иностранному языку, как по замыслу, так и по организации и исполнению.

Следующим необходимым условием проведения практического занятия по иностранному языку мы рассматриваем ситуативность, которая определяется следующими положениями:

- взаимоотношения собеседников являются основой ситуации общения на практическом занятии иностранного языка;
- ситуативность должна выражаться не только при развитии речевого умения, но и в процессе формирования навыков, в подготовительных упражнениях.

Чтобы обеспечить функциональность, как одного из условий интенсивных технологий, мы исходили из установок общения:

- сообщить (уведомить, доложить, известить, информировать);
- объяснить (уточнить, показать, выделить, конкретизировать);
- убедить (доказать, уверить, обосновать, внушить, уговорить);
- одобрить (рекомендовать, подтвердить, поддержать, похвалить, поздравить, пожелать);
- осудить (покритиковать, опровергнуть, возразить, отрицать, обвинить).

Следующая характеристика содержания практического занятия – новизна – подразумевает обучение общению в адекватных условиях, исходя из тезиса, что «общение – эвристично», мы опирались на следующие положения, определяющие новизну занятия: эвристичность речевых задач; эвристичность предмета общения; эвристичность содержания общения; эвристичность формы высказывания; эвристичность речевого партнера. Данные положения способствуют произвольному запоминанию материала, интенсификации умственной деятельности; поддержания интереса на протяжении всего занятия.

3.2. Организация самостоятельной работы студентов

в рамках эксперимента

Согласно программе курса иностранного языка на неязыковых факультетах половина стандартного объема преподавания отводится на самостоятельную работу (из 340 часов отводимых на курс «Иностранного языка» - 170 часов – самостоятельная работа). В ходе развития коммуникативности будущих учителей посредством иностранного языка, согласно программе курса мы использовали следующие виды самостоятельной работы: самостоятельная работа обязательного характера, одинаковая для всех членов учебной группы, представленная в рабочем плане на каждый семестр; индивидуальная самостоятельная работа, направленная на устранение отдельных пробелов в знаниях; индивидуальная самостоятельная работа, связанная с овладением новым языковым материалом, обязательная для всех студентов, с обсуждением результатов на занятиях; индивидуальная самостоятельная работа, направленная на практику речевой деятельности, имеющая обязательный характер, проводимая во внеаудиторное время; самостоятельная работа, проводимая по инициативе студента (приложение 4).

В качестве апробации данных видов самостоятельной работы нами была создана рабочая тетрадь по развитию коммуникативных навыков [107]. Рабочая тетрадь представляет собой учебное пособие для самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов начальных курсов по развитию коммуникативных навыков. В отличие от традиционной рабочей тетради с лексико-грамматическими упражнениями наше пособие ставило своей целью помочь студентам овладеть коммуникативными навыками иноязычного общения, т.е. помочь развить в себе навыки речевой деятельности: разными видами чтения, ознакомительным и изучающим, а также навыками письма, говорения и аудирования. Структура пособия представляет собой 10 рубрик: «Человек», «Здоровье и Окружающая Среда», «Животный Мир», «Путешествие», «Диалог Культур», «Образование и Работа», «Книги», «Искусство», «Любовь», «Детективные истории», каждая из которых содержит 5-9 текстов, с соответствующими к ним заданиями, всего 62 текста. Тексты, подобранные нами из оригинальной литературы, новых периодических изданий, журналов и газет, представленные во втором разделе пособия, отвечают всем критериям, на которых мы основывались при отборе материала (информативность; аутентичность; доступность; широкая сфера применения). Аспект «Общий язык», согласно программе курса, в основном направлен на студентов 1-ого года обучения и ставит своей целью помочь развить речевую деятельность студентов (чтение, говорение, письмо, аудирование) на материале произведений общепознавательной тематики, страноведческого и культурологического характера, все тексты, представленные нами для самостоятельного изучения в данной рабочей тетради, в полной мере отвечают

данному требованию программы.

Данное пособие строилось на основе нетрадиционных подходов к обучению, интенсивных технологий используемых в обучении иностранному языку: большая концентрированность и информативная насыщенность материала, нетрадиционность выбранных тем для обсуждения, нетрадиционные задания, проблемные вопросы для обсуждения, все то, что способствует активизации резервных возможностей студента. Тематика разнообразна, что вызывало интерес у студентов.

Задания рабочей тетради составлялись на основе следующих критериев:

- задания прогностического характера;
- полифункциональные задания;
- задания творческого характера;
- групповые задания;
- задания, направленные на развитие познавательного интереса.

Использование прогностических заданий, вопросы до чтения, предвосхищающие работу с самим текстом, ставят своей целью привлечь. Например: «Посмотри на картинку. Как ты думаешь, о чем текст?» или: «Ответь на вопросы. Прочти текст и сверь ответы». Нет лучше способа заставить сделать что-либо, как заставить захотеть это сделать.

Полифункциональность заданий - один из принципов интенсивного обучения, поэтому при выполнении, например, грамматических упражнений (раскрыть скобки и поставить глагол в нужную временную форму) студент вынужден и прочесть текст, и понять его, что подразумевает, обращение или к словарю, или к товарищу за незнакомым словом. Большинство заданий рабочей тетради носит характер полифункциональности.

Завершающим этапом работы над каждой рубрикой выступали самостоятельно составленные тексты самих студентов. Этот вид работы требовал предоставления студентам свободы творчества, не ограничивая их какими либо рамками.

Большинство заданий нашего пособия нацелены на работу в парах: сравни с партнером, посмотри на картинки вместе с партнером, спроси у партнера, в микрогруппах: кто больше, кто быстрее. Данный вид деятельности помогал не только в развитии навыков иноязычного общения - говорения, аудирования, чтения, письма, а также лучше понять собеседника, что вырабатывает такие качества, как терпение, умение слушать, прислушиваться к мнению другого, переживать за товарища, радоваться его успехам.

По мнению самих студентов, одной из самых интересных рубрик является рубрика «Человек». Здесь содержатся тесты, анкеты, прогнозы, гороскопы, темы связанные с общением, совместной деятельностью, с саморазвитием. Студенты с большим интересом принимались за выполнение различного рода заданий, упражнений, направленных на раскрытие типов характеров, психологиче-

ской совместимости.

Данная рабочая тетрадь, как учебное пособие, разработанное нами в ходе опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативности будущих учителей средствами интенсивных технологий при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах, явилась большим подспорьем не только в овладении навыками иноязычного общения, но в развитии коммуникативности вообще. Так личностно-ориентированный подход, применяемый нами в интенсивном обучении, способствовал раскрепощению, открытости, уверенности в себе, помогал преодолеть скованность, барьеры общения. Групповая работа учила сотрудничеству, сопереживанию, сотворчеству. Творческие задания с учетом регионального компонента приобщали будущего учителя к культуре Родины, воспитывали достойного гражданина страны, тем самым, развивали чувство патриотизма. Данное учебное пособие получило хорошую оценку, как у преподавателей вуза, так и у учителей специализированных школ.

Одной из действенных форм самостоятельной работы является внеаудиторная. Внеаудиторная работа выступает, как одно из условий обучения иностранному языку с использованием интенсивных технологий, в качестве фактора развития коммуникативности, так как способствует привлечению студентов к непрофилирующей дисциплине. Подбранная нами тематика, а также формы проведения занятий делают этот вид работы привлекательным и интересным. Использование интенсивных технологий во внеаудиторных формах работы таких, как – «Экскурсия по городу с гидом», «Поход в музей», «Путешествие по памятным местам любимых героев» и т.д. представляет студентам возможность на практике применить полученные ими знания и продемонстрировать себя в качестве образованной личности, знающей свою историю, любящей свою Родину.

Специфика работы кафедры иностранных языков предполагает сотрудничество преподавателей иностранных языков и студентов неязыковых факультетов, изучающих разные языки, в частности английского, немецкого, французского. В нашем опыте примером такого сотрудничества может служить деловая игра «Добро пожаловать», разработанная преподавателями английского и немецкого языков, А.В. Мамедовой и Т.В. Ризиной. Команды групп студентов немецкого и английского языков неязыковых факультетов Рязанского педагогического университета соревнуются друг с другом в знании литературы, истории, традиций, культуры народов тех стран, язык, который они изучают, а также демонстрируют свои знания противоположной команде «чужого» для них языка. В сложных заданиях, например, по описанию на иностранном языке определить страну, город, назвать автора литературного произведения и т.д. соревнующиеся предлагают своих «перевод-

чиков» в простых ситуациях таких, как: о чем поется в песне, какой из предлагаемых вариантов перевода соответствует идиоме, или сказать как можно больше ласковых слов друг другу и т.п., в этом случае приходится включать смекалку. Игра привлекает своей оригинальностью, непосредственностью, помогает в формировании культуры национальных отношений. Студенты проникаются уважением к народному наследию своей нации, другим народам, чувствуют гордость за свою страну, вместе с тем, ощущая себя гражданами планеты Земля.

3.3. Анализ и оценка результативности опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативности

На третьем этапе исследования продолжалась опытно-экспериментальная работа по развитию коммуникативности будущего учителя средствами интенсивных технологий, анализировались результаты проведенного исследования в целом и проводилась оценка работы по программе эксперимента.

В качестве экспериментальной группы преподавателей была выбрана кафедра иностранных языков РГПУ (18 преподавателей) учителей старших классов лицея № 4 г. Рязани (20 учителей). Нами был проведен ряд мероприятий по формированию коммуникативности преподавателей для поднятия уровня до среднего и высокого. Систематически на методических заседаниях кафедры проводились лекции, организовывались практические занятия по обучению преподавателей кафедры основным средствам интенсивных технологий преподавания иностранного языка. Посещение преподавателями практических занятий своих коллег, открытых занятий, внеаудиторных мероприятий – вечера, капустники, итоговые командные выступления студентов, проводимые под руководством диссертанта, служили иллюстрацией к методическим семинарам преподавателей. Применение интенсивных технологий обучения иностранным языкам положительно сказалось на развитии коммуникативности самих преподавателей. Преподаватели, широко внедрявшие в педагогический процесс интенсивные технологии, отличаются доброжелательностью, открытостью, общительностью, готовностью к диалогу, сотрудничеству.

Так как развитие коммуникативности у студентов в учебно-образовательном процессе происходит прежде всего под влиянием преподавателей, то необходимо поднятие их уровня коммуникативности до среднего и высокого. А выработка их индивидуального стиля общения должна быть организована, прежде всего, на демократической основе, так как только демократический стиль в полной мере способствует повышению профессионального мастер-

ства и позволяет добиваться более высоких учебных и воспитательных результатов.

Средствами повышения их коммуникативного уровня служили проверенные экспериментальной работой следующие формы и методы, широко применяемые в интенсивных технологиях: моделирование коммуникативной ситуации, игровые технологии на вербализированной основе, обучение в сотрудничестве и т.д. А также проведение курсов иностранного языка с применением интенсивных технологий помогало развить коммуникативность самого преподавателя, выступающего организатором учебной работы. Групповая деятельность, являющаяся основой обучения интенсивными технологиями оказывала положительное влияние не только на студентов, но и на самого преподавателя, помогая ему совершенствовать собственные коммуникативные способности, умения и навыки. Обучение на основе интенсивных технологий способствовало усилению контактности преподавателя, делало его более общительным, открытым, постепенно снимало внутреннее напряжение.

В результате пятилетней работы (с 1997г. по 2001г.) преподаватели экспериментальной группы повысили свой уровень развития коммуникативности на 46%. Если до экспериментальной работы низкий уровень насчитывал 66%, то после – 8%, а стиль педагогического общения, приблизился к демократическому (если до эксперимента это был самый малочисленный показатель – 5%, то в результате проведенной работы большинству преподавателей удалось отойти от авторитаризма и либерализма, а количество преподавателей демократического стиля общения достигло 28 человек, что составило 73,8% от общего числа преподавателей экспериментальной группы (таблицы 4, 5).

Таблица 4

Рост уровня развития коммуникативности у преподавателей

Годы	Экспериментальная группа (38 преподавателей)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1997	25 (66%)	10 (26%)	3 (8%)
1998	20 (53%)	13 (34%)	5 (13%)
1999	13 (34%)	18 (48%)	7 (18%)
2000	8 (21%)	22 (58%)	8 (21%)
2001	3 (8%)	25 (66%)	10 (26%)

Таблица 5

Положительная динамика уровня коммуникативности преподавателей согласно стилям педагогического общения

годы	Стили педагогического общения (кол-во преподавателей, %)				
	авторитарно-сдержанный,	авторитарно-эмоциональный	свободно-либеральный,	заискивающий	демократический
1997	10 (26,3%)	9 (23,7%)	13 (34,2%)	4(10,6%)	2 (5,2%)
1998	9 (23,7%)	7 (18,4%)	11 (28,9%)	3 (7,9%)	8 (21,1%)
1999	7 (18,4%)	5 (13,2%)	9 (23,7%)	2 (5,2%)	15(39,5%)
2000	4 (10,6%)	2 (5,2%)	6 (15,8%)	1 (2,6%)	25(65,8%)
2001	3 (7,9%)	1 (2,6%)	5 (13,1%)	1 (2,6%)	28(73,8%)

Проведенный на основе опроса студентов анализ результатов обучения по курсу «Иностранный язык – обучение с использованием интенсивных технологий» показал, что работа оказала значительную помощь в изучении разговорного английского языка, а также способствовала развитию таких качеств, как доброта, коллективизм, чувство товарищества. Студенты, прошедшие данный курс отличаются особым поведением в обществе: доброжелательны, инициативны в установлении контактов, искренни в отношениях с товарищами, открыты к диалогу.

Приведем примеры вариантов мнений самих студентов экспериментальной группы.

Изучая английский язык на курсах с применением интенсивных технологий мы почувствовали в себе скрытый до этого большой потенциал. Мы заметили большие перемены в поведении своих товарищей. Скованные, стеснительные до этого стали более раскрепощенными, открытыми к общению. Мы не боимся высказывать свое мнение, вступать в спор с преподавателем, отстаивать свою точку зрения. Мы научились грамотно это делать, не обижая собеседника, терпеливо выслушав оппонента, силой убеждения, действенным примером доказать правоту своей идеи.

Больше всего люблю командные задания, очень гордилась своими четкими, правильными ответами, которые приносили победные очки всей команде.

На занятиях английского языка интенсивными технологиями я не только научилась разговорному английскому языку, но и что не менее важно, почувствовала себя более уверенно в общении с другими людьми на своем родном языке – с одногруппниками, с преподавателями. У меня улучшилась дикция, я умею по жестам, мимике собеседника определить его настроение, внимателен ли он или отвлечен чем-то, искренен или нет.

Занятия «интенсивного английского» дали мне далеко немаловажный опыт, до этого не испытанный, почувствовать себя в роли актера, который может сыграть любую роль – продавца, преподавателя, таксиста, ученого, маленького мальчика, взрослого рассудительного родителя. В обстановке приближенной к

жизни мы произвольно запоминали основной языковой материал, и вместе с тем, что самое интересное, мы сами стали другими, научились внимательно слушать собеседника, правильно выстроив мысль, убедить оппонента в своей точке зрения. Я считаю, что все эти умения нам пригодятся в первую очередь в нашей будущей профессии учителя, а также вообще в общении с людьми.

Я хочу отметить особое ощущение, которое у меня, и я думаю, что почти у всех осталось от курсов обучения английскому языку интенсивными технологиями. Вся наша группа, посещавшая эти занятия, сильно изменилась, это касается не только в приобретении знаний английского языка, конечно все прибавили в этом плане, а что самое интересное, в отношении друг к другу. Мы стали чуточку лучше как люди. Курсы сплотили нас, сделав одной командой, где каждый переживает, участвует в жизни товарища. На занятиях преподаватель научил нас радоваться успехам товарищей, его достижениям, а когда твои заслуги оценивает одноклассник – это вдвойне приятно. Наших «интенсивщиков» можно узнать в университете по улыбкам на лицах, доброжелательному отношению к другим, приветливому поведению. Мы стали немного добрее, что для будущего учителя является самым главным качеством.

Результаты исследования мнений студентов экспериментальной группы относительно изучения курса «Иностранный язык – обучение с использованием интенсивных технологий» как фактора развития коммуникативности будущих учителей отражены в таблице 6.

Таблица 6

Влияние курса «Иностранный язык – обучение с использованием интенсивных технологий» на развитие коммуникативности будущего учителя

вопрос	Варианты ответов	Количество принявших вариант ответа, %
1	2	3
1. Что дало обучение на курсах «Английского языка с использованием интенсивных технологий»?	Знания:	
	-о коммуникативности как интегральном качестве учителя;	78,5
	- о компонентах коммуникативной деятельности;	87,4
	- о коммуникативной культуре, компетенции; -о коммуникативных качествах учителя	86,5
	Навыки: <u>аудирования:</u> -понимать речь носителей языка, обращенную к Вам по изученной тематике;	65,2

Продолжение таблицы

1	2	3
---	---	---

	-следить за разговором носителей языка, понимая общий смысл;	55,3
	-понимать речь языка по телефону в рамках изученной тематики	60,1
	<u>говорения:</u> -запрашивать и сообщать информацию в рамках изученной тематики;	75,7
	-логично и последовательно строить (8-10 фраз) неподготовленное монологическое высказывание;	68,9
	-подготовить сообщение на хорошо известную тему с привлечением доп.лит. для 10-ти минутного выступления.	67,2
	<u>чтения:</u> -понять при чтении без словаря общее содержание текстов страноведческого, публицистического характера, выделяя основную и опуская второстепенную информацию;	54,3
	-понять полностью при чтении со словарем, содержание аутентичных текстов публицистического, научно-популярного и профессионального характера;	66,2
	-ориентироваться в объявлениях, указателях, расписаниях и другой справочной информации.	69,4
	<u>письма:</u> -заполнить бланк, анкету, формуляр;	70,3
	-написать небольшое частное письмо, открытку, факс;	67,1
	-составить резюме, автобиографию;	45,8
	-написать деловое письмо.	43,2
	Умения: -знакомиться, вступать в беседу, поддерживать и завершать беседу;	90,2
	-здороваться, приветствовать и прощаться;	98,4
	-запрашивать и уточнять информацию, при непонимании переспрашивать;	84,3
	-описывать предметы, людей, местонахождение чего-либо;	75,9
	-выражать благодарность; отвечать на выражение благодарности, говорить комплименты, отвечать на них;	81,2
	-просить, требовать; реагировать на просьбы и требования;	65,3
	-предлагать и отвечать на предложения;	67,4
	-приносить извинения, выражать сожаление, принимать извинения;	73,5
	-выражать свое мнение и отношение к чему/кому-либо; давать оценки;	51,3
	-выражать согласие и несогласие, находить компромисс;	69,6
	-давать советы, рекомендации, реагировать на них;	59,2
	-выражать различные эмоции: радость, огорчение, равнодушные, удивление, сомнение, недоверие, заинтересованность, восхищение и пр.	45,4

Окончание таблицы

1	2	3
---	---	---

2. Какие формы проведения занятий больше всего понравились и по Вашему мнению помогли развитию коммуникативности?	Аудиторная работа:	61,2
	-групповые виды работ	
	-индивидуальная работа;	33,3
	-парная работа;	45,7
	-ролевые, деловые игры;	73,8
	Внеаудиторная работа:	
	-проведение капустников, вечеров, концертов, театрализованных представлений;	87,5
3. Что Вы лично приобрели при обучении по данному курсу?	-конкурсов, олимпиад;	22,4
	-посещение музеев, выставок, театров, школ;	56,5
	-подготовка и проведение экскурсий, организация походов.	54,5
	-узнали много нового о себе;	79,2
	-научились работать в группе;	90,2
	-открыли в себе актерские способности;	67,6
	-стали раскованней, уверенней в общении;	89,3
	-приобрели умения завоевывать инициативу в общении; устанавливать контакт	65,5
	-научились лучше понимать собеседника;	78,2
	-научились сопереживанию;	72,3
	-научились искусству убеждения, внушения;	46,1
	-овладели приемами идентификации; рефлексии;	42,5
	-приобрели умения анализа поведения других и своего собственного;	39,8
-диагностирование результатов коммуникативной деятельности.	37,5	

Как видно из таблицы, при обучении английскому языку средствами интенсивных технологий, студенты приобрели знания, умения и навыки не только разговорного английского, чтения, письма, аудирования, говорения, но, что особенно важно, знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективность коммуникативной деятельности, как будущие учителя. При этом, подчеркивается важность форм аудиторной работы в развитии коммуникативности студентов, работа в группах (61,2%), подготовка и проведение ролевых и деловых игр (73,8%); среди внеаудиторной работы большой популярностью и несомненной любовью пользуются у студентов проведение таких мероприятий, как капустники, вечера поэзии, концерты, театрализованные представления (87,5%) – данные творческие формы проведения занятий вызывают всеобщее принятие, так как являются высоко коммуникативными мероприятиями, что еще раз доказывает потребность студентов в общении.

Обеспечение достоверности и надежности результатов эксперимента достигалось использованием разнообразных методов исследования, адекватных поставленным задачам, репрезентативностью выборок и др.

На завершающем контрольном этапе экспериментальной работы главной задачей явилась фиксация и обработка результатов традиционного обучения (контрольной группы) и обучения на основе интенсивных технологий (экспери-

ментальной группы).

Для этого был проведен заключительный диагностический срез по выявлению уровня развития коммуникативности будущих учителей.

Тест организаторских и коммуникативных качеств в межличностных отношениях (тест Т. Лири) показал положительную динамику уровня развития у студентов таких качеств, как - общительность, уживчивость, ориентация на мнение окружающих, а также способность к взаимопомощи, доброжелательность, внимательность, демократизм, что характеризует Тенденцию VII и Тенденция VIII – отзывчивость, эмпатия, эмоциональная реактивность, чувствительность к поведению других, умение сопереживать, альтруизм, самоотдача, бескорыстие; материнский тип отношения с людьми, опека над слабыми и беззащитными; человек, который дорожит мнением окружающих, отражает деликатность, нежность, терпимость к недостаткам, умение прощать (таблица 7).

Таблица 7

Уровень развития коммуникативных и организаторских качеств

Тенденции развития организаторских и коммуникативных качеств	Контрольная группа (уровень, в %)	Экспериментальная группа (уровень, в%)
Тенденция I-II (доминирование, уверенность в себе)	15	30
Тенденция III-IV (консерватизм, скептизм)	45	5
Тенденция V (уступчивость)	20	10
Тенденция VI (зависимость)	15	0
Тенденция VII-VIII (общительность, отзывчивость)	5	55

Оценка уровня общительности по В.Ф. Ряховскому также показала положительное влияние обучения с использованием интенсивных технологий на развитие общительности как одного из ключевых личностных качеств в системе свойств коммуникативности (таблица 8).

Таблица 8

Характеристика развития уровня общительности

уровень общительно-сти	Контрольная группа (уровень, в %)	Экспериментальная группа
Заниженный (от 25 до 32 баллов)	45%	5%
Нормальный (от 14 до 24 баллов)	20%	85%
Завышенный (от 3 до 13)	35%	10%

Заниженный уровень характеризовался замкнутостью, неразговорчивостью, явной некоммуникабельностью. Если в контрольной группе (традиционное обучение) количество студентов насчитывало 45% от общего числа, то в экспериментальной группе (обучение с использованием интенсивных технологий) -5%.

Нормальный уровень характеризует общительного человека в известной степени с нормальной коммуникабельностью, который охотно слушает интересного собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости, без неприятных переживаний идет на встречу с новыми людьми. Показатели экспериментальной группы (85%) на 65% выше, чем контрольной, что говорит о положительном изменении в развитии личностных характеристик студентов - повышения уровня коммуникабельности.

Завышенный уровень показывает чрезмерную, навязчивую общительность, любопытность, разговорчивость, а также необязательность, вспыльчивость, обидчивость, необъективность. В экспериментальной группе студентов завышенного уровня общительности - 10%.

Результаты итогового теста «Умеете ли Вы слушать?» показали значительные изменения в оценках студентов экспериментальной группы себя и своих одногруппников в качестве собеседников (таблица 9).

Таблица 9

Оценка уровня собеседника

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	60 %	5%
Средний	30%	20%
Выше среднего	8%	55%
Высокий	2%	20%

Низкий уровень - плохой собеседник, не умеет слушать – разница показателей между контрольной и экспериментальной групп составила 55%, если в контрольной группе это большинство – 60 %, то в экспериментальной – меньшинство - 5%.

Средний уровень - критически относится к высказываниям, склонен к поспешным выводам, к монополизированию разговора - также по показателям, на 10 % ниже в экспериментальной группе.

Уровень выше среднего характеризует хорошего собеседника, насчитывает большинство в экспериментальной группе – 55%.

Высокий уровень говорит об отличном собеседнике, который умеет слушать, а стиль общения является примером для окружающих. Показатели данного стиля на 18% процентов выше в экспериментальной группе.

Тест «Трансактный анализ общения» помог определить уровень развития межличностного взаимодействия студентов. Результаты итогового теста экспериментальной и контрольной групп приведены в таблице 10.

Таблица 10

Уровень развития межличностных отношений

Стили взаимодействия	Контрольная группа	Экспериментальная группа
(ВДР)	5%	75%
(РВД)	25%	5%
(ДВР)	70%	20%

Д – «дитя» – характеризует человека эмоционального, неуверенного, под-

чиняемого, который капризничает, упрямится, творит, протестует.

В – «взрослый» – рациональный, корректный, сдержанный – трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой.

Р – «родитель» – назидательный, самоуверенный, агрессивный – учит, направляет, оценивает, осуждает, опекает.

Формула ВДР - развитое чувство ответственности, непосредственность, отсутствие склонности к назидательности и поучениям. 75% студентов экспериментальной группы согласно данному тесту обладают всеми качествами, необходимыми для проведения деятельности связанной с общением, коллективным трудом, творчеством.

Р на первом месте – категоричность и самоуверенность мешает в установке и поддержании дружеских взаимоотношений с людьми -характеризует 5% экспериментальной группы.

Д во главе приоритетной формулы – детская непосредственность, эмоциональность, характерно для 20% экспериментальной группы, что на 50% ниже, чем в контрольной.

Анализ качественных показателей результативности экспериментальной работы по реализации концепции «Развития коммуникативности интенсивными технологиями как направление гуманизации обучения» показал:

-гуманистическую направленность обучения интенсивными технологиями в свете теоретического, методического и технологического решения;

-теоретическое решение гуманизации обучения - признание субъекта – (студента – преподавателя) – главной ценностью обучения, признания необходимости субъект-субъектного взаимодействия, признания способности студента к саморазвитию, знание методов и форм субъект-субъектного взаимодействия;

-методическое решение вопроса гуманизации – мотивированность на познавательную, увлекательную деятельность и само-деятельность;

-технологический аспект гуманизации обучения – сохранение уровня достоинства субъекта деятельности и самоуважения;

-соответствие ценностных ориентаций студентов гуманистическим ценностям;

-удовлетворенность студентов отношениями к вузу, преподавателям, другим студентам, предметам.

В результате анализа оценок отдельных коммуникативных качеств нами была составлена таблица итогового уровня развития коммуникативности будущего учителя также по трем блокам ПЗУН – перцептивные знания, умения и навыки, КЗУН – собственно-коммуникативные и ЗУНПТ – знания, умения и навыки педагогической техники. Результаты уровня развития коммуникативности студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в сравни-

тельной таблице 11.

Данные по экспериментальной группе выше на 40% по среднему и высокому уровням развития перцептивных умений и навыков и на 30% ниже по низкому; интерактивные умения и навыки – 13%-20% выше среднего и высокого, а низкий уровень меньше в экспериментальной группе на 29%; средний и высокий уровень развития собственно-коммуникативных умений и навыков в экспериментальной группе на 14%-40%, низкий – на 52% ниже в экспериментальной; уровень развития умений и навыков педагогической техники на 13-30% выше в экспериментальной группе по среднему и высокому уровням и ниже на 38% по низкому.

Таблица 11

**Результаты итогового уровня развития коммуникативности
студентов неязыковых факультетов**

Данные по группе	Контрольная группа (290 студентов)						Экспериментальная группа (295 сту-в)					
	Н		С		В		Н		С		В	
	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%
ПЗУН	149	51,1	125	43,3	16	5,6	8	2,8	236	80,1	51	17,1
КЗУН	160	55,2	110	38,1	20	6,7	13	4,4	222	75,3	60	20,3
ЗУНПТ	142	48,9	132	45,5	16	5,6	10	3,3	220	74,5	65	22,2

Динамика роста уровня развития коммуникативности по трем показателям до и после опытно-экспериментальной работы представлена диаграммами 1,2,3.

Диаграмма 1

**Динамика роста уровня развития коммуникативности по первому блоку
(ПЗУН)**

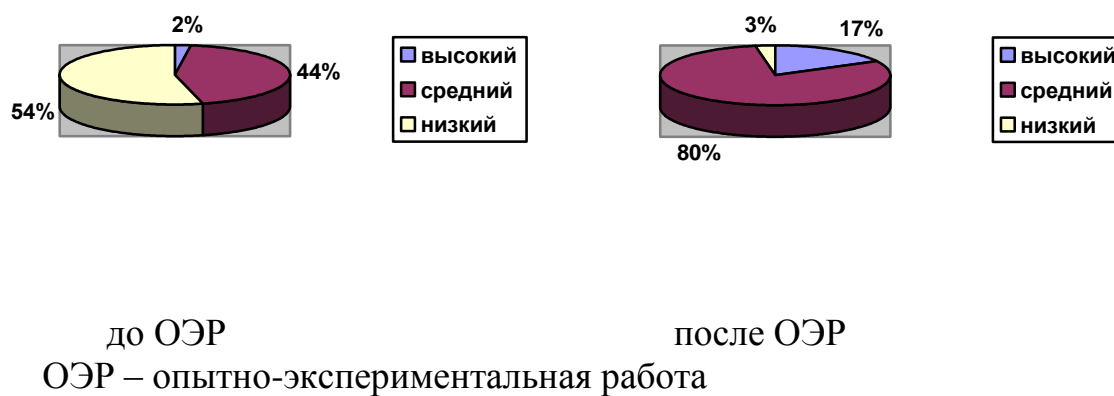


Диаграмма 2

**Динамика роста уровня развития коммуникативности по второму блоку
(КЗУН)**

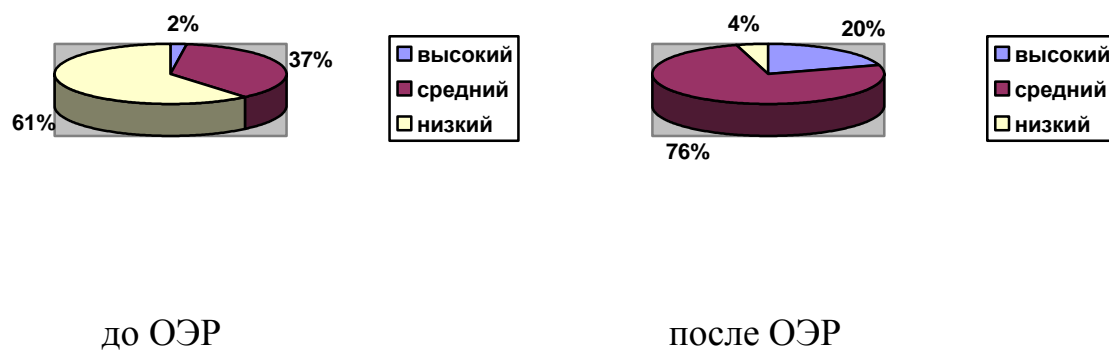


Диаграмма 3

Динамика роста уровня развития коммуникативности по третьему блоку
(ЗУНПТ)



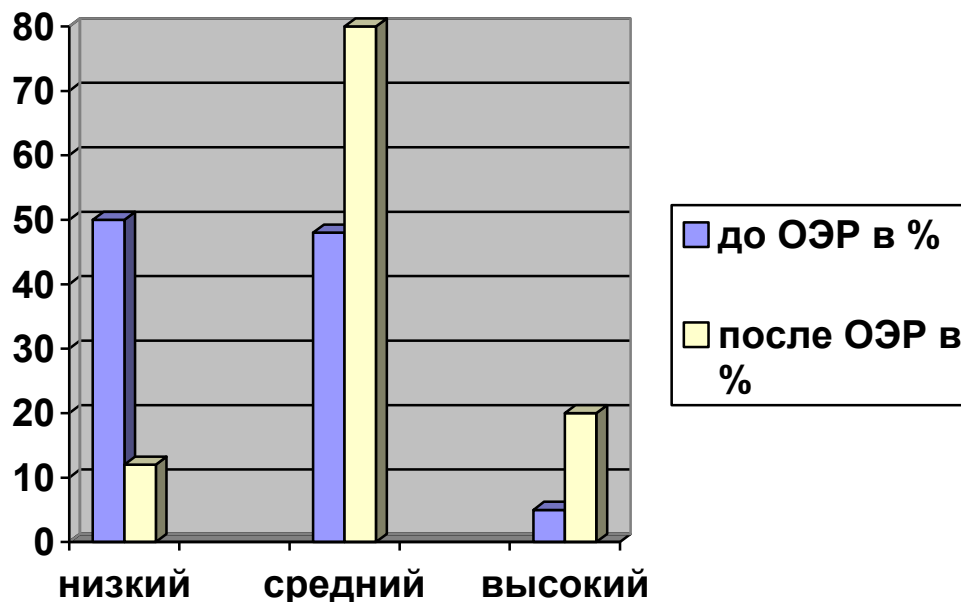
до ОЭР

после ОЭР

Динамику роста уровня развития коммуникативности у студентов можно проследить по следующей диаграмме.

Диаграмма 4

Динамика роста уровня развития коммуникативности будущих учителей



В целом на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы по всем направлениям очевидна существенная разница между численными показателями, полученными в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента. Отмечается влияние обучения иностранному языку на развитие

коммуникативности студентов неязыковых факультетов контрольной группы. Вследствие этого мы смогли получить некоторое увеличение численных показателей по основным блокам развития коммуникативности в контрольной группе после опытно-экспериментальной работы, что говорит о влиянии обучения иностранного языка на развитие коммуникативности студентов. Однако это увеличение незначительно (5%-7%). В экспериментальной группе произошло значительное улучшение показателей по всем трем блокам развития коммуникативности. Кроме того, произошло значительное сокращение между низким уровнем (40%) и высоким уровнем развития коммуникативности (25%).

Таким образом, просматривается тенденция к росту числа студентов с высоким уровнем развития коммуникативности. Соответственно уменьшился показатель обучающихся с низким уровнем развития коммуникативности.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал положительную динамику роста уровня развития коммуникативности будущего учителя при обучении с помощью интенсивных технологий.

Итак, исследование показало эффективность развития коммуникативности будущего учителя средствами интенсивных технологий. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил теоретическое предположение о возможности эффективного развития коммуникативности студентов неязыковых факультетов при обучении с использованием интенсивных технологий. Результаты эксперимента показали и эффективность избранных форм организации учебной деятельности студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ источников по изученной проблеме, обобщение передового педагогического опыта, собственная опытно-экспериментальная работа авторов подтвердили первоначальную гипотезу исследования и позволили сделать следующие выводы:

1. В результате исследования были уточнены понятия «коммуникация», «общение», «взаимодействие», «воздействие». Раскрыта сущность понятия «коммуникативность» как ценностного качества личности педагога, составляющими компонентами которого выступают три группы свойств – свойства необходимые для проведения перцептивной деятельности - это свойства, способствующие восприятию и пониманию другого человека и свойства, способствующие самовыражению; свойства, способствующие проведению собственно коммуникативной деятельности, включающей следующие действия: восстановить предыдущую коммуникативную деятельность, передать информацию, организовать творческую совместную деятельность, управлять процессом общения, анализировать поступки учащихся, проектировать будущую коммуникативную деятельность; свойства, необходимые для проведения коммуникативно-операциональной деятельности – это свойства, способствующие управлению собой в процессе общения и управлению другими.

2. Развитие коммуникативности – это целостный процесс, направленный на осознание студентами места коммуникативности в структуре личности учителя, на овладение теоретическими знаниями, на развитие положительной мотивации коммуникативной деятельности будущего учителя и формирование коммуникативного опыта на основе приобретенных знаний, умений и навыков.

3. Эффективному развитию коммуникативности способствуют интенсивные технологии, принципами использования которых являются активизация деятельности студента, творческая самореализация, познавательная самостоятельность, а механизмами действий выступают мотивация, базирующаяся на практической значимости используемых тематик, проблемный подход, активные формы и методы обучения. Обучение иностранному языку с использованием интенсивных технологий способствует развитию у будущих учителей: перцептивных, собственно коммуникативных, коммуникативно-операциональных качеств.

4. Критериями сформированности качества коммуникативности выступают: информационно-теоретический, практико-методический и личностно-технологический.

5. Педагогическими условиями развития коммуникативности у студентов неязыковых факультетов при обучении иностранному языку являются - личностно-ориентированный подход, как основа обучения при использовании интенсивных технологий; самостоятельная работа в парах, микро-группах, как

превалирующая форма работы; создание ситуаций и решение педагогических задач, при которых студенты учатся правильно воспринимать партнера по общению, самовыражаться; ролевое обучение, способствующее овладению знаниями, умениями и навыками педагогической техники, как одной из сторон развития коммуникативности; творческие задания, как активные, деятельные формы и способы, направленные на развитие коммуникативности.

Развитие коммуникативности у студентов происходит также под влиянием преподавателей. Зависимость уровня развития коммуникативности будущего учителя от уровня развития коммуникативности преподавателя и его подготовленности к использованию интенсивных технологий направляет работу преподавателя над совершенствованием своих личностных качеств, в частности коммуникативности.

Развивая в себе общительность, будущие учителя овладевают способами взаимодействия с людьми, умением налаживания контакта, что составляет основу педагогической профессии, профессионализма и мастерства учителя.

Таким образом, использование интенсивных технологий обучения, в частности иностранному языку, помогает решить вопрос развития и сформированности коммуникативности у будущих учителей, помогает овладеть знаниями, умениями и навыками перцептивной, собственно-коммуникативной, операционально-коммуникативной деятельности.

Студенты, пройдя курс английского языка с применением интенсивных технологий, отличаются особым поведением в общении, становятся уверенными в себе, открыты к диалогу и сотрудничеству, восприимчивы к сопереживанию, успехам и радостям сокурсников, что является очень важным не только для профессии учителя, но и для развития полноценной личности человека.

Проведенное нами исследование не претендует на полноту раскрытия проблемы развития коммуникативности средствами интенсивных технологий. Существует множество различных подходов способствующих развитию коммуникативности будущего учителя, ожидающих своего детального изучения. А интенсивные технологии обучения способствуют развитию важных других личностных качеств учащихся, которые требуют своего нового исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина М.А. Формирование культуры общения у старшеклассников в образовательном процессе. Автореф...дис.канд. пед.наук. – Уфа, 2001.-18с.
2. Авхачева И.А., Пачина Л.Г. Игровые формы учебной деятельности как средство ее активизации на занятиях по иностранному языку (на примере решения кроссвордов) // Интенсификация самостоятельной работы студентов, изучающих иностранные языки: Межвузовский сборник / Отв. ред. проф. Н.А. Шелингер. - Л.: Изд-во Ленинградского университета. - 1989. – С.117-124.
3. Агальцев А.М. О соотношении и взаимодействии некоторых форм социально-психологического общения // Вопросы социальной психологии. – Л.: Ленинградский университет. - 1968. – С. 55-65.
4. Агапов Ю.В., Васильченкова Т.В. Технологическое обеспечение организации и проведения экспертизы педагогической деятельности в процессе аттестации работников образования. – Рязань: Рязанский областной институт развития образования, 1997. – 43с.
5. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. - №1. – С. 72-75.
6. Айнштейн В. Преподаватель и студент (практика общения) // Высшее образование в России. – 1998. - №2. – С.51-57.
7. Алякринский Б.С. Общение и его проблемы. – М.: Знание, 1982. – 64с.
8. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990.-560 с.
9. Ананьева М.М. Использование невербальных средств общения на уроках французского языка // Иностранные языки в школе. – 1999. - №5. – С.19-27.
10. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. - М.: Аспект Пресс, 1996. – 376с.
11. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР Всесоюзный методологический центр. – М.: Экономика, 1991. - 416с.
12. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т.4. – М.: Мысль, 1983. – 830с.
13. Атватер И.Я. Я вас слушаю...: Советы руководителю как правильно слушать собеседника. - М.: Экономика, 1988. – 110с.
14. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии // Высшее образование в России. – 2001. - № 4. – С.138-144.
15. Бабанский Ю., Поташник М. Об интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса // Народное образование. – 1987.- №1. -С.103-112.
16. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В. Технология игровой деятельности: Учебное пособие. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 120с.
17. Барышникова Н.Г. Ролевое поведение как фактор интенсификации учебного процесса. - М.: Изд-во Московского университета, 1984. - 111с.

18. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 176с.
19. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Вы сказали «Здравствуйте». Что дальше? Психология человеческой судьбы. – Екатеринбург: Литур, 2000.- 576с.
20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. –192с.
21. Бим И.Л., Смирнова Т.В. К проблеме системности в овладении основами общения на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1987. - № 6. – С.14-19.
22. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. - М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695с.
23. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200с.
24. Бодалев. А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328с.
25. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187с.
26. Бодалев А. А. Психология межличностного общения. Рязань: РВШ МВД РФ, 1994. – 90с.
27. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1998. - №3. - С.12-15, №4 - С.16-19.
28. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд., Т.11. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 608с.
29. Большая Советская Энциклопедия / гл.ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд., Т.25. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – 601с.
30. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412с.
31. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – Спб.: Питер, 2002. – 304с.
32. Буш Г. Диалогика и творчество. – Р.: Авогс, 1985.- 318с.
33. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. – 1991.- №2. –С.3- 15.
34. Валицкая А.П. Нужна ли России высшая педагогическая школа? // Педагогика. – 2000. - №4. – С.3-7.
35. Вахрушева С.Н. Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе: Автореф. дис. ...канд. пед.наук. – Киров, 2000. – 19с.
36. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с.

37. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: Теория и технологии. Проблемы развития образования в высшей школе // Новые методы и средства обучения. - №2. (16) Педагогические технологии контекстного обучения/Под ред. А.А. Вербицкого.– Москва: Изд-во «Знание», 1994. - С.3-57.
38. Вилсон Г., Макклафлин К. Язык жестов – путь к успеху. - Спб.: Питер, 2001. – 224с.
39. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. - М.: Знание, 1993. –224с.
40. Воронин А.Б. Зависимость волевых усилий личности от характера внешней стимуляции: Дис. ...канд. психол.наук. – Рязань, 1975. – 187с.
41. Воронин А.Б., Мамедова А.В. Психологические аспекты развития коммуникативности у будущих учителей // Социально-психологические проблемы развития личности: Материалы II Всероссийской научной интернет-конференции (сентябрь-ноябрь 2001г)/Тамбов: Изд-во ТГУ, Вып 9. - С.12-13.
42. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
43. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу – с игрой: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. – 96с.
44. Гомелева О.В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений // Иностранные языки в школе. – 1987. - №6. – С.71-73.
45. Горькова Л.А. Психологические аспекты в преподавании иностранного языка // ТМИЭиП – 2001. - №6. – С.50-55.
46. Гребенкина Л.К., Анциперова Н.С. На каждый день: Технология управленческой деятельности заместителя директора школы: Учебно-методическое пособие. – Рязань: РГПУ, 1998. –136с.
47. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: Монография. – Рязань: РГПУ, 2000. - 204с.
48. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
49. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х т-х. Т.2. - М.: Русский язык, 1998. – 779с.
50. Демидова Н.И. О современных проблемах подготовки студента к интегральной методологии будущей профессиональной деятельности учителя // Творческий подход к реализации государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования: Тезисы докладов научно-метод. конф. VIII Рязанские педагогические чтения. 2 февраля 2001 года. – Рязань: РГПУ, 2001. – С.3-4.
51. Джерелиевская М.А. Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. – М.: Смысл, 2000. – 191с.
52. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207с.

53. Егорова Т.А, Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский язык для общения. – Рязань: РГПУ, 1999. – 80с.
54. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143с.
55. Елухина Н.В., Тихомирова Е.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1998. - №2. - С.14-18.
56. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985. – 167с.
57. Ермолаева Л.М. Мотивация как фактор интенсификации учебного процесса в техническом вузе // Обучение видам речевой деятельности в неязыковом вузе: Сб. научных трудов. – Ростов-на-Дону: Изд-во: Кубанского государственного университета. - 1980. - С. 33-37.
58. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология: Взаимодействие людей в жизни и на сцене. - М.: Искусство, 1972. - 352с.
59. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. – 159с.
60. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 106с.
61. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. – 222с.
62. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – Киев: Изд-во: Наукова Думка, 1981. – 116с.
63. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. // Педагогика. – 1998. – №7. – С.42-45.
64. Иванова В.И. Формирование культуры делового общения будущих инженеров. Автореф... дис.канд. пед.наук. – Брянск, 1998. – 19с.
65. Ильин Е.Н. Герой нашего урока. - М.: Педагогика, 1991. – 288с.
66. Ильин Е.Н., Мертенс С.В. Давайте соберемся...: Новые возможности урока общения. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 128с.
67. Казаринова Н.В. Межличностное общение: Конспект лекций. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000г. – 64с.
68. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
69. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144с.
70. Карнеги Д. Язык успеха. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256с.
71. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам.- М.: Изд-во Московского университета, 1986. - 176с.
72. Китайгородская Г.А.. Основные положения метода активизации возможностей личности и коллектива// Латышева Т.С. Английский язык. Интен-

сивный курс для начинающих. В 2-х кн. Кн. 1: Книга для студента. Учебник. М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2000.- С.176-187.

73. Китайгородская А.А., Крашенинников А.А., Гольдштейн Я.В. Французский язык. Интенсивный курс. Продвинутый этап. – М.: Высшая школа, 1989. – 303с.

74. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80с.

75. Климов Е.А. Как выбрать профессию. - М.: Просвещение, 1990. - 159с.

76. Ковалев Г.А. Общение как психолого-педагогическая основа учебно-воспитательного процесса // Биология в школе. – 1987. - №4. – С.24-28.

77. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. - М.: Просвещение, 1990. – 96с.

78. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. - 1980. - №5. - С.143-148.

79. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1976. –136с.

80. Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. – Рязань: Изд-во РГПИ, 1971. – 282с.

81. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. – Мн.: Высшая школа, 1991. – 287с.

82. Кочетов А.И. Теория формирования личности: В 2 ч. – ч.1. Факторы, структура, сущность формирования личности. – Мн.: НИО, 1997. – 207с.

83. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1972. - 312с.

84. Куликова А.К. Интегрированный подход к подготовке специалистов в педвузах в условиях развивающего обучения // Инновационные подходы в учебно-воспитательном процессе вуза и школы: Тезисы докладов научно-практич. конф. 28-29 октября 1996 года. – Рязань: РГПУ, 1996. – С.15-19.

85. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160с.

86. Культура общения: Программа по выбору / Авт. – сост. Л.А. Байкова, Н.В. Мартишина. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. – 15с.

87. Лапидус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). - М.: Высшая школа, 1970. – 128с.

88. Латышева Т.С. Английский язык. Интенсивный курс для начинающих. В 2-х кн. Кн. 1: Книга для студента. Учебник. - М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2000.- С.176-187.

89. Леви В.Л. Искусство быть другим. - М.: Знание, 1980. – 208с.

90. Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. – Мн.: ИПК и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1996. – 232с.

91. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд. - М.: Знание, 1979.- 47 с.
92. Леонтьев А.А. Психология общения: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Смысл, 1999. –365с.
93. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584с.
94. Леонтьев. А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977. - 304с.
95. Логунова Н. Обучение как общение и сотворчество // Высшее образование в России. – 2000. - №3. – С.108-110.
96. Лозанов Г.К. Суггестология и суггестопедия. Автореф... дис.докт. мед.наук. - София, 1970. -344с.
97. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 1976. - 368с.
98. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.
99. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 512с.
100. Мамедова А.В. К проблеме восприятия текста на иностранном языке // Рукопись деп. в Туркмен. НИИИТЦ – Ашхабад, 1992. УДК 802.0 – 7с.
101. Мамедова А.В. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета /англ.яз./ - Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. – 32с.
102. Мамедова А.В. Роль преподавателя в обучении иностранным языкам средствами интенсивных технологий // Теоретические основы и вариативные технологии позитивной «Я-концепции»: Материалы Российской научно-практической конференции, 29-30 марта 1999 года. – Рязань: Изд-во РГПУ, - 1999. – С.122-124.
103. Мамедова А.В. Вопросы гуманизации в интенсивном обучении иностранным языкам // Современные проблемы гуманистической педагогики: Тезисы докладов международной научно-практической конференции, 28-29 октября 1999г. – Рязань: Изд-во РГПУ. - 1999. – ч.2. – С.41-42.
104. Мамедова А.В. Интенсивные технологии как средство развития коммуникативности будущего учителя // Приоритеты и ценности гуманистического образования и воспитания: Тезисы докладов Российской научно-методической конференции 25-26 октября 2001 года. – Рязань: РГПУ. - 2001. – С.60-63.
105. Мамедова А.В. Творческие задания как средство оптимизации процесса обучения с применением интенсивных технологий // Творческий подход к реализации ГОСВПО: Тезисы докладов межвуз.конференции «VIII Рязанские педагогические чтения». – Рязань: Изд-во РГПУ. - 2001. – С.228-229.

106. Мамедова А.В. Методологическая культура преподавателя как основа формирования гражданской ответственности будущего учителя // Краеведческие аспекты воспитания гражданина России: Тезисы докладов научно-практич.конференции, 22-23 марта 2001г. –Рязань: Изд-во РГПУ. - 2001. – С.82-84.
107. Мамедова А.В. Рабочая тетрадь по развитию коммуникативных навыков (учебное пособие). - Рязань: Изд-во РГПУ, 2001. – 120с.
108. Мамедова А.В. Технологический подход как условие творческой самореализации будущего учителя // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-практической конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ. - 2001. – С.333-336.
109. Мамедова А.В. Педагогическое общение в условиях интенсивного обучения // Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции «Методология и технология воспитания и проблемы подготовки учителя». – М: МГПУ. - 2002. – С.132-136.
110. Мамедова А.В. Использование национально-регионального компонента в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах // Реализация национально-регионального компонента в содержании образования: Материалы IX межвузовской научно-методической конференции, 12 марта 2002г.: В 3 ч. – Рязань: РГПУ. - 2002. – Ч.2. –С.47-48.
111. Матвеева Л.В. Коммуникативный акт в условиях опосредования // Вестник Московского университета. Сер. Психология. – 1996. – №4. – С.21-26.
112. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии высшей школы: Материалы лекций. - М.: Знание, 1977. – 44с.
113. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. – 168с.
114. Ментс М. ван Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – Спб: Питер, 2001.- 208с.
115. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2001.- №4. – С. 5–17.
116. Михайлов Л.А., Соломин В.П., Губин В.А. Введение в психологию общения. (Невербальные средства общения): Учебное пособие. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 106с.
117. Морозов А.В. Психология влияния – Спб.: Питер, 2001. – 512с.
118. Морянов Н.П. Развитие познавательной мотивации в структуре учебной деятельности младших школьников // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. Т.12. - Тверь, Изд-во: Лилия ЛТД – 1999. -С.164-172.
119. Мудрик А.В. Общение школьников. – М.: Знание, 1987. – 78с.
120. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 192с.
121. Наумов Е.Б. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативных способностей подростков в процессе внешкольной деятельности. Автореф... дис.канд. пед.наук. – Курган, 2001.-21с.

122. Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского; Науч. - исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987.- 152с.
123. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. - 750с.
124. Олещук Ю. Ф. Технология общения. – М.: Знание, 1996. – 192с.
125. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. - М.: Просвещение, 1989. – 302с.
126. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223с.
127. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
128. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под. ред. Л.К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256с.
129. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
130. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168с.
131. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. – М.: Знание, 1985. –80с.
132. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354с.
133. Пиз А. Язык телодвижений. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 272с.
134. Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – М.: Педагогика, 1985. – 159с.
135. Платон. Избранные диалоги // Собрание сочинений: в 4-х т./Общ. ред. А.Ф. Лосева и др.; - М.: Мысль, 1990, Т.1. – 864с.
136. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254с.
137. Плутарх. Наставления о государственных делах // Плутарх. Сочинения. – М.: Художественная литература, 1983. – 703с.
138. Подымова Л.С., Мажар Н.Е. Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В.А. Сластенина // Известия РАО. – 2000. - №3. – С.31-44.
139. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. - №1. - С.4-11.
140. Посталюк Н.Ю. Использование идей «педагогике сотрудничества в процессе интенсивной подготовки творческого специалиста в вузе // Интенсив-

фикация творческой деятельности студентов / Науч. ред. В. И. Андреев, Г. Мельхорн. – Казань: Изд-во Казанского Университета, 1990.- С.63-87.

141. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 352с.

142. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.- 192с.

143. Проблемная лекция – важное средство повышения качества и эффективности учебного процесса. – М.: НИИВШ, 1982. - 44с.

144. Проблемное обучение в педагогическом институте: Метод. Рекомендации / Вологодский государственный педагогический институт /Под ред. Л.А. Коробейникова – Вологда: ВГПИ. - 1983. – 47с.

145. Программа курса «Иностранный язык для неязыковых факультетов и вузов». – М.: Министерство образования российской федерации / Научно-методический совет по иностранным языкам -2000.

146. Прутченков А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика. – 1999. - №3. – С.121-126.

147. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 440с.

148. Психология: Словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.

149. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина; Науч. -исслед.ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 160с.

150. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т.2.-М.: Большая российская энциклопедия, 1999.- 672с.

151. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1992.- №2. –С.29-37.

152. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.

153. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 1983. – 128с.

154. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.

155. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: Издательство Магистр, 1997. – 224с.

156. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Известия РАО. - 2000. - №3. – С.80-88.

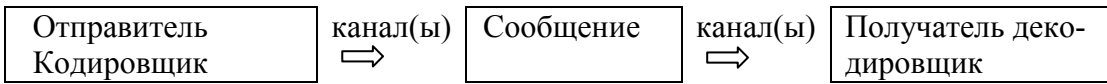
157. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. - М.: Рус. яз., 1989. – 624с.

158. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232с.

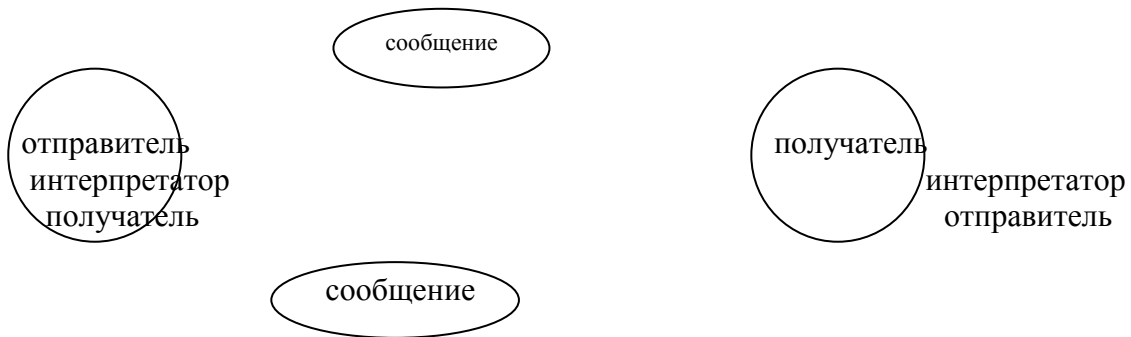
159. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. Пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271с.
160. Смирнов С. Еще раз о технологиях обучения // Высшее образование в России. – 2000.- № 6. – С.115-120.
161. Смирнова Л.В. Формирование дидактической компетенции будущего учителя в педвузе // Иностранные языки в школе. – 1998. - №6. – С.90-94.
162. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304с.
163. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке англ.яз. - М.: Просвещение, 1981. - 112с.
164. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста. - М.: Учпедгиз, 1961 – 223с.
165. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. - М.: Просвещение, 1973. – 208с.
166. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т-х, М.: Педагогика, 1988. - Т.1. – 416с.
167. Федотенко И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе. – Тула: Изд-во «Гриф и К.», 1998. – 301с.
168. Филатов О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. - Ростов-на-Дону: Издательство ТОО «Мираж», 1997. – 213с.
169. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 1989. – 159с.
170. Чепцова Л.Б. Воспитание коммуникативно-ориентированной личности младшего школьника средствами иностранного языка. Автореф... дис.канд. пед.наук. – М.,1997.-21с.
171. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208с.
172. Ширшов В.Д. Сущность и структура понятия «педагогическая коммуникация» // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч.тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург. - 1995. – С.78-87.
173. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. Пер. с польск / Общ. редакция акад. А.М. Румянцева. - М.: Прогресс, 1969. – 240с.
174. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 266с.
175. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160с.

176. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144с.
177. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208с.
178. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: МИПКРО, 1992. – 88с.
179. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2001. - 250с.
180. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Научно-Методическое объединение «Творческая педагогика», Малое предприятие «Новая школа», 1993. – 112с.
181. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. - М.: Владос, 1999. – 360с.
182. Chomsky N. Linguistic Contributions to the Study of mind: Future//Language in Thinking/Parveen Adams. – Penguin Books, 1972. – p.323-364.
183. Hipkin J. Learning in groups // Education without Schools. - London.: A Condor Book, 1973. - p.84-92.
184. Hunt A. Improvisation with adults // Education without Schools. -London. .: A Condor Book, 1973. - p.93-101.
185. Postman N., Weingartner Ch. Teaching as a subversive activity. - Penguin Education Specials, USA, 1972. - 205p.

Линейная коммуникационная модель Н.В.Казариновой



Интерактивная коммуникационная модель Н.В. Казариновой



Коммуникативный квадрат Г.Г. Почепцова



Параметры ролевой игры

Игрок	Воображаемое лицо Реальное лицо (а) вне учебной группы (б) внутри учебной группы Сам играющий
Ситуация	Простая, один к одному / Сложная Знакомая / Новая Данная в деталях / Очерченная в общем Кратковременная / Продолжительная
Обучение	Непосредственное (с участием) / Косвенное (путем наблюдения) Навык, техника, смена установки

Преимущества ролевой игры

1. помогает учащемуся выразить скрытые чувства;
2. помогает учащемуся обсуждать личные вопросы и проблемы;
3. помогает учащемуся проникнуться чувствами окружающих и понять их мотивацию;
4. дает возможность поупражняться в различных типах поведения;
5. высвечивает общие социальные проблемы и динамику группового взаимодействия, формального и неформального;
6. позволяет живо и непосредственно представить академический описательный материал (историю, педагогику, английский язык, экономику, географию);
7. дает возможность учиться глухонемым ученикам и подчеркивает важность невербальных, эмоциональных реакций;
8. является мотивирующей и эффективной, поскольку предполагает действие;
9. обеспечивает быструю обратную связь, как учащемуся, так и преподавателю;
10. центрирована на учащемся и обращается к его нуждам и заботам; группа может контролировать ее содержание и темп;
11. устраняет пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями;
12. изменяет установки;
13. учит контролировать чувства и эмоции.

Недостатки ролевой игры

1. преподаватель теряет контроль над содержанием и процессом обучения;
2. упрощения могут вводить в заблуждение;
3. на игру уходит много времени;
4. используются другие ресурсы – людские, пространственные, материальные;
5. игра зависит от личностных особенностей преподавателя и учащегося;
6. столкновения могут включить механизмы отторжения и защиты;
7. игра может выглядеть слишком захватывающей или легкомысленной;
8. может преобладать в учебном процессе, отодвигая на второй план теорию и факты;
9. может зависеть от исходного уровня знаний учащихся.

Тест опросник организаторских и коммуникативных качеств в межличностных отношениях (тест Т. Лири)

Отметьте в Бланке ответов номера тех качеств, которыми Вы обладаете.

1. Умеете нравиться.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.
5. Обладает чувством достоинства.
6. Независимый.
7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.
9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявлять недоверие.
16. Часто разочаровывается.
17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Покладистый.
21. Благородный.
22. Восхищающийся и склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Доброжелательный.
28. Внимательный и ласковый.
29. Деликатный.
30. Ободряющий.
31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.
33. Способен вызвать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверен и напорист.
39. Деловой, практичный.
40. Соперничающий.
41. Стойкий и крутой, где надо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.

43. Раздражительный.
44. Открытый и прямолинейный.
45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скептичен.
47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, щепетильный.
49. Легко смущается.
50. Неуверенный в себе.
51. Уступчивый.
52. Скромный.
53. Часто прибегает к помощи других.
54. Очень почитает авторитеты.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив и стремится радовать других.
57. Всегда любезен в общении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный и уживчивый.
60. Добросердечный.
61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный и мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.
64. Щедрый.
65. Любит давать советы.
66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно повелительный.
68. Властный.
69. Хвастливый.
70. Надменный и самодовольный.
71. Думает только о себе.
72. Хитрый.
73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Расчетливый.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.
77. Озлоблен.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.
81. Самобичующий.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решения.
88. Легко попадает впросак.
89. Легко поддается влиянию других.
90. Готов довериться другому.

91. Благорасположен ко всем без выбора.
92. Всем симпатизирует.
93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен и терпим к недостаткам.
96. Стремится помочь каждому.
97. Стремящийся к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Располагается другими.
100. Деспотичный.
101. Относится к окружающим с чувством превосходства.
102. Тщеславный.
103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.
105. Язвительный, насмешливый.
106. Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.
109. Злопамятный.
110. Проникнут духом противоречия.
111. Упрямый.
112. Неверчивый и подозрительный.
113. Робкий.
114. Стыдливый.
115. Услужливый.
116. Мягкотельный.
117. Почти никому не возражает.
118. Навязчивый.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.
121. Стремится снискать расположение каждого.
122. Со всеми соглашается.
123. Всегда со дружелюбен.
124. Всех любит.
125. Слишком снисходителен к окружающим.
126. Старается утешить каждого.
127. Заботится о других в ущерб себе.
128. Портит людей чрезмерной добротой.

Ключ к опроснику

Тенденция I – номера вопросов: 1,2,3,4,33,34,35,36,65,66,67,68,97,98,99,100.

Тенденция II - номера вопросов: 5,6,7,8,37,38,39,40,69,70,71,72,101,102,103,104.

Тенденция III – номера вопросов: 9,10,11,12,41,42,43,44,73,74,75,76,105,106,107,108.

Тенденция IV – номера вопросов: 13,14,15,16,45,46,47,48,77,78,79,80,109,110,111,112.

Тенденция V – номера вопросов: 17,18,19,20,49,50,51,52,81,82,83,84,113,114,115,116.

Тенденция VI – номера вопросов: 21,22,23,24,53,54,55,56,85,86,87,88,117,118,119,120.

Тенденция VII – номера вопросов: 25,26,27,28,57,58,59,60,89,90,91,92,121,122,123, 124.

Тенденция VIII – номера вопросов: 29,30,31,32,61,62,63,64,93,94,95,96,125,126,127, 128.

Тенденция I – доминирование. Экспансия власти: чем ее больше, тем лучше, желание иметь вес, значение в глазах других, иметь успех, распоряжаться. Мотивация борьбы, агрессии, завоевания. Тщеславный тип лидера. **Первая тенденция** – доминантность, склонность к руководству, лидерству. Отражает лидерские данные, стремление к доминированию, независимости, способность брать на себя ответственность.

Тенденция II – уверенность в себе. Эгоцентризм, независимость, эгоистический рационализм (деловитость в отношении всего, что может принести благополучие лично ему, в отношении же другого – равнодушие). В отношениях с людьми – дипломатия, уступки, если это даст положительный результат. И сопротивление, если это угрожает личному покою и комфорту. Лидер эгоистичный, честолюбивый. **Вторая тенденция** – состоятельность. Отражает не только уверенность в себе, но и такие черты характера, как независимость, деловитость, самоуверенность, самовлюбленность, а в крайнем проявлении – эгоистичность и черствость.

Тенденция III – консерватизм. Ригидность реакций, сила воли, настойчивость в достижении цели любыми средствами. Открыт. Прямолинеен. Раздражителен. Если встречает сопротивление, проявляет недружелюбие, агрессию, гнев. Не идет на уступки и компромиссы, упрям из принципа. Тип лидера – авторитарный. Отсутствие эмпатии, садистские тенденции. **Третья тенденция** – непреклонность, воля, настойчивость, некоторый консерватизм. Позволяет оценить такие качества, как раздражительность, критичность, нетерпимость к ошибкам партнера. Крайняя выраженность этой тенденции может проявляться в насмешливости и язвительности.

Тенденция IV – скептицизм. Негативный, неудавшийся лидер. Всегда в оппозиции. Недоверчив. Спротивляется любому влиянию, постоянно отстаивает свою позицию, даже если на нее никто не посягает. Борьба, но не активная, а оборонительная. Тайное тщеславие, подозрительность, самодурство, мстительность. **Четвертая тенденция** – независимость, отчужденность, скептицизм, упрямство, негативизм, холодность, дистанция в общении. Характеризует недоверчивость, подозрительность, ревность, обидчивость, злопамятность.

Тенденция V – уступчивость. Комплекс вины и неполноценности, социальная неприспособленность и ущербная самооценка. Самобичевание. Безынициативность. Робость. **Пятая тенденция** – зависимость, подчиненность, неприспособленность, уступчивость, кротость, пассивная подчиняемость.

Тенденция VI – зависимость. Незрелость. Инфантильность. Несамостоятельность. Поиск опеки сильных лиц, руководства, помощи. Ведомый. Антидоминантный. **Шестая тенденция** – неуверенность в себе, незрелость, несамостоятельность. Доверчивость, послушность, зависимость. Оценивает такие качества личности, как уважительность, благодарность, стремление доставлять радость партнеру.

Тенденция VII – конформизм. Ориентация на мнение окружающих, боязнь общественного мнения. Поиск социального одобрения. Внушаемостью в коллективе общителен, активно сотрудничает с лидером. Если сам оказывается лидером, то демократического типа. **Седьмая тенденция** – общительность, уживчивость, ориентация на мнение окружающих, чрезмерный конформизм. Характеризует способность к взаимопомощи, общительность, доброжелательность, внимательность, демократизм.

Тенденция VIII – отзывчивость. Эмпатия, эмоциональная реактивность, чувствительность с поведением других. Умение сопереживать. Альтруизм. Служение идеалу или идолу, самоотдача. Бескорыстие. Материнский тип отношения с людьми. Опека над слабыми и беззащитными. Человек совестливый, обязательный, исполнительный. Дорожит мнением окружающих. Дорожит мнением референтной группы, а не вообще, т.е. ориентация на социум по интровертированному типу. Это – существенное отличие от тенденции VII. Там – ориентация на социум по экстравертированному типу. **Восьмая тенденция** – отзывчивость, альтру-

изм, бескорыстие, жертвенность. Отражает деликатность, нежность, терпимость к недостаткам, умение прощать.

Оценка уровня общительности (по В.Ф. Ряховскому)

Ответьте на следующие вопросы «Да», «Нет», «Иногда».

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обращается к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?
12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?
15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка ответов. «Да» - 2 очка; «Иногда» - 1 очко; «Нет» - 0 очков.

30-32 очка – Вы явно некоммуникабельны, и это Ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25-29 очков – Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если не ввергают Вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19-24 очка – Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходите с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В Ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14-18 очков – у Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушает интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывает у Вас раздражение.

9-13 очков – Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4-8 очков – Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у Вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя «в своей тарелке». Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 очка и менее – Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

Тест-опросник определения организаторских и коммуникативных качеств по Л.П. Калининскому

1. Способен «заряжать» энергией других людей.
6. Способен к продвижению в сфере руководства людьми.
11. Деспотичный.
17. Очень люблю привлекать к себе внимание.
21. Неумолимый.
26. Крайне неуступчивый.
31. Проявляю излишнюю готовность к подчинению.
36. Зависимый, несамостоятельный.
41. Излишне снисходителен.
46. Способен поступиться своими интересами ради других людей.
151. Бывают такие мысли, когда не хотел бы, чтобы о них знали другие люди.
2. Пользуюсь доверием со стороны однокурсников (коллег по работе).
7. Отличаюсь большой работоспособностью.
12. Начальственно-повелительный.

17. Расчетливый, забочусь только о себе.
22. Крайне строгий, резкий.
27. Обидчивый, излишне принципиальный.
32. Робкий.
37. Склонен к слепому подражанию.
42. Нетребовательный.
47. Слишком снисходителен к окружающим.
158. Полностью свободен от всяких предрассудков.
 3. Способствую продвижению своих товарищей.
 8. Умею держать слово.
 13. Произвожу впечатление значительности.
18. Ревнивый к успехам других.
23. В основном критичен к другим.
28. Мстителен.
33. Стыдливый.
38. Навязчивый.
43. Часто уступаю общественному мнению.
48. Склонен прощать все.
 4. Поддерживаю дух сотрудничества.
 9. Всегда отвечаю за свои решения.
 14. Способен проявить высокомерие.
 19. Эгоистически практичен, деловит.
 24. Нетерпим к ошибкам других.
 29. Не терплю, чтобы мною командовали.
 34. Застенчивый.
 39. Предоставляю право другим вместо себя принимать решения.
 44. Нестрогий.
 49. Порчу людей чрезмерной добротой.
154. За всю жизнь не сделал ни одного плохого поступка.
 5. В случае необходимости способен воспитать себе заместителя.
 10. Способен действовать с некоторым риском, не ожидая указаний.
 15. Способен подчинять, попирая волю других.
20. Себялюбивый.
25. Язвительный, насмешливый.
30. Действую по прихоти и произволу.
35. Стеснительный.
40. Люблю прибегать к помощи других.
45. Чересчур считаюсь с мнением окружающих.
50. Переполнен чрезмерным сочувствием.
155. Иногда смеюсь при нескромных шутках.
51. Способен создавать вокруг себя благоприятный психологический климат.
56. Реалистически оцениваю других.
61. Властный.
66. Ответственный, добросовестный.
71. Безоговорочный, не допускаю отклонений.
76. Противодействую любому влиянию.
81. Кроткий.
86. Люблю поплакаться.

91. Всегда любезен в обхождении.
96. Люблю заботиться о других.
52. Идеино убежден.
57. Отличаюсь точностью и организованностью ума.
62. Ожидаю восхищения и почтения от каждого.
67. Обязательный (выполняющий непременно и точно).
72. Раздражительный.
77. Недоверчивый, подозрительный.
82. Тихий.
87. Ищу опеки сильных лиц.
92. Общительный и уживчивый.
97. Бескорыстный, щедрый.
157. Бывает, что передаю слухи.
53. Преимущественно честный и правдивый.
58. Умею контролировать работу других.
63. Люблю ответственность.
68. Стремлюсь проявлять личную инициативу.
73. Бесчувственный, равнодушный.
78. На меня трудно произвести впечатление.
83. Смирный.
88. Охотно принимаю советы.
93. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
98. Стараюсь утешить каждого.
152. Не было случая, чтобы нарушил обещания.
54. Порядочен во всех отношениях.
59. Стремлюсь к повышению своих деловых и организаторских качеств.
64. Иногда пробуждается желание командовать, повелевать другими.
69. Способен убедить в правильности своих решений.
74. Резкий, грубоватый.
79. Часто разочаровываюсь.
84. Незлобивый.
89. Ищу одобрения.
94. Чуткий, внимательный.
99. Расположен ко всем.
159. Бывает, что говорю о вещах, в которых не совсем разбираюсь.
55. Придерживаюсь твердых принципов.
60. Сознательно и надежно выполняю свою работу.
65. Обладаю талантом организатора.
70. Требовательный и критичный к себе.
75. Способен быть суровым.
80. Склонен думать, что меня часто притесняют.
85. Покорный.
90. Мягкий, колеблющийся.
95. Деликатный.
100. Забочусь о других в ущерб себе.
160. Всегда и во всем согласен с решением руководителей.
101. Обладаю высоким культурным уровнем.
106. Повышаю свою деловую квалификацию.

111. Люблю быть во главе.
116. Обладаю чувством достоинства.
121. Склонен к дерзким ответам.
126. Прибегаю к упорству.
131. Критичен преимущественно по отношению к себе.
136. Склонен почитать авторитеты.
141. Проявляю чувство меры и такта во взаимоотношениях.
146. Добрый, вселяющий уверенность.
102. Обладаю широким кругозором.
107. Способен в большинстве случаев принять верное решение.
112. Стремлюсь к успеху.
117. Люблю соревноваться.
122. Строгий, но справедливый.
127. Несговорчивый.
132. Склонен к самобичеванию.
137. Почти никогда и никому не возражаю.
142. Умею расположить к себе.
147. Отзывчивый к призывам о помощи.
103. Общественно активен.
108. Дисциплинирован.
113. Стремлюсь распоряжаться другими.
118. Стремлюсь к известности.
123. Умею настоять на своем.
128. Упрямый.
133. Склонен чаще соглашаться.
138. Склонен ждать указаний.
143. Гибкий, умеющий приноровиться к обстоятельствам.
148. Ко всем проявляю симпатию.
104. Стремлюсь к самосовершенствованию.
109. Способен принять новое.
114. Люблю давать советы.
119. Независимый, надеющийся на себя.
124. Открытый и прямолинейный.
129. Стремлюсь добиться своего, иногда вопреки необходимости.
134. Уступчивый.
139. Люблю, чтобы меня опекали.
144. Способен в тактичной форме потребовать исполнения задачи.
149. Великодушен и терпим к недостаткам других.
156. Всегда высказываюсь в духе общепринятого, даже если знаю, что сказанное никогда не будет раскрыто.
105. Способен мобилизовать и направить совместные усилия людей на достижение общих целей коллектива.
110. Хотел бы, чтобы мой сын или дочь работали под руководством такого человека, как я.
115. Умею распоряжаться, приказывать.
120. Уверен в себе, напорист.
125. Категоричен, повелителен.
130. Проникнут духом противоречия.

135. Мягкотелый.
140. Послушный.
145. Прост и естествен в общении.
150. Нежный и мягкосердечный.
153. Случалось, что опаздывал на свидание или на занятия.

Тест «Трансактный анализ общения»

Оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители (как более взрослые люди) должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурчиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны беспрекословно следовать указаниям родителей.
16. Я – увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка. Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам:

- 1,4,7,10,13,16,19 (Д – «дитя») – эмоциональный, неуверенный, подчиняемый – капризничает, упрямится, творит, протестует.
- 2,5,8,11,14,17,20 (В – «взрослый») – рациональный, корректный, сдержанный – трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой.
- 3,6,9,12,15,18,21 (Р – «родитель») – назидательный, самоуверенный, агрессивный – учит, направляет, оценивает, осуждает, опекает.

Расположите символы в порядке убывания веса. Если у Вас получилась формула ВДР, то значит, что Вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и непосредственны и не склонны к назиданиям и поучениям. Вам можно пожелать лишь сохранить эти качества и впредь. Они помогут в любом деле, связанном с общением, коллективным трудом, творчеством.

Если, на первом месте стоит Р – категоричность и самоуверенность противопоказаны, например, педагогу, организатору – словом, всем, кто в основном имеет дело с людьми, а не с машинами.

Сочетание РДВ порой способно осложнить жизнь обладателю такой характеристики. «Родитель» с детства непосредственностью режет «правду-матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Но и тут нет особых поводов для уныния. Если Вас не привле-

кает организаторская работа, шумные компании и Вы предпочитаете побыть наедине с книгой, то все в порядке. Если же нет и Вы захотите передвинуть свое Р на второе или даже на третье место, то это вполне осуществимо. Вам помогут и так называемые группы тренировки общения, организованные профессиональными психологами.

Д в главе приоритетной формулы – вполне приемлемый вариант, скажем для научной работы. Но детская непосредственность хороша для определенных пределов. Если она начинает мешать делу, то значит, пора взять свои эмоции под контроль.

Тест: «Умеете ли Вы Слушать» (1)

Отметьте ситуации, которые вызывают у Вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком.

1. Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово.
2. Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы.
3. Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушают ли меня.
4. Разговор с таким партнером часто вызывает чувство пустой траты времени.
5. Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага его занимают больше, чем мои слова.
6. Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги.
7. Собеседник всегда отвлекает меня вопросами и комментариями.
8. Что бы я ни высказывал, собеседник всегда охлаждает мой пыл.
9. Собеседник передергивает смысл моих слов и вкладывает в них другое содержание.
10. Собеседник всегда старается опровергнуть меня.
11. Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться.
12. Иногда собеседник спрашивает меня, делая вид, что не расслышал.
13. Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться.
14. Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: протирает стекла, смотрит по сторонам и т.д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен.
15. Собеседник делает выводы за меня.
16. Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование.
17. Собеседник смотрит на меня, как бы оценивая. Это беспокоит.
18. Собеседник всегда смотрит на меня очень внимательно, не мигая.
19. Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает также.
20. Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает.
21. Когда я говорю о серьезном, а собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты.
22. Собеседник часто глядит на часы во время разговора.
23. Когда я вхожу в кабинет, он бросает все дела и все внимание обращает на меня.
24. Собеседник ведет себя так, будто я мешаю ему делать что-нибудь важное.
25. Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы не согласны?».

Обработка результатов. Подсчитайте процент ситуаций, вызывающих досаду и раздражение.

Интерпретация:

70-100% - Вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

40-70% - Вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям, Вам еще недостает некоторых достоинств хорошего собеседника, избегайте поспешных выводов, не заостряйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

10-40% - Вы хороший собеседник, но иногда отказываете партнеру в полном внимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте ему время раскрыть свою мысль полностью, приспособливайте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что общаться с Вами будет еще приятнее.

0-10% - Вы отличный собеседник. Вы умеете слушать, Ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Тест: «Умеете ли Вы слушать?» (2)

На 10 вопросов следует дать ответы, которые оцениваются:

-«почти всегда» - 2 балла,

-«в большинстве случаев» - 4 балла,

-«иногда» - 6 баллов,

-«редко» - 8 баллов,

-«почти никогда» - 10 баллов.

1. Стараетесь ли Вы «свернуть» беседу в тех случаях, когда тема (или собеседник) неинтересны Вам?

2. Раздражают ли Вас манеры Вашего партнера по общению?

3. Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать Вас на резкость или грубость?

4. Избегаете ли Вы вступать в разговор с неизвестным или малознакомым Вам человеком?

5. Имеете ли Вы привычку перебивать говорящего?

6. Делаете ли Вы вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?

7. Меняете ли Вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто Ваш собеседник?

8. Меняете ли Вы тему разговора, если он коснулся неприятной для Вас темы?

9. Поправляете ли Вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризмы?

10. Бывает ли у Вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем Вы говорите?

Обработка и интерпретация. Чем больше баллов, тем в большей степени развито умение слушать. Если набрано более 62 баллов, то слушатель «выше среднего уровня». Обычно средний балл слушателей – 55 баллов.

Приложение 4.

I. Самостоятельная работа студента естественно-географического факультета специальности «Биология – Химия» курса Английского языка с текущими заданиям.

Данный вид самостоятельной работы, согласно программе курса английского языка, является обязательным и одинаковым для всех членов учебной группы. Этот вид самостоятельной работы подробно представлен в рабочем плане на каждый семестр.

1. Вводно-коррективный курс.

6 часов

1.1. Фонетика: правила чтения гласных, буквосочетаний.

1.2. Грамматика: артикли; мн.ч. сущ.; глаголы: *to be, to have*; простые времена; местоимения (личные, возвратные, указательные); числительные; прилагательные.

Задания для самостоятельного выполнения:

Упр. 1-8 с. 6-7; 1-3 с. 8; 1-5 с.26-27[1].

Задания на стр. 5-6, 8-11[2].

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения: Учебное пособие.- Рязань:РГПУ, 1999. - 80 с.

2. Красюк Н.И. Английский язык: повторительный курс: Справ. пособие – Мн.: ТетраСистемс, 2000. – 208с.

2.Общий язык (General Language)

80 часов

2.1. Фонетика:

4 часа

-совершенствование произносительных навыков

-артикуляция, интонация, ритм, транскрипция

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 12-17.

Обязательные учебники:

1.Красюк Н.И. Английский язык: повторительный курс: Справ. пособие – Мн.: ТетраСистемс, 2000. – 208с

2.2. Лексика:

- бытовая/общая/официальная

- идиомы и фразеологизмы

- словообразование/конверсия

10 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 4-5,11-12, 16-17, 19-20, 22-25, 29-31,34-35,40-41,43-44,46-47, 55-56,61-61,68-69,73-74.

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения.

2.3. Грамматика:

- структура простого предложения

- обороты *there is/are*

- типы предложений/повествовательное, вопросительное, побудительное/сложное/простое

- виды глагола/ вспомогательный, модальный смысловой/ безличные формы глагола/инфинитив, причастие, герундий/- видо-временные активные формы глагола

- артикли /определенный, неопределенный, нулевой

- существительное /мн.ч., притяж. п., функции в предложении

- прилагательное /степени сравнения, функции в предложении

.....30 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 13-15, 20-21, 25-27, 33-34, 35 36, 41-42, 47-50, 57-58, 62-64, 69-71, 74-76 [1].

Задания на стр. 8-17, 24, 113-160 [2].

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения.

2. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами. - М.: ЮНВЕС ЛИСТ, 2000. - 717 с.

2.4. Чтение текстов/бытовой-общепознавательной тематики, страноведческого характера/

- виды чтения/ознакомительное, поисковое, изучающее/ 20 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 3, 8, 10, 15-16, 18, 21-22, 23, 28-29, 32, 36, 39-40, 42-43, 45, 50-51, 53, 58-59, 61, 64-65, 67, 71, 73, 76-77 [1].

Задания на с. 7-8, 33-35, 112-113, 142-143, 200-201 [2].

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения:

2. Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И. и др. Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика. - СПб.: Издательство Союз, 2000. - 384 с.

2.5. Говорение

8 часов

- диалогическая/монологическая речь

- неофициальное/официальное общение

- повседневное общение

- обсуждение проблем страноведческого характера

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 20-22, 23-24, 47, 51-53, 55, 114, 143-145, 201 [1]

Обязательные учебники:

1. Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И. и др. Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика. - СПб.: Издательство Союз, 2000. - 384 с.

2.6. Аудирование

4 часа

- понимание монологического высказывания

- сообщение информации на основе прослушанного

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 7, 11-12, 17-18 [1]

Обязательные учебники:

1. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate, Oxford University Press, 1995. - 144 p.

2.7. Письмо

8 часов

- письменное сообщение

- официальное/неофициальное письмо

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на с. 81-83, 231-232 [1].

Задания на с. 9, 45. [2]

Обязательные учебники:

1. Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И. и др. Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика. - СПб.: Издательство Союз, 2000. - 384 с.

2. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate, Oxford University Press, 1995. - 144 p.

3. Язык для специальных целей (Language for Specific Purposes) 85

3.1. Лексика:

15 часов

- терминологическая
- общенаучная
- официальная
- профессиональная
- словообразование

Задания для самостоятельного выполнения:

Все упражнения 2 на с.3-12, упр.3 с. 13, 14, 23, упр.2 с. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) / Авт.-сост. А.В. Мамедова. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. - 32 с. - Англ. яз.

3.2. Грамматика:

10 часов

- сложное предложение/сложносочиненное, сложноподчиненное/- бессоюзные предложения
- сложное дополнение, сложное подлежащее
- видо-временные пассивные формы глагола
- косвенная речь

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 74-76[1].

Задания на стр. 410-411, 414-417, 164-170, 173-185 [2].

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения.

2. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами.

3.3. Чтение текстов/общенаучной, специализированной тематики/

20 часов

- виды чтения/ознакомительное, поисковое, изучающее/

Задания для самостоятельного выполнения:

Тексты 1-28, с.3-31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) / Авт.-сост. А.В. Мамедова.

3.4. Говорение

10 часов

- официальное общение
- обсуждение проблем общенаучного характера
- беседа по специализированной теме
- устное реферирование сообщения

Задания для самостоятельного выполнения:

Все упражнения 3 с.3-12, упр.2 с. 13, упр. 4 с. 14, упр.3 с. 15,16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29,30, 31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) / Авт.-сост. А.В. Мамедова.

3.5. Письмо

10 часов

- аннотирование/дайджест
- реферирование
- составление тезисов

Задания для самостоятельного выполнения:

Составление доклада с.6; упр. 2 с.16, с. 26, 122 [1].
Аннотирование, реферирование газетной статьи [2].

Литература:

1. Nolasco Rob. Streetwise . Student's Book, Intermediate, Oxford University Press, 1995. - 122 p.
2. Moscow News

3.6. Перевод

-виды перевода

-перевод литературы по специальности

10 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Тексты 1-28, с.3-31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) /

Авт.-сост. А.В. Мамедова.

3.7. Аудирование

10 часов

- монологическое/диалогическое высказывание

- научные, специализированные сообщения

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на с. 68(How green are you?), с. 83 [1].

Обязательные учебники:

Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate, Oxford University Press, 1995. – 144

II. Самостоятельная работа студента естественно-географического факультета

специальность «Биология – Химия» курса Английского языка

Данный вид самостоятельной работы носит индивидуальный характер, согласно программы курса английского языка, направлен на устранение отдельных пробелов в знаниях.

1. Тест достижений (Achievement Test)

1.1. Исходный тест (Placement Test)

1.2. Уровень I

1.3. Уровень II

1.4. Уровень III

Литература:

1. И.Н. Паршина-Шиляева, Н.Ю. Эйдельман, И.В. Кузнецова Ваш уровень английского (тесты). – Новосибирск: Студия Дизайн ИНФОЛИО, 1996. – 64с.

2. Лексико- грамматические упражнения

Литература:

1. Красюк Н.И. Английский язык: повторительный курс – Мн.: ТетраСистемс, 2000. – 208с

2. Латышева Т.С. Английский язык. Интенсивный курс для начинающих. Кн. 2: Рабочая тетрадь. М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2000.- 232с.

2.2. Лексика:

- бытовая/общая/официальная

- идиомы и фразеологизмы

- словообразование/конверсия

10 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 4-5,11-12, 16-17, 19-20, 22-25, 29-31,34-35,40-41,43-44,46-47, 55-56, 61-61,68-69,73-74.

Обязательные учебники:

1. 1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения: -Рязань: РГПУ, 1999. - 80 с.

2.3. Грамматика:

- структура простого предложения - обороты there is/are
 - типы предложений/повествовательное, вопросительное, побудительное, сложное/
 - виды глагола/ вспомогательный, модальный смысловой/
 - безличные формы глагола/инфинитив, причастие, герундий/
 - видо-временные активные формы глагола
 - артикли /определенный, неопределенный, нулевой/
 - существительное /мн.ч., притяж. п., функции в предложении/
 - прилагательное /степени сравнения, функции в предложении/
- 30 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 13-15, 20-21,25-27,33-34, 35 36, 41-42, 47-50, 57-58, 62-64, 69-71, 74-76[1].

Задания на стр. 8-17, 24, 113-160 [2].

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения
2. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами. - М.: ЮНВЕС ЛИСТ, 2000. - 717 с.

2.4. Чтение текстов/бытовой-общепознавательной тематики, страноведческого характера/

- виды чтения/ознакомительное,поисковое, изучающее/
- 20 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 3, 8, 10, 15-16, 18, 21-22, 23, 28-29, 32, 36, 39-40, 42-43, 45, 50-51, 53, 58-59, 61, 64-65, 67, 71, 73, 76-77 [1].

Задания на с. 7-8, 33-35, 112-113, 142-143, 200-201 [2].

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения: Учебное пособие
2. Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И. и др. Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика. - СПб.: Издательство Союз, 2000. - 384 с.

2.5. Говорение

8 часов

- диалогическая/монологическая речь
- неофициальное/официальное общение
- повседневное общение
- обсуждение проблем страноведческого характера

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на с.20-22, 23-24, 47, 51-53, 55, 114, 143-145, 201 [1]

Обязательные учебники:

1. Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И. и др. Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика.

2.6. Аудирование

4 часа

- понимание монологического высказывания
- сообщение информации на основе прослушанного

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на с.7, 11-12, 17-18 [1]

Обязательные учебники:

1. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate

2.7. Письмо

8 часов

-письменное сообщение

-официальное/неофициальное письмо

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на с.81-83, 231-232 [1].

Задания на с. 9, 45. [2]

Обязательные учебники:

1. Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И. и др. Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика.

2. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate, Oxford University Press, 1995. - 144 p.

3. Язык для специальных целей (Language for Specific Purposes)

85 часов

3.1. Лексика:

15 часов

- терминологическая

- общенаучная

-официальная

-профессиональная

-словообразование

Задания для самостоятельного выполнения:

Все упражнения 2 на стр.3-12, упр.3 с. 13, 14, 23, упр.2 с. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25,26, 27, 28, 29,30, 31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) / Авт.-сост. А.В. Мамедова. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. - 32 с. - Англ. яз.

3.2. Грамматика:

10 часов

- сложное предложение/сложносочиненное, сложноподчиненное/

- бессоюзные предложения

- сложное дополнение, сложное подлежащее

- видо-временные пассивные формы глагола

- косвенная речь

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на с. 74-76[1].

Задания на с 410-411, 414-417, 164-170, 173-185 [2].

Обязательные учебники:

1. Егорова Т.А., Мамедова А.В., Олейник Э.Е. Английский для общения: Учебное пособие /

2. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами.

3.3.Чтение текстов/общенаучной, специализированной тематики/

20 часов

- виды чтения/ознакомительное,

поисковое, изучающее/

Задания для самостоятельного выполнения:

Тексты 1-28, с.3-31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) / Авт.-сост. А.В. Мамедова. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. - 32 с. - Англ. яз.

3.4. Говорение

10 часов

- официальное общение
- обсуждение проблем общенаучного характера
- беседа по специализированной теме
- устное реферирование сообщения

Задания для самостоятельного выполнения:

Все упражнения 3 с.3-12, упр.2 с. 13, упр. 4 с. 14, упр.3 с. 15,16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 5,26, 27, 28, 29,30, 31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) / Авт.-сост. А.В. Мамедова.

3.5. Письмо

10 часов

- аннотирование/дайджест
- реферирование
- составление тезисов

Задания для самостоятельного выполнения:

Составление доклада с.6; упр. 2 с.16, с. 26, 122 [1].
Аннотирование, реферирование газетной статьи [2].

Литература:

1. Nolasco Rob. Streetwise . Student's Book, Intermediate, Oxford University Press, 1995. - 122 p.
2. Moscow News

3.6. Перевод

- виды перевода
- перевод литературы по специальности

10 часов

Задания для самостоятельного выполнения:

Тексты 1-28, с.3-31 [1].

Обязательные учебники:

1. Сборник текстов для студентов естественно-географического факультета (английский язык) / Авт.-сост. А.В. Мамедова. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. - 32 с. - Англ. яз.

3.7. Аудирование

10 часов

- монологическое/диалогическое высказывание
- научные, специализированные сообщения

Задания для самостоятельного выполнения:

Задания на стр. 68 (How green are you?), с. 83 [1].

Обязательные учебники:

1. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate

III. Самостоятельная работа студента естественно-географического факультета

специальность «Биология – Химия» курса Английского языка

Данный вид самостоятельной работы носит индивидуальный характер, согласно программы курса английского языка, связан с овладением новым языковым материалом. Является обязательным для всех. Результаты обсуждаются на занятиях.

1. Виды работ:

1. Чтение: Поисковое/Ознакомительное/Изучающее
2. Перевод: Эквивалентно-адекватный
3. Говорение: Пересказ: Краткий/Подробный/Анкетирование/ Интервьюирование
4. Письмо: Сочинение/Аннотирование/Тезирование/Дайджест

2. Темы выносимые на изучение:

1. “Животный мир” (“Animal World”)
2. “Любовь” (“Love”)
3. “Преступление” (“Crime”)
4. “Путешествие” (“Travelling”)
5. “Здоровье и окружающая среда” (“Health & Environment”)
6. “Различия культур” (“Cultural Differences”)
7. “Типы характеров” (“Personality Types”)
8. “Образование и работа” (“Education & Job”)
9. “Книги” (“Books”)
10. “Искусство” (“Arts”)

Литература:

1. Латышева Т.С. Английский язык. Интенсивный курс для начинающих. Кн. 2: Книга для студента. М.: Высшая школа; «Школа Китайгородской», 2000.- 232с.
2. Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И. и др. Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика. - СПб.: Издательство Союз, 2000. - 384 с.
3. Nolasco Rob. Streetwise . Student's Book, Intermediate, Oxford University Press, 1995. - 122 p.
4. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate, Oxford University Press, 1995. - 144 p.
5. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Intermediate, Oxford University Press, 1994. - 122 p.
6. Moscow News, 2000-2001.

IV. Самостоятельная работа студента естественно-географического факультета специальность «Биология – Химия»

Данный вид самостоятельной работы носит индивидуальный характер, согласно программы курса английского языка, представляет собой практику речевой деятельности. Является обязательным для всех. Проводится во внеаудиторное время.

1. Аспекты индивидуального курса:
 1. Домашнее чтение /Home Reading
 2. Газетная лексика /Newspaper Reading
 3. Научно-популярная литература / Scientific Reports
2. Виды работ:
 1. Чтение: Поисковое/Ознакомительное/Изучающее
 2. Перевод: Эквивалентно-адекватный
 3. Говорение: Пересказ: Краткий/Подробный/Анкетирование/ Интервьюирование
 4. Письмо: Сочинение/Аннотирование/Тезирование/Дайджест
 5. Аудирование: Понимание/Воспроизведение
 6. Видео класс: Просмотр/ Изложение увиденного

Литература и Аудио-Видео Обеспечение:

1. Стихи матушки Гусыни. Сборник/Сост. Н.М. Демурова. На англ. яз.- М.: Радуга, 1988. – 684с.
2. Уайльд О. Три волшебные сказки. Изучаем иностранные языки. – СПб.: Союз, 1998.- 80 с.
3. Lewis Carroll. The Walrus and the Carpenter (Through the Looking Glass and What Alice

- Found There/ Английская литературная сказка. На англ. яз. – М.: Прогресс, 1975. – с.44-49
4. Edith Nesbit The Prince and the Hedge-pig/ Английская литературная сказка. На англ. яз. – М.: Прогресс, 1975. – с. 105-122.
 5. W. Somerset Maugham Princess September/ Английская литературная сказка. На англ. яз. – М.: Прогресс, 1975. – с. 175-185.
 6. Мир вверх тормашками. Английский юмор в стихах. На англ. яз. – М.: Прогресс, 1978.- 320с.
 7. Ирвинг, Вашингтон. Новеллы. Сборник. Сост. Ю.В. Ковалев. – На англ. яз. – М.: Прогресс.- 1982.- 304с.
 8. Nolasco Rob. Streetwise . Student's Book, Intermediate, Oxford University Press, 1995. - Аудио-Видео Курс.
 9. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Pre-Intermediate, Oxford University Press, 1995. - Аудио-Видео Курс
 10. Soars John, Soars Liz. Headway. Student's Book, Intermediate, Oxford University Press, 1994. - Аудио-Видео Курс
 11. Moscow News, 2000-2001.

V. Самостоятельная работа студента естественно-географического факультета
специальность «Биология – Химия» курса Английского языка

Данный вид самостоятельной работы не носит обязательный характер, согласно программы курса английского языка, эта работа проходит по собственно инициативе.

1. Виды внеаудиторной работы:
 1. Участие в капустниках, вечерах английского языка
 2. Проведение олимпиад по языку, конкурсов, состязаний.
 3. Английская поэзия, проза, театр.
 4. Экскурсия по городу с гидом
 5. Поход в музей
2. Виды аудиторной работы:

Ролевые игры:

 - “Christmas Party”
 - “Lucky Chance “
 - “Wheel of Fortune”
 - “Guess the Melody”
3. Диспут за круглым столом:

Научно-практическая конференция «Молодой ученый»

 - «Биохимия – наука будущего»
 - «Клонирование»
 - «Человек и компьютер»

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Мамедова Альбина Ваидовна

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
СРЕДСТВАМИ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
(на материале иностранного языка)

Монография

В авторской редакции

Подписано в печать 10.10.2011. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₁₆.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 8,60. Уч.-изд. л. 8,6. Тираж 100 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ имени С.А. Есенина
с готового макета, предоставленного автором
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22