

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

**М. В. Стурикова**

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ  
И ЕЕ РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА  
В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Екатеринбург  
РГППУ  
2020

УДК 808.5+81'23/'24:378  
ББК Ш100.6+Ш105.553+Ш119  
С 88

**Стурикова, Марина Владимировна.**

С 88 Коммуникативная компетенция и ее развитие у студентов вуза в условиях преемственности образования: монография / М. В. Стурикова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 164 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0700-3

Рассмотрены компоненты, уровни и способы оценивания коммуникативной компетенции. Представлена модель развития коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза в условиях преемственности образования, в которой нашли отражение этапы, подходы, принципы, условия, методика, средства и формы развития искомой компетенции.

Предназначена преподавателям языковых дисциплин в школе, колледже, вузе, а также всем интересующимся проблемами профессионального образования.

УДК 808.5+81'23/'24:378  
ББК Ш100.6+Ш105.553+Ш119

Рецензенты: доктор филологических наук, профессор И. В. Шалина (ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор педагогических наук, профессор А. А. Евтюгина (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0700-3

© ФГАОУ ВО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет», 2020

## Введение

В российском образовании регулярно происходит внедрение новых образовательных стандартов не только в вузе, но и в школе. Появляются новые вариативные модульные программы, интерактивные технологии, профильное обучение. В учебный процесс введены Единый государственный экзамен и интернет-тестирования. Все перечисленные нововведения – это далеко не полный перечень мероприятий по модернизации образования, которые отражают «общенациональные интересы, государственные приоритеты и мировые тенденции» [2, с. 3]. Образование представляет собой непрерывный процесс продвижения обучающегося к вершинам профессионального мастерства, для достижения которых выпускнику вуза необходимо владеть не только профессиональными компетенциями, но и коммуникативной компетенцией, основы которой формируются в школе, а затем развиваются в вузе с соблюдением профессиональной направленности студента. Будущий специалист в своей профессиональной деятельности должен владеть языком специальности, способностью строить речевое произведение в соответствии с замыслом, аргументированно отстаивать свою позицию, бесконфликтно решать проблемы, споры, принимать участие в дискуссиях и т. д.

Результатом «современного образования становятся приобретенные компетенции, т. е. желание, умение и готовность выпускников выполнять какие-либо профессиональные обязанности, что позволяет преподавателям формировать конкурентоспособного специалиста, который способен к быстрой адаптации в новых условиях труда, изменяющихся даже в рамках одной профессии» [187, с. 160]. Овладение выпускником вуза коммуникативной компетенцией влияет на усиление его конкурентоспособности на рынке труда, что является педагогической целью [204]. Способность будущего специалиста состояться на уровне, соответствующем его планам получить хорошо оплачиваемую работу, добиться карьерного роста, занять достойное положение в обществе, во многом зависит от «уровня сформированности коммуникативной компетенции» [230, с. 1258].

Однако в последние годы педагоги, психологи, лингвисты, специалисты других областей знания отмечают, что уровень владения сту-

дентами коммуникативной компетенцией недостаточно высок [1, 5, 58, 86, 160, 177, 214] и не в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым новыми образовательными стандартами высшего образования, хотя именно эта компетенция является важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущего педагога [43, 168].

Ограниченный словарный запас студентов, «логически разорванное изложение, отсутствие умения сформулировать своими словами идею, высказанную другим человеком, опора не на силу аргументов, но на аргументы силы в решении спорных вопросов – все это мы наблюдаем каждый день в разных ситуациях на любом уровне» [177, с. 67]. А. А. Чувакин, говоря о кризисе речевой коммуникации, сравнивает его с кризисом человека [214, с. 147]. Поэтому современным педагогам необходимо поднять до универсальности обучение эффективной коммуникации [217], при которой реализуется коммуникативное намерение (интенция), т. е. коммуникативная задача как практического, так и духовного плана [193]. Снижение уровня коммуникативной компетенции выпускников «средних школ, как и концепция модернизации российского образования, рекомендующая организовать учебный процесс на основе набора “ключевых компетенций”, обуславливают актуальность создания системы полноценной речевой подготовки студентов вуза – будущих специалистов в разных сферах производственной и общественной деятельности» [179, с. 3].

В связи с этим в современном образовании особое место отводится речеведческим дисциплинам, благодаря которым формируется будущий специалист, адаптированный к современным условиям и владеющий не только профессиональными компетенциями, но и коммуникативной компетенцией. В силу того, что профессия педагога связана с повышенной речевой ответственностью, современное общество требует от выпускников вуза владения коммуникативной компетенцией на креативном уровне. Данный факт свидетельствует о том, что развитие коммуникативной компетенции студента является одной из первоочередных задач высшего образования.

В соответствии с этим актуальность данного исследования обусловлена возрастающей потребностью общества в квалифицированных специалистах в области «человек – человек», владеющих коммуникативной компетенцией на базовом уровне и способных эффективно ре-

шать профессиональные задачи, а также недостаточным количеством выпускников вуза, обладающих этой компетенцией на базовом уровне.

Смена парадигмы образования, многоуровневая структура высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура), новые образовательные стандарты, интерактивные технологии обучения – все это отражает необходимость в совершенствовании коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза с соблюдением преемственности образования. На соблюдение преемственности в образовании обращают внимание Б. С. Гершунский, А. И. Зеленков, Г. А. Краснощекова, Ю. А. Кустов, А. М. Новиков и др. [44, 71, 102, 113, 132].

Актуальность исследования коммуникативной компетенции и ее развития у студентов вуза в условиях преемственности образования также обусловлена введением компетентного подхода в образовательный процесс, в связи с чем возникают проблемы в уточнении понятий «коммуникативная компетенция», «развитие коммуникативной компетенции», «преемственность в развитии коммуникативной компетенции», а также в недостаточном теоретическом обосновании путей эффективного развития коммуникативной компетенции студентов, структуры и содержания компонентов коммуникативной компетенции, которые выделяются в зависимости от характера коммуникации или дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов, что является необходимым условием реализации компетентного подхода в процессе внедрения новых образовательных стандартов.

Развитие коммуникативной компетенции студентов вуза связано с необходимостью создания модели развития коммуникативной компетенции студентов и соответствующей методики для подготовки профессионально компетентных выпускников вуза посредством единой стратегии развития коммуникативной компетенции с сохранением преемственности образования: сквозных образовательных программ, состоящих из отдельных модулей, реализация которых начинается в школе и продолжается в вузе, форм, методов работы, системы оценивания и т. д. Таким образом, актуальность исследования проявляется также в реализации модели развития коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности образования на мо-

тивационно-целевом, имитационно-моделирующем, организационно-деятельностном этапах через единые подходы, принципы, средства и формы обучения; при этом соблюдение условия преемственности помогает студентам достичь базового уровня владения коммуникативной компетенцией.

Овладение коммуникативной компетенцией чрезвычайно важно для будущего молодого специалиста, педагога, которому вскоре предстоит вступить в самостоятельную жизнь и начать профессиональную деятельность в сфере, связанной с повышенной речевой ответственностью [1, 10, 38, 58]. Тот, кто владеет коммуникативной компетенцией, уверенней чувствует себя в разных жизненных ситуациях. Он легче устанавливает контакт с другими людьми, лучше усваивает профессиональные знания в самых разнообразных сферах, скорее добивается успеха в любом деле. Следовательно, коммуникации необходимо учиться [54]. Само по себе бессильное слово становится мощным инструментом, если оно сказано умело, искренне и вовремя. Как писал известный русский лингвист и педагог А. М. Пешковский, «основная и наибольшая часть этого умения дается в школе. Там, где дети усиленно учатся говорить, там взрослые не теряют бесконечного количества времени на отыскание в словесном потоке собеседника основной мысли и не изливают таких потоков вокруг своих мыслей, там люди не оскорбляют друг друга на каждом шагу, потому что лучше понимают друг друга» [148, с. 109].

Проблема формирования или развития коммуникативной компетенции обучающихся отражена во многих педагогических, социологических, психологических, лингвистических исследованиях с разных точек зрения, однако следует обратить внимание на то, что на сегодняшний день недостаточно исследований, в которых рассматривается развитие коммуникативной компетенции студентов на речеведческих дисциплинах в условиях преемственности образования с учетом знаний, умений, навыков, приобретенных обучающимися в школе. Наше исследование способствует решению этой проблемы, которая заключается в развитии коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза с учетом преемственности образования.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

## **1.1. Сущность развития коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза**

Проблема развития коммуникативной компетенции студентов стоит сегодня особенно остро и связана она с ключевыми категориями философии, психологии, педагогики и процессом обучения в целом. Развитие – «универсальная философская категория, основанная на взаимопереходе количественных изменений в качественные, и наоборот, оно раскрывает характер происходящих в мире изменений. Понятие “развитие” выражает необратимый характер всех этих изменений, это означает, что любой предмет, явление, система, как и весь мир вообще, не просто изменяются, а всегда переходят в новые состояния, такие, которые никогда раньше не существовали, никогда не повторяют с абсолютной точностью уже осуществившееся состояние» [103, с. 267].

В «Словаре нового педагогического мышления» «развитие» определяется как объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. Обучение и воспитание – это формы развития, которые проявляются «как прогрессивное усложнение, углубление, расширение чего бы то ни было в человеке, как переход жизни и деятельности от низших форм к высшим. Развитие включает в себя физическое, физиологическое, психическое, социальное и духовное развитие человека, характеризует движение человеческого существа в единстве его телесных и духовных сил» [15, с. 72].

В «Педагогическом словаре» сначала дается общее определение термина «развитие личности» [90, с. 128], а затем разводятся определения «развитие профессиональное» и «развитие умственное» [90, с. 128]. В рамках нашей работы более востребованным будет термин «развитие умственное», который понимается как сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности человека в результате приобретения им опыта, соответствующего общественно-историческим условиям,

в которых он живет, возрастным и индивидуальным особенностям его психики. Термин «развитие» имеет широкое распространение в социогуманитарных дисциплинах. Ученые-философы вкладывают в это понятие закономерное изменение материальных и идеальных объектов; педагоги – последовательное количественное и качественное изменение физических и духовных сил человека, психологи – поступательное изменение психических процессов во времени, которые находят выражение в количественных, качественных и структурных изменениях, а также результат этих изменений [90, 103, 137, 144, 154].

В «Словаре русского языка» дается два значения термина «развитие». Первое значение – это процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное; второе – степень умственной, духовной зрелости, просвещенности, широта кругозора [181, с. 593].

Сравнив дефиниции термина «развитие» в разных словарях, мы пришли к выводу, что развитие представляет собой процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы и психики. В «Кратком словаре по философии» обращается внимание на необратимость этого процесса [103], в «Словаре русского языка» внимание акцентируется на процессе перехода из одного состояния в другое, более совершенное [181]. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» обращается внимание на возможность развития через обучение и воспитание с помощью специальных методик [146].

«Развитие – это переход от простого к сложному, от незнания – к знанию, от неумения – к умению. Развитие психофизиологических свойств означает обеспечение физического здоровья, выработку высокой работоспособности, выносливости, а также совершенствование психических процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения» [211, с. 77].

В нашем понимании развитие – это сложный процесс изменения состояния человека от менее сложных форм деятельности к более сложным; это движение по восходящей траектории от предшествующего качественного состояния к новому, более совершенному. Предметом педагогики является духовное развитие личности, основанное на обучении, во взаимосвязи с остальными компонентами, поэтому развитие – это процесс становления личности, в основе которого лежит специально задаваемая деятельность как условие его адекватного протекания.



Известными учеными в области педагогики Л. С. Выготским [38], В. В. Давыдовым [55] и Б. Д. Элькониным [219] было установлено, что реальный процесс развития на каждом этапе образует различные системы видов деятельности, среди которых выделяется ведущая, обусловленная социальной ситуацией развития как особым отношением к социальной действительности. С целью решения проблемы профессионального развития личности вводится понятие «профессионально-образовательное пространство», которое определяется как «форма взаимосвязи личности с миром профессий и способами получения профессионального образования, квазиреальная действительность, обуславливающая продуктивность становления специалиста. Это открытая, неравновесная система взаимовлияний человека, системы образования и мира профессий, определяющих возможности развития всех составляющих (компонентов) пространства» [70, с. 6].

«Ведущая деятельность» открывает возможности для организации целенаправленного педагогического воздействия с учетом психологической закономерности, сформулированной Л. С. Выготским [38], когда цели и методы обучения соответствуют не только уже достигнутому уровню развития обучающихся, но и находятся в «зоне ближайшего развития».

Термин «коммуникация» (лат. *communicatio* – сообщение, передача), заимствованный из технической лексики, имеет два значения: 1) путь сообщения, связь одного места с другим; 2) общение, сообщение, т. е. информационная связь субъекта с тем или иным объектом. Речевая коммуникация – это одно из значений, существующих в современном русском языке у слова «коммуникация». Под речевой коммуникацией понимается передача речевой информации от отправителя к получателю и прием этой информации получателем от отправителя. Сообщение или передача средствами языка содержания высказывания, а также «сочетание двух представлений, приведенных в предикативную связь. Такое сочетание является психологической основой предложений любого типа, поэтому не только в двусоставных предложениях, но и в односоставных имеются психологический субъект и психологический предикат» [164, с. 110]. Также речевую коммуникацию называют единством «взаимного обмена информацией и воздействия собеседников друг на друга с учетом отношений между ними, установок, намерений, целей, всего того, что приводит не только

к движению информации, но и к уточнению и обогащению тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди» [83, с. 12].

Добиться эффективной коммуникации можно при соблюдении следующих условий:

1) проявление коммуникативной заинтересованности (по определению М. М. Бахтина [14]);

2) правильное восприятие и понимание собеседника;

3) проникновение в коммуникативный замысел (намерение, интенцию) говорящего;

4) варьирование способов языкового представления того или иного реального события;

5) наличие определенных внешних обстоятельств коммуникативного акта в данный момент: присутствие посторонних; использование определенного канала общения (например, телефонного разговора, общения на пейджер, записки, письма, беседы с глазу на глаз); наличие определенного настроения, эмоционального настроя, физиологического состояния и др.;

6) знание говорящим норм этикета речевого общения;

7) соответствие планов и схем речевого поведения собеседников, в основе которых лежит определенный уровень человеческих отношений и социального взаимодействия [54].

Успешность коммуникации зависит от способности участников в форме диалога выразить свои мнения, желания, просьбы, сообщить что-либо и т. д. Среди неблагоприятных факторов, приводящих к коммуникативной неудаче, Л. К. Граудина называет следующие [54]:

1) чуждая коммуникативная среда, так как в такой среде царит дисгармония, отсутствует настроенность собеседников на феноменальный внутренний мир друг друга;

2) нарушение паритетности общения, нарушение правила солидарности, кооперации собеседников;

3) ритуализованность живого речевого общения, в этом случае все прагматические характеристики речи (Кто? Кому? Что? Почему? Зачем?) нивелируются: нарушается правило искреннего доброжелательного отношения к собеседнику, этические нормы, используется употребление «набора слов» к случаю;

4) неуместное замечание в адрес слушателя по поводу его действий, личностных качеств, которое может быть истолковано как не-

доброжелательное отношение говорящего (нарушение правила кооперации, солидарности);

5) ряд обстоятельств, когда коммуникативные ожидания слушателя не оправдываются.

Успешность коммуникации или коммуникативная удача зависят от уровня компетенции говорящего. В психолого-педагогической литературе можно встретить два понятия: «компетенция» и «компетентность», которые «либо отождествляются, либо дифференцируются» [72, с. 6]. В соответствии с первым вариантом компетенция является способностью делать что-либо хорошо или эффективно; она также представляет собой соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции. При этом термин компетентность используется в тех же значениях [44].

Однако в последнее время педагоги-исследователи склоняются ко второй точке зрения и разделяют понятия «компетенция» и «компетентность». Словарь иностранных слов дифференцирует понятия компетенция (лат. *Competentia*) – принадлежность по праву, круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом, и компетентность (лат. *Competents, competentis*) – «обладание компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [183, с. 295].

«Компетенция» – это 1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-нибудь полномочий, прав [137]; либо «компетенция – область знания или практика, в которой данное (компетентное) лицо обладает обширными, точными знаниями и опытом практической деятельности» [94, с. 254].

А. В. Хуторской определяет совокупность таких взаимосвязанных качеств личности, как знания, умения, навыки, способы деятельности, которые задаются по отношению к определенным предметам и процессам и являются необходимыми, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним, а также как профессиональную компетенцию, при этом степень присвоения компетенции, т. е. владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности, исследователь называет компетентностью [207]. Мы придерживаемся мнения ученого и считаем, что термин «компетенция» означает совокупность знаний, умений, практического опыта и личностных качеств,

которыми должен обладать специалист в связи со своей профессиональной деятельностью. Термин «компетентность» указывает на соответствие реального и необходимого в личности специалиста, на степень присвоения личностью содержания компетенций; это качественный показатель. Компетентность может проявляться в овладении личностью не одной, а несколькими компетенциями, в частности, профессиональная компетентность может определяться как овладение специалистом всеми профессиональными компетенциями, в том числе и коммуникативной.

С точки зрения Э. Ф. Зеера, компетенция – это способность и готовность применить (мобилизовать) знания, умения, опыт, использовать обобщенные способы действий, которые обеспечивают продуктивное выполнение профессиональных задач в различных областях [67]. Конкретизируя понятие «компетенция», Л. С. Зникина и Г. В. Неупокоева считают, что компетенция не может быть определена посредством суммы знаний и умений, потому что может проявиться только в конкретной ситуации, обладание компетенцией означает умение проявить в конкретной ситуации полученные знания и опыт, действовать продуктивно [74]. Компетенция представляет собой «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения по той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений [218, с. 18].

«Компетентность представляет собой содержательное обобщение теоретических и эмпирических знаний, опыта, это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности, на базе которого человек способен реализовать компетенции. Компетенция представляет собой обобщенные способы действия, основанные на полученных знаниях, умениях и навыках, способностях применить их в своей профессиональной деятельности» [1, с. 13].

Анализ понятийного содержания категорий «компетенция» и «компетентность» на основе определений из словарей и работ по данной проблеме (А. С. Белкин [17], Е. А. Быстрова [29], И. А. Зимняя [72], Л. А. Петровская [147], М. В. Рыжаков [169], А. В. Хуторской [207], Б. Д. Эльконин [219] и др.) позволяет нам представить компетенцию как целостную систему, состоящую из определенных структурных ком-

понентов, основанную на приобретенных знаниях, умениях, навыках и способностях личности применять их в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, мы используем термин «компетенция», потому что он, с нашей точки зрения, наиболее точно раскрывает сущность анализируемого понятия «как целевой ориентир образования, определяющий содержание, дидактические методики и его результаты» [95, с. 12]. Суть понятия сводится к готовности и способности реализовать в профессиональной деятельности знания, умения, навыки, приобретенные в процессе обучения, а целью образования становится не просто усвоение знаний и формирование умений, но и развитие личности обучающегося, его профессиональных способностей и ценностных ориентаций.

Сегодня понятие «компетенция» относится к числу важнейших педагогических категорий, поскольку происходит «смена образовательной парадигмы: от безличностной к личностно ориентированной, от унифицированной к вариативной, от адаптивной к развивающей, от знаниевой к деятельностной» [98, с. 10].

Впервые термин «компетенция» был употреблен в 1992 г. на Всемирном конгрессе в Портсмуте в связи с формулировкой требований к выпускнику инженерного вуза, часть из которых определена в форме компетентностей. Модель современного образованного человека создана Ж. Делором. Суть этого образа заключается в том, чтобы «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [56, с. 37], при этом Ж. Делор трактует компоненты образованности широко: «научиться делать с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными сложными ситуациями и работать в группе» [56, с. 37].

Понятие «ключевые компетенции» введено в научный обиход в конце 1990-х гг. Международной организацией труда. Оно лежит в основе большинства современных моделей формирования молодого человека, представленных зарубежными учеными, и трактуется как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий [89]. На симпозиуме «Ключ-

чевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в Берне в 1996 г., определены ключевые компетенции, которым должны быть обучены молодые европейцы:

1) политические и социальные (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений);

2) умение жить в многокультурном обществе (препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, уважать других и жить в ладу с людьми других культур, языков и религий);

3) владение устным и письменным общением (это особенно важно для работы и общественной жизни, поскольку людям, не обладающим ими, угрожает социальная изоляция); а также владение более чем одним языком;

4) умение жить в информационном обществе (владение новыми технологиями и способами их применения);

5) способность учиться на протяжении всей жизни (готовность к непрерывному профессиональному обучению).

Итоги многолетних исследований нашли отражение в рекомендациях Совета Европы и сформулированы в пяти ключевых положениях об определенных компетенциях, уровень овладения которыми выступает критерием качества полученного образования. Речь идет о компетенциях, «определяющих владение устным и письменным общением, связанных с возникновением информации, реализующих способность и желание учиться на протяжении всей жизни» [195, с. 5].

В результате Болонского процесса [231] компетентностный подход к результату образования стал определяющим, он требует изменения методов оценки обучения и обеспечения качества, поэтому Европейский центр по высшему образованию ЮНЕСКО издал специальную брошюру, раскрывающую опыт России в оценке качества образования [227].

А. В. Хуторским введено понятие образовательной компетенции, под которым понимается «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности» [209, с. 19]. Образовательные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом, потому что относятся к личности ученика и проверяются только в процессе выполнения им составленного комплекса действий. Ключевые компетенции являются результатом не только обще-

го образования, но и образовательного опыта человека в целом, знания обучающихся должны быть увязаны с более широким спектром знаний, приобретаемых человеком вне системы формального образования [170]. Компетенции обучающихся являются основным качественным показателем образовательного процесса в школе и вузе.

Среди ключевых компетенций, выделенных В. Н. Введенским, ведущая роль также отводится коммуникативной, с помощью которой осуществляются ориентирование в социальных ситуациях, определение личностных особенностей и эмоционального состояния других людей, установление психологического контакта, культура речи [33].

Ключевые компетенции имеют функциональный характер. Это те знания, умения и способности, которые необходимы для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [69]. Ключевые компетенции характерны для любой профессии и включают в себя материальные знания и умения, формальные способности (когнитивная сфера), персональные и социальные способности, под которыми понимаются способности, ориентированные на групповое поведение, готовность к сотрудничеству, коммуникативные способности, толерантность, искренность, корректность и т. д. [19].

Термин «коммуникативная компетенция» впервые ввел Д. Хаймс, определяя его как внутреннее знание ситуационной уместности языка [225] на основе определенного Н. Хомским понятия «языковая компетенция», которое ученый использовал для называния внутренней ментальной грамматики человека, утверждая, что в этом случае язык представляется в виде абстрактных наборов правил, которые наиболее ясно отражаются в подсознательных интуитивных представлениях индивида о языке [223]. В американской социолингвистике, как отмечает А. В. Усова, этот термин появился как ответ на обоснование Н. Хомским дихотомии «языковая компетенция – языковое употребление» [197, с. 9]. Семантически «коммуникативная компетенция» восходит к понятиям «компетенция» и «компетентность» и является одной из ключевых компетенций.

Дефиниция термина «коммуникативная компетенция» встречается в научных трудах многих исследователей. Например, это «способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и вза-

имопониманию» [28, с. 27]; «комплекс коммуникативных умений, основанных на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний» [39, с. 22]; «знание языка и умение использовать языковые средства в реальных ситуациях профессионального общения» [1, с. 14]; «умение вступать в коммуникацию с целью быть понятым, а также владение умениями общения» [174, с. 11]; тактика «решения средствами языка задач общения» [10, с. 65]; «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении» [13, с. 41]; способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая является приобретенной «в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения» [77, с. 24]; сумма «языковых навыков и знаний говорящего – слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях в условиях речи» [200, с. 7]; «знания говорящего об уместном и эффективном его (языка) использовании в различных социальных и стилистических контекстах» [200, с. 8]; «знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения своих программ речевого поведения» [84, с. 11] и др.

Коммуникативная компетенция предполагает умения двух типов [194]. Первый тип связан с конкретной профессиональной деятельностью педагогов, экономистов, юристов, лингвистов, психологов, социологов, в нем выделяется статусно-ориентированная коммуникация: «одна – для начальника, другая – для подчиненного» [107, с. 160] и коммуникация «педагогического общения, профессионально-личностного взаимодействия педагога и студента» [64, с. 281]. Второй тип – коммуникативная компетенция для бытового общения (с друзьями, в семье, на работе и др.).

Проведенный анализ термина «коммуникативная компетенция» позволяет выделить основные подходы к формулировке его значения, которые сводятся к тому, что коммуникативная компетенция рассматривается как знание, которым обучающийся должен овладеть, и как умение, которым он должен научиться пользоваться в конкретной ситуации. В формулировке дефиниции мы опирались на мнение А. В. Хуторского, который считает, что коммуникативная компетенция вклю-



чает в себя знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для этого в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними на каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области [207].

И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина уточняют позицию А. В. Хуторского, определяя коммуникативную компетенцию как «формирование готовности и способности понимать другого человека; эффективно строить взаимодействие с людьми» [139].

Под термином «коммуникативная компетенция» мы понимаем способность обучающегося к восприятию любых высказываний; его готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием невербальных средств; его умения ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки, а также достигать профессиональных результатов посредством речи.

Однако формирование или развитие коммуникативной компетенции у студентов с родным и неродным русским языком происходит по-разному. В случае, когда речь идет о студентах с неродным русским языком, необходимо именно формирование коммуникативной компетенции, поскольку студенты усваивают звуковую и лексическую системы русского языка, его грамматические категории, учатся понимать русскую речь и строить собственные высказывания. Если речь идет о студентах с родным русским языком, то в этом случае необходимо развитие коммуникативной компетенции, так как «известно, уже в 5–6 лет родным языком дети практически владеют» [29]. Вследствие того, что коммуникативная компетенция включает в себя языковой компонент, можно говорить не о формировании, а о развитии языкового компонента в частности, и коммуникативной компетенции в целом. В вузе вводится новая лексика, в том числе и профессиональная, пополняется словарный запас, обогащается грамматический строй речи студентов; их речь обогащается синонимическими формами и конструкциями.

Коммуникативная компетенция школьника не тождественна коммуникативной компетенции студента, так как обучение в профессионально-педагогическом вузе направлено на совершенствование профессиональной подготовки обучающихся. Поэтому на речеведческих дисциплинах учитывается будущая специальность студентов, особое внимание при этом уделяется развитию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Чтобы реализовать эту задачу, необходимо выделить компоненты коммуникативной компетенции. Так, Д. Хаймс выделял в структуре коммуникативной компетенции грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции [225].

Современные ученые, говоря о коммуникативной компетенции, называют разные ее составляющие компоненты. Например, в зависимости от характера общения этими компонентами являются межличностное общение, поведение в конфликтных ситуациях, осуществление групповой деятельности, лидерства [172, с. 12]; теоретический, практический, личностный компоненты [108]; прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации, знания, эрудиция, средства общения (вербальные и невербальные), управление коммуникативной ситуацией, коммуникативная культура (общая и национальная), ориентировка на социального партнера, речевая компетенция [182]. В зависимости от профессиональной ориентации будущих специалистов компонентами коммуникативной компетенции будут мотивационный, когнитивный, эмоционально-чувственный, поведенческий компоненты [1, с. 17]; мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный [156]; гностический, поведенческо-процессуальный, индивидуально-личностный [105, с. 20]; языковой, этический, риторический, собственно коммуникативный, компонент выразительности и творческого своеобразия речи [54]; информационно-аналитический, мотивационно-целевой, планово-прогностический, организационно-исполнительный, содержательный, технологический, контрольно-оценочный, регулятивно-коррекционный [58]; лингвистический, языковой, речевой, социокультурный, социальный, стратегический, дискурсивный, предметный, профессиональный компоненты [13, с. 41]; а также ориентирование в социальных ситуациях, определение личностных особенностей и эмоционального состояния других людей, установление психологического контакта, культура речи.

Развитие выделенных компонентов на речеведческих дисциплинах в условиях преемственности образования для нас не представляется возможным, поэтому, исходя из сформулированного нами значения понятия «коммуникативная компетенция» и цели ее развития, мы выделяем такие структурные компоненты, которые непосредственно развиваем у студентов на речеведческих дисциплинах. Вследствие того, что в основе коммуникативной компетенции лежит язык и речь, считаем целесообразным выделить *языковой компонент* [13, 54]; вследствие того, что в речевой деятельности [13, 180] необходимо соблюдать этикетные нормы и правила, а также невербальные средства общения, выделим *этикетно-речевой компонент*. Для нас представляется важным научить студентов строить речевое произведение в соответствии с конкретной профессиональной коммуникативной ситуацией и соблюдением чистоты стиля, поэтому к дискурсивному компоненту [13] добавляем стилистический, таким образом, выделяем *дискурсивно-стилистический компонент*. Речевое произведение должно строиться в соответствии с риторическим каноном [54] и достигать конкретной цели, поэтому выделяем *риторико-прагматический компонент*. Компоненты (языковой, дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический, этикетно-речевой) находятся между собой в отношениях последовательного усложнения и поэтапного их усвоения студентами. Для нашей работы важно отследить развитие этих компонентов у студентов в условиях преемственности образования в соответствии с конкретной специальностью.

Для современных специалистов, а особенно педагогов, важно владеть как письменной, так и устной речью, поэтому *языковой компонент* в этом случае является одним из основных. Профессиональная деятельность специалистов в области педагогики, экономики, машиностроения, энергетики и в некоторых других областях предполагает создание документов, написание официальных отчетов, заполнение различных форм и др.; к тому же сегодня многие компании проходят международную сертификацию качества продукции, требующую оформления подробной документации.

Вследствие этого в должностные обязанности специалистов разных уровней входит составление письменных профессионально ориентированных текстов, например, относительно анализа существующей организационной структуры, процедур, методологий, систем управ-

ления и контроля с целью оценки их сравнительной эффективности; оценки процессов и технологий, существующих на предприятии, с целью выявления сфер деятельности бизнес-процессов, требующих повышения эффективности при их проведении; оценки корректности распределения должностных обязанностей между структурными подразделениями и конкретными сотрудниками; рекомендаций по изменению существующих технологий и бизнес-процессов и внедрения новых с соблюдением баланса между повышением эффективности проведения тех или иных операций и соблюдением требований действующего законодательства Российской Федерации; внесения изменений в существующие внутренние документы или разработки новых (регламенты, технические порядки, положения и т. д.).

Таким образом, роль языкового компонента в получении и передаче информации, необходимой для профессиональной деятельности, приобретает все большее значение. К тому же мы учитываем практическую значимость и распространенность этого компонента в связи с широким использованием таких современных средств коммуникации, как электронная почта и Интернет, при эксплуатации которых от будущих специалистов требуется владение умениями выразить корректно свои мысли в письменной форме.

Языковой компонент предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных, владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням (фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения), а также умение писать правильно. Языковой компонент определяется как способность студента конструировать грамматически правильные речевые произведения в соответствии с существующими нормами русского языка. Центральным и системообразующим понятием языкового компонента является правильность, под которой понимается соблюдение норм современного русского литературного языка [47], языковая норма при этом соотнесена с собственно языковыми единицами (их составом, сочетаемостью, употреблением). А. П. Сковородников справедливо выделяет ортологическую субкомпетенцию (со следующими ее разновидностями: орфоэпической, акцентологической, лексической, фразеологической, словообразовательной, морфологической, синтаксической), и правописную, предполагающую орфографическую и пунктуационную грамотность [179, с. 5].

*Дискурсивно-стилистический* компонент представляет собой статусно-ролевую речевую деятельность людей, общей характерной чертой которой являются профессиональные отношения (учитель – ученик, преподаватель – студент, начальник – подчиненный, продавец – покупатель и др.) и, как следствие, речевые произведения, соответствующие профессиональной ситуации. Целью такой коммуникации становится взаимовыгодная профессиональная деятельность: урегулирование условий сотрудничества, достижение деловой договоренности между заинтересованными сторонами или определение позиции по какому-либо вопросу. Участниками коммуникации становятся специалисты всех направлений и специальностей, занимающиеся производством, торговлей, оказанием услуг и пр.

В рамках дискурсивно-стилистического компонента востребованы умения, используемые в профессионально ориентированной речи (в процессе ведения деловых бесед, переговоров, совещаний, презентаций, собеседований, интервью, тренингов, при написании статей в специальных СМИ и т. д.). Будущим педагогам важны умения составить и провести лекцию, практическое занятие, семинар, задать вопрос, прокомментировать ответ и т. д. К тому же педагог профессионального обучения в зависимости от специальности должен владеть тематическим подстилем (научно-техническим, научно-естественным, научно-гуманитарным). Так, для будущих инженеров актуальными являются научно-технический подстиль и соответствующая терминология. Например, по специальности «Энергетика» необходимо владение такими терминами и понятиями, как «альтернативные виды топлива», «водосчетчик», «возобновляемые источники энергии», «Единая энергетическая система России» и др.; для специальности «Автомобильные технологии» – «карбюраторный двигатель», «кардан», «передаточное число», «поршень» и др.; для специальности «Сварочное и литейное производство» – «вакуумная плавка», «высокочастотная сварка», «газовая сварка» и др.; для специальности «Машиностроение» – «кинематическая цепь металлорежущего станка», «коленчатый вал», «конвейерная печь», «коррозия» и др.; а для специальности «Вычислительная техника и информационные технологии» – «база данных», «код», «гипертекстовый документ», «транзистор» и др.

Для будущих специалистов в сфере «человек – человек» актуальным является научно-гуманитарный подстиль и соответствующая

терминология: по специальности «Психология» – «акцентуация характера», «апперцепция», «вербальное мышление», «деменция» и др.; «Правоведение» – «казус федерис», «образовательное право», «октроирование» и др.; «Экономика» – «бюджет», «девальвация», «индекс», «маркетинг» и др.; «Физическая культура» – «адаптивная физическая культура», «акробатика», «бодибилдинг», «гладкий бег» и др.

Научные и профессиональные термины используются в профессионально ориентированной речи говорящего, обладающей следующими специфическими особенностями: адресностью, диалогичностью, информативностью, структурностью. Профессиональный дискурс (педагогический дискурс, дискурс мастера производственного обучения, дискурс ведения следственных мероприятий, судебного процесса, спортивных состязаний, теле- и радиоинтервью, деловых переговоров, рекламный дискурс, дискурс обмена информацией туроператора с клиентом и др.) зависит от профессиональной деятельности. Он может быть письменным и устным и проявляться в стандартных и нестандартных профессиональных ситуациях. В каждом профессиональном дискурсе используются своя общенаучная лексика, термины, типы предложений и преследуются определенные коммуникативные цели.

Реализация дискурсивно-стилистического компонента заключается в знании соответствий между вариативной формой высказывания и ситуативными условиями речи, т. е. в знании функциональных стилей русского языка, стилеобразующих факторов и языковых особенностей каждого стиля, принципов выбора и способов организации языковых единиц в единое смысловое и композиционное целое (текст), а также в способности владеть разными функциональными разновидностями языка в устной и письменной речи. «Стилистика помогает ввести учащегося в речевую ситуацию, подобную естественной» [91, с. 170], таким образом «превращает искусственное говорение в... естественное высказывание» [85, с. 11]. Важную роль в этом компоненте играет соблюдение стилистической нормы, т. е. правил «наиболее целесообразных в каждой сфере общения реализаций принципов отбора и сочетания языковых средств, создающих определенную стилистико-речевую организацию» [91, с. 154]. Так, нежелательно использование в разговорной речи книжных, высоких слов и канцеляризмов или в научной и деловой речи недопустимо использование разговорных выражений.

Формирование и развитие данного компонента предполагает умение анализировать речевое произведение, находить в нем языковые особенности стиля, осознанно использовать стилистические ресурсы в специальных текстах, ориентироваться в ситуации общения: учитывать при построении высказывания условия и обстановку; а также «предполагает создание умений использовать и соблюдать регистры общения с применением в них адекватных стилистически маркированных единиц» [100, с. 10–11].

С дискурсивно-стилистическим компонентом тесно связан *риторико-прагматический*. «Логика развития профессионально-трудовой сферы и мировой экономики диктует новые императивы языковой подготовки специалистов, доктрина результативности которой включает теперь такие критерии, как прагматичность и инструментальность. Прагматизм студенческой молодежи к образованию выражается не только в адекватной оценке знаний, необходимых для профессиональной деятельности, но и в возможности получения определенных непрофессиональных навыков...» [216, с. 159]. Риторико-прагматический компонент определяется широкими перспективами и возможностями обучения будущего специалиста, а затем его трудоустройством в престижных местах, так как в настоящее время среди обязательных требований, предъявляемых к претендентам более чем в 70 % всех вакансий, имеющих на отечественном рынке труда, одно из первых мест занимает владение риторическими умениями для достижения профессиональных целей, а также для «повышения социального статуса за счет своего образовательного уровня в лингвистическом отношении; перспективного видения своего будущего материального благополучия и самоутверждения» [216, с. 160].

Так, современный выпускник вуза должен уметь не только вступать в коммуникацию с коллегами, клиентами, партнерами, но и использовать профессиональный, жизненный опыт в неподготовленных коммуникативных ситуациях, что возможно только при достижении им креативного уровня риторических способностей. Следовательно, успех молодого специалиста напрямую зависит от уровня владения им риторическими тактиками и стратегиями. Как показывают практические наблюдения, специалисты не всегда проявляют в процессе коммуникации нужную гибкость, маневренность и вариативность, не умеют вести конструктивный диалог вследствие того, что не в полной мере владеют риторико-прагматическим компонентом.

Развитие риторико-прагматического компонента предполагает развитие у студентов определенных знаний относительно создания текста. Так, им необходимо знание требований, предъявляемых к устному выступлению. Студенты должны уметь осознанно создавать, произносить и рефлексировать речь в соответствии с целью и ситуацией, анализировать устную речь в риторическом аспекте, устанавливать контакт с адресатом, активизировать его внимание, вовлекать во взаимодействие и др. Также обучающимся необходимо умение владеть риторическими жанрами. С прагматической точки зрения важно, что риторические способности должны быть соотносимы с изобретением и расположением мысли (например, умение выбрать тему, сформулировать основную мысль, подобрать аргументы, определить коммуникативное намерение адресанта и адресата; учесть тип адресата, особенности публичного общения с ним; а также умение расположить факты, материал, аргументы в соответствии с выбранным типом речи, прогнозировать риторическое впечатление и др.).

*Этикетно-речевой компонент* проявляется в свободном владении речевой деятельностью на уровне содержания и построения высказывания, при формулировании мыслей посредством языка в момент порождения речи. Это способность и готовность к использованию речи как средства общения, познания, хранения и воспроизведения информации с соблюдением ситуации общения, этикетных норм, национально-культурных особенностей, социального поведения носителей языка (их обычаев, стереотипов, культуры; невербальных средств (кинесики, проксемики, просодики и экстралингвистики)).

Данный компонент предполагает соответствие в речи нормативности (правильности, точности, чистоты, уместности) и выразительности (ясности, богатства языка, логичности, эмоциональности, индивидуальности). Ю. В. Рождественский добавляет к нормативности речи полноту и краткость: «Под полнотой понимается исчерпывающее изложение мыслей, которые желал выразить создатель речи для получателя... Под краткостью понимается наиболее экономное воплощение полноты, когда замысел выражен наиболее экономными средствами» [163, с. 232–233]. А. П. Сковородников, Г. А. Копнина выделяют культурно-речевую компетенцию, базовыми понятиями которой являются следующие: «культура речи», «нормы языка и речи», «типы речевой культуры», «риторический (речевой идеал)», «коммуника-



тивные качества хорошей речи», «постулаты речевого общения» [179, с. 3]. При этом логично считать этой основой культурно-речевой компетенции такое современное определение «культуры речи», как «выбор и организация языковых средств, которые с учетом ситуации общения и при соблюдении собственно языковых, коммуникативных и этических норм позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных целей» [109, с. 10]. Однако для нас представляется более приемлемым выделение не культурно-речевого, а именно этикетно-речевого компонента, который более соответствует нашей классификации компонентов коммуникативной компетенции.

Владение *этикетно-речевым компонентом* также принципиально важно для специалистов, поскольку не всегда можно добиться хороших результатов только благодаря знаниям, умениям, старанию, терпению. Профессионализм очень часто проявляется в соблюдении этикетно-речевых правил, особенно для специалистов категории «человек – человек» (преподавателей, мастеров производственного обучения, психологов, юристов, менеджеров и др.). Выпускники вуза должны разбираться не только во всех нюансах своей специальности и владеть ее языком, но и знать этикетные правила поведения и речи в профессиональной среде, уметь вести себя в соответствии с этикетными нормами в различных профессионально ориентированных ситуациях, излагать свои мысли кратко, точно выбирая слова.

К этикетно-речевому компоненту мы относим, во-первых, словесные формулы, которые необходимо использовать в той или иной профессиональной ситуации: поздравление наставника, благодарность партнерам, извинение перед клиентом, обращение с просьбой к мастеру, приглашение посетителя и др. Во-вторых, невербальные средства коммуникации: кинесика, проксемику, просодику и экстралингвистику. Кинесика, т. е. мимика и жесты, может иметь различную окраску: нейтральную, ритуально-торжественную, фамильярно-вульгарную. С помощью мимики, улыбки, направления взгляда говорящий выражает свое отношение к собеседнику и теме беседы. Многообразие мимических движений и их сочетаний дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к конкретному студенту, его ответу, продемонстрировать интерес, понимание или равнодушие.

Жесты регулируют вербальное поведение говорящего и слушающего и управляют им; отображают в коммуникативном акте актуальные речевые действия, передают адресату смысловую информацию, а также отражают психологическое состояние говорящего. Большую роль играют жесты в обеспечении внимания студентов, что является важнейшим условием эффективного обучения. Эмоциональная насыщенность жеста привлекает внимание аудитории, поэтому педагогами активно используются жесты указания, имитации, подчеркивания и т. д. Жест способствует активизации различных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Жесты иллюстрируют речь педагога, с их помощью осуществляется активизация зрительного восприятия, памяти, наглядно-образного мышления. С помощью жеста прослеживается обратная связь (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и др.), повышается ее интенсивность (жесты одобрения, оценки или завершения контакта).

Немалую роль в этикетно-речевом компоненте играет организация пространства, т. е. этикетная проксемика, основанная на взаимном расположении собеседников в пространстве, их позах, допустимых в конкретной ситуации. В зависимости от профессиональной деятельности этикетная проксемика преподавателя-лектора, мастера производственного обучения, парикмахера, инженера будет неодинаковой. Если парикмахер имеет доступ в интимную зону (от 0,15 до 0,2 м), то для инженера такая зона является недопустимой, она может колебаться от 0,75 до 1,2 м. Зона для преподавателя-лектора зависит от аудитории (от 2,0 до 5,0 м).

Невербальные средства включают в себя ритмико-интонационные стороны речи: высоту, громкость голосового тона, тембр голоса, силу ударения (просодику), а также паузы, кашель, смех, вздох (экстралингвистику), которые важны для специальностей типа «человек – человек». Просодикой и экстралингвистикой регулируется поток речи, экономятся языковые средства общения, они дополняют, замещают или предвосхищают речевые высказывания, выражают эмоциональные состояния говорящего.

Невербальные аспекты общения играют существенную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие людей, занятых конкретной профессиональной деятельностью. Необходимо

понимать, что невербальные сигналы не всегда соответствуют словам человека, которые они сопровождают. Если соответствия присутствуют, они усиливают вербальную информацию, а если отсутствуют, более предпочтительной является ориентация на невербальные знаки вследствие того, что их информативность примерно в пять раз выше, чем информативность слов. От умения интерпретировать язык телодвижений во многом зависит возможность заинтересовать обучаемого своей дисциплиной, клиента – своей продукцией или услугами, квалифицированно провести презентацию товара, добиться оформления заказа или заключения контракта. Соблюдение этикетно-речевых правил отражает профессионализм, способствует успеху в деловых отношениях, а несоблюдение свидетельствует о низкой компетенции специалиста.

В нашем представлении, развитие этикетно-речевого компонента – это процесс овладения не только вербальным общением в единстве всех функций (информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной), этикетной), но и невербальным речевым поведением.

Таким образом, среди компонентов *коммуникативной компетенции* мы выделили языковой, дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический, этикетно-речевой компоненты; развитие каждого из них не может являться самоцелью, это лишь промежуточное звено на пути к овладению коммуникативной компетенцией. Компоненты подлежат усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач профессионального взаимодействия в процессе коммуникации. Следует отметить, что в процессе устройства на работу среди требований к кандидату на вакантное место, кроме высшего образования и некоторых специальных компетенций, работодатели называют владение претендентом как коммуникативной компетенцией в целом, так и выделенными нами ее компонентами (дискурсивно-стилистическим, этикетно-речевым и языковым). Так, умение вести лекцию и семинар относится к дискурсивно-стилистическому, этикетно-речевому компонентам; наличие опыта написания разъяснений, положений, регламентов, технических заданий, документов, регламентирующих деятельность предприятия, представляют собой дискурсивно-стилистический компонент; уверенное владение письменной речью определяется языковым компонентом коммуникативной

компетенции, а навыки эффективной коммуникации – этикетно-речевым компонентом и т. д.

Так, для специалиста группы продаж важно привлечение клиентов (этикетно-речевой компонент); умение делать презентации любого продукта (дискурсивно-стилистический и этикетно-речевой компоненты); вести переговоры с потенциальными партнерами (риторико-прагматический и этикетно-речевой компоненты).

Для специалиста-маркетолога важны коммуникабельность, умение организовать участие предприятия во внешнем информационном пространстве: выставках, тематических семинарах, круглых столах, давать экспертные комментарии и интервью в СМИ (риторико-прагматический и этикетно-речевой компоненты); отличное владение письменной речью для сбора информации о деятельности предприятия с целью ее освещения в общественно-политических СМИ (языковой компонент).

Для специалистов всех уровней важна коммуникабельность, т. е. они должны уметь курировать проекты по внедрению нового продукта и его продвижению, консультировать клиентов и т. д. (риторико-прагматический и этикетно-речевой компоненты).

Если мы обратим внимание на требования, которые предъявляет современный работодатель к выпускникам профессионально-педагогических вузов, обучающихся по разным специальностям и направлениям, то обнаружим, что, кроме специальных компетенций, большое внимание уделяется владению специалистом коммуникативной компетенцией на уровне, приемлемом для общения на профессиональные темы, грамотному владению письменной и устной речью, умению вести деловые переговоры, готовить документацию (например, руководство по эксплуатации, паспорт изделия и др.), а также умению находить интересные сведения, выделять их из общей массы информации и т. д.

Представляется необходимой и социально значимой задача развития коммуникативной компетенции у будущих специалистов, которая влияет на развитие их профессиональной компетенции. Мы обучаем студентов умению строить речевое произведение в зависимости от специфики речевой ситуации, что позволяет им моделировать профессионально значимые тексты, востребованные в практике профессионального общения. Для этого при обучении студентов мы выбира-

ем устные диалогические профессиональные жанры, к которым специалисты, связанные, например, с педагогикой (при объяснении нового материала, ответах на вопросы, беседах и др.), экономикой (в отчетах, при анализе ситуации на рынке, на переговорах) или машиностроением (при объяснении производственных задач, написании распоряжений, в диалогах и др.) обращаются постоянно. Устная форма языка в профессиональной деятельности чаще всего является основной, но и более сложной, по сравнению с письменной, поэтому устные жанры требуют специального изучения и усвоения.

Выпускник вуза, владеющий профессиональными компетенциями, должен уметь осуществлять речевое общение в письменной и устной форме в социально и профессионально значимых сферах: социокультурной, научно-практической, профессионально-деловой. Он должен уметь трансформировать вербально и невербально представленный материал в соответствии с профессиональной коммуникативной задачей, осуществлять переход от одного типа речевого высказывания к другому (от описания к повествованию и рассуждению и т. д.).

Таким образом, развитие отдельных компонентов коммуникативной компетенции необходимо для развития коммуникативной компетенции в целом.

*Развитие коммуникативной компетенции* – это процесс формирования готовности к пониманию информации и ее передаче посредством речи, а также целенаправленное, поэтапное усвоение обучаемым языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого компонентов в течение жизни на разных ступенях начального, среднего и высшего образования и путем организованного самообразования, что составляет единую систему развития.

Цель развития коммуникативной компетенции – поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня коммуникативной культуры [2], общеобразовательной и профессиональной подготовки обучаемых, которая организуется на принципах всеобщности, демократизма, доступности, непрерывности, интегративности, преемственности, самообразования, гибкости и оперативности. В развитии коммуникативной компетенции студентов мы используем прежде всего компетентностный подход, который «помимо знаний, умений и навыков включает опыт деятельности по их использованию на практике, т. е. формирование способности и готовности выпускника ак-

туализировать компетенцию и ее компоненты в определенных ситуациях» [192, с. 72]. Владение ключевыми компетенциями представляет собой один из основных показателей профессионализма будущего специалиста (педагога, менеджера, юриста, психолога, социального работника и пр.), поэтому актуальность компетентного подхода в образовании, получившего распространение в начале XXI в. в связи с дискуссиями о путях модернизации российского образования, сегодня не вызывает сомнения.

В компетентном подходе наиболее глубоко отражены основные аспекты модернизации образования, так как компетентный подход дает ответы на запросы производственной сферы. Он проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность. Также он является обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [26]. По мнению Б. Д. Эльконина, компетентный подход представляется радикальным средством модернизации [219]. Он характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла, и определяется как готовность специалиста включиться в определенную деятельность или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности. Компетентный подход ориентирован на индивидуальную личностную и профессиональную траекторию развития студента, выражается в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации.

Современный этап в обучении «характеризуется компетентным подходом к преподаванию учебных дисциплин» [5, с. 9]. С точки зрения Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, это «приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [67, с. 36]. При этом внимание обращается на интегративную целостность знаний, умений и навыков студента, которые в дальнейшем обеспечат профессиональную деятельность специалиста или его способность реализовать на практике искомую компетенцию.

Компетентный подход не основывается только на знанием компоненте, он предполагает использование целостного учебного и жизненного опыта. «Мы отказались не от знания как культурно-

го предмета, а от определенной формы знаний» [219, с. 27]. При таком подходе на первое место ставится не информированность обучаемого, а его умение разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, «следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [26, с. 35].

В связи с тем, что компетенции рассматриваются как сквозные образования, интегрирующие и традиционные знания, и обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные, компетентностный подход является практико-ориентированным и позволяет решать проблему, типичную для российского образования, когда студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Он предполагает усвоение студентами не отдельных знаний и умений, а овладение комплексной процедурой «на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе» [207].

Компетентностный подход заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана и требует изменения методов оценки обучения и методов обеспечения качества [227], реализуется не только в учебной деятельности, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии и культуры, т. е. зависит от ситуации, в которой живет и развивается обучающийся.

В качестве теоретико-методологической основы мы выделяем наряду с компетентностным подходом личностно ориентированный вследствие того, что совокупность этих подходов позволяет развить коммуникативную компетенцию студента в соответствии с социальным заказом общества и государственным образовательным стандартом с учетом индивидуальности обучаемого.

Личностно ориентированный подход формирует ценностные ориентиры в соответствии с индивидуальными способностями личности,

с познавательными и практическими интересами студентов, мотивирует обучающихся на самообразование. Методологической основой личностно ориентированного подхода является учение о роли личности в обществе, взаимосвязи коллектива и личности, всестороннем, гармоничном развитии личности, которая рассматривается одновременно как объект и субъект обучения. Идеи личностно ориентированного подхода разрабатывают с начала 80-х гг. XX в. российские педагоги и психологи Н. А. Алексеев [4], В. В. Давыдов [55], Э. Ф. Зеер [68], И. С. Якиманская [221] и др.

Суть личностно ориентированного подхода, как считает И. С. Якиманская, заключается в признании обучаемого главной действующей фигурой всего образовательного процесса, и весь учебный процесс строится на основе этого главного положения: содержание, методы (способы и приемы) учебного процесса, стиль взаимоотношений преподавателя и обучаемого и др. [221]. Студент и преподаватель являются равноправными партнерами учебной деятельности, при этом преподаватель не принуждает студента изучать обязательный материал, а создает оптимальные условия для саморазвития обучающегося.

Учебный материал не может быть одинаковым для всех обучающихся, студенту надо дать возможность выбрать то, что соответствует его индивидуальности в изучении материала и выполнении заданий. В содержание образования И. С. Якиманская также включает «метазнания», т. е. методы и приемы познания [221].

Личностно ориентированный подход – индивидуальный подход к каждому обучающемуся, помогающий ему в выявлении способностей и стимулирующий его на самоутверждение и самореализацию. Этот подход предполагает использование педагогических технологий, направленных на развитие таких качеств, которые обеспечат обучающемуся конкурентоспособность на рынке труда. Он ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида. Однако данный подход не может быть сведен к однозначному пониманию. Необходима методология, ориентированная на полипарадигмальное видение проблемы, на многомерное пространство идей личностно ориентированного образования, которое не формирует личность с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников [175].



Личностно ориентированный подход в обучении признается как иная, отличная от других, методология организации условий обучения, которая предполагает не учет, а включение личностных функций обучаемого или востребование его субъектного опыта. Педагогическая технология в рамках личностно ориентированного подхода определяется как «специфическая авторская деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной предметной деятельности с ориентацией на тип психического развития, учет личных возможностей» [4, с. 20].

Стратегия личностно ориентированного подхода базируется на гуманистических ценностях. «Основная идея этого подхода заключается в том, что содержание обучения обретает иной смысл и представляет собой не нормативный набор знаний и умений, а содержит потенциал, инициирующий развитие личности» [213, с. 10].

Входящее в учебный предмет содержание трансформируется в учебный материал с рекомендуемыми формами и методами обучения. Личностно ориентированное обучение может быть осуществлено путем варьирования учебных заданий. Так, авторы современных учебников (в большей степени школьных) дают в них задания с формулировками: «Выполните задания по выбору», «Задания повышенной сложности», «Дополнительные задания: “Только для любознательных!”», т. е. адаптируют содержание обучения к конкретному ученику.

Сущность личностно ориентированного подхода раскрывается через создание условий для активизации студентов за счет субъективного опыта, «обретение им самого себя как субъекта культуры, своей неповторимости, духовности, творческо-преобразующей деятельности; как процесс развития каждого студента с учетом возможностей и склонностей» [64, с. 114].

А. К. Осницкий выделил пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов личностно ориентированного подхода: ценностный опыт, связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений; опыт рефлексии, который помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта; опыт привычной активизации, который ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач; операциональный опыт, объединяющий конкретные средства преобразования ситуаций и своих возможностей; опыт со-

трудничества, способствующий объединению усилий и совместному решению задач [140].

В концепциях личностно ориентированного обучения Н. А. Алексеева [4] и И. С. Якиманской [221] рассматривается школьное обучение, дальнейшее развитие этой концепции проведено Э. Ф. Зеером, который вводит понятие «личностно ориентированное профессиональное образование», определяемое как «образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности» [68, с. 44]. Для нас важна природная и личностная составляющая развития, так как «в педагогическом образовании именно личность будущего специалиста выходит на первый план» [64, с. 111]. Профессионально-педагогическое образование готовит студента к профессиональной деятельности, целью которой является социализации личности. Личностно ориентированное образование опирается на принцип личностной ориентированности, «следует учитывать личностные особенности и особенности социального положения обучаемого (социум, семейное положение, экономические возможности, национальную принадлежность)» [64, с. 89–90].

В результате проведения анализа компетентностного и личностно ориентированного подходов, подчеркивающих приоритет человека в образовании на всех уровнях (теоретическом, практическом, технологическом), мы пришли к выводу, что выделенные нами подходы относятся к гуманистическим и являются основополагающими в развитии коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности образования. Гуманистические подходы сочетаются с гуманистическими принципами, целями, содержанием и др. Выделенные нами принципы гуманизма и социокультурной обусловленности опираются на принципы, обозначенные В. А. Беликовым, А. А. Евтюгиной [16, 64]. Основополагающим принципом является принцип гуманизма, включающий в себя содержание и направление педагогической деятельности в соответствии с идеей опытно-поисковой работы.

Принцип гуманизма в образовании проявляется в направленности на обучающегося, в постановке гуманных целей, учете природных и социальных факторов в развитии личности, а также экономических, политических, педагогических, культурных, психологических, индивидуальных особенностей студента, в уважении к нему и отношении как к равноправному участнику образовательного процесса и др. [11, 32, 35].

Принцип социокультурной обусловленности предполагает трансформацию социального заказа в категории образования и определяет место коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. Подготовка будущих специалистов тесно связана с социальными процессами общества, поэтому развитие коммуникативной компетенции необходимо корректировать в соответствии с изменениями социально-экономической ситуации.

Указанные выше принципы реализуются в содержании образования, в частности, речеведческих дисциплин, регулируемых принципами самих наук, на основе которых строятся учебные предметы.

Опираясь на новые стандарты, мы относим коммуникативную компетенцию и к профессиональной и к универсальной (общекультурной), поэтому, развивая ее в вузе, в соответствии с выбранной моделью, мы способствуем успешной учебной, а затем профессиональной подготовке выпускника вуза.

## **1.2. Модель развития коммуникативной компетенции студентов**

Педагогические модели рассматривались в работах Ю. К. Бабанского [12], В. П. Беспалько [24], Т. А. Ильиной [78], М. В. Кларина [88], Г. Н. Серикова [176], В. П. Симонова [178] и др.

Модели коммуникативной компетенции разработаны И. А. Зимней [72], А. А. Леонтьевым [118], В. И. Рябовым [170], Л. Л. Федоровой [200] и др. В работах современных исследователей (М. В. Долгих [58], А. А. Евтюгина [64], А. Н. Корякина [100], О. В. Кудашкина [105], Е. А. Смирнова [182] и др.) находим модели формирования, развития коммуникативной или речевой компетенции или компетентности. Все рассмотренные нами модели коммуникативной компетенции можно разделить на два типа:

1. Модели коммуникативной компетенции, включающие в себя компоненты, способствующие развитию обучающегося: «Модель формирования стилистической компетенции» [100, с. 12], в которой указаны цель, задачи формирования стилистической компетенции, подходы, принципы; «процессуально-содержательная модель развития коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки» [105, с. 16], включающая в себя такие компоненты, как социальный заказ общества, госстандарт, цель, педагогические

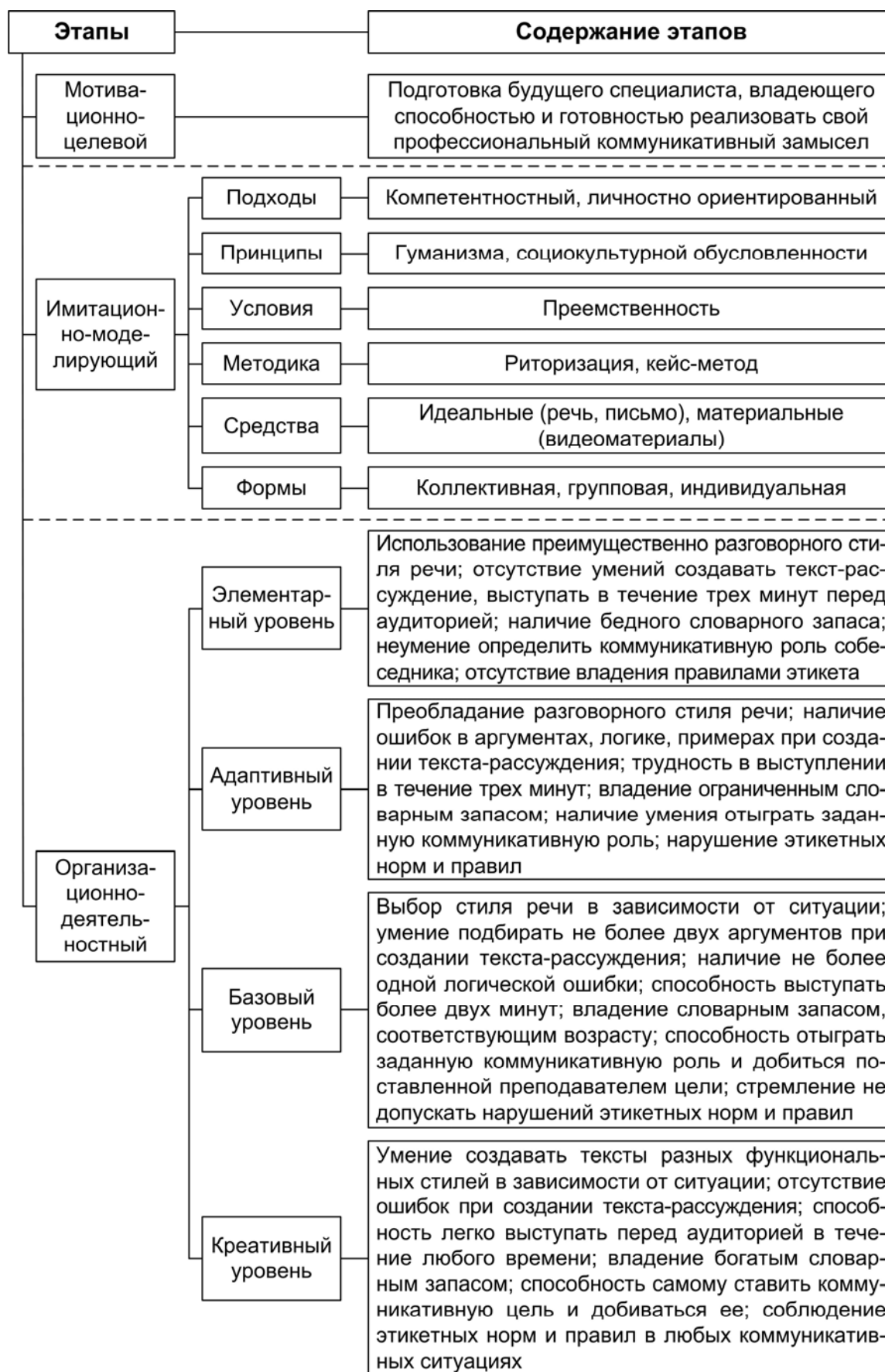
условия, уровни коммуникативной компетентности; «структурно-функциональная модель формирования коммуникативной компетенции у менеджеров среднего звена в ДПО» [1, с. 17], которая опирается на научное обеспечение, содержание, уровни сформированности коммуникативной компетенции (высокий, средний, низкий) и др.

2. Модели коммуникативной компетенции, описывающие этапы развития данной компетенции: «Модель поэтапного развития коммуникативной компетентности в различных государственных образовательных учреждениях и в профессиональной деятельности» [182, с. 27] по выделенным ступеням (дошкольная, школьная, средне-профессиональная, вузовская).

С нашей точки зрения, выделенные нами типы моделей дополняют друг друга и позволяют наглядно представить, с одной стороны, структурные компоненты, влияющие на развитие коммуникативной компетенции студентов, а с другой стороны, проследить этапы этого развития. Однако первый тип модели включает в себя больше информации общей педагогической направленности (цели, подходы, принципы, методы и т. д.), а второй тип моделей содержит больше информации методической направленности, требующей детального рассмотрения развития компонентов коммуникативной компетенции в вузе. Исходя из этого, создадим модель второго типа, которая представлена на рисунке.

Целью развития коммуникативной компетенции студентов является подготовка будущего специалиста, владеющего способностью и готовностью реализовать свой профессиональный коммуникативный замысел. В развитии коммуникативной компетенции студентов мы считаем целесообразным использовать такие научно-методологические подходы, как компетентностный [7, 22, 26, 67, 101, 115] и лично ориентированный [4, 68], а также принципы гуманизма и социокультурной обусловленности.

Развитие коммуникативной компетенции студентов осуществляется при изучении всех дисциплин (гуманитарных, естественнонаучных, профессиональных), а также во внеурочной деятельности. При этом особое место в развитии данной компетенции занимают речеведческие дисциплины: русский язык и культура речи, риторика, стилистика научного текста, судебное красноречие, документная лингвистика, редактирование и др.



Модель развития коммуникативной компетенции студентов

Содержание гуманитарных дисциплин расширяет знания, умения, навыки студентов в построении устного или письменного текста. Естественнонаучные дисциплины предполагают высокий уровень общения, наличие причинно-следственных связей, что дает приращение знаний в развитии коммуникативной компетенции.

К формам организации развития коммуникативной компетенции студентов относим коллективную, групповую, индивидуальную (семинарские занятия, дебаты, устные публичные выступления, практикумы, собеседования и др.). Формами внеучебной работы являются предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы и др.

Методы развития коммуникативной компетенции студентов могут иметь разную логическую структуру: индуктивную или дедуктивную. Среди методов обучения предпочтение отдается словесным (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, диалог, работа с текстом). Среди практических методов выделяем устные и письменные упражнения, а также дидактические игры. Могут быть использованы как традиционные, так и инновационные методы (дискуссия, дебаты, кейс-метод, ролевые игры и др.) [23, 75, 135].

В рамках нашей работы мы выделили четыре уровня развития коммуникативной компетенции студентов: элементарный, адаптивный, базовый, креативный. При этом необходимо отметить, что результатом обучения должен стать конкурентоспособный выпускник вуза, профессионально адаптированный, с развитой коммуникативной компетенцией.

Добиться такого результата можно благодаря реализации модели развития коммуникативной компетенции с использованием необходимой методики обучения, которая включает в себя образовательную цель (развитие коммуникативной компетенции студентов вуза как условие для самореализации в профессиональной сфере и в различных областях общественной жизни); а также следующие задачи:

- систематизацию знаний о коммуникативной компетенции и ее специфике, об основных требованиях, предъявляемых к коммуникативной компетенции современного специалиста, об этикете общения и невербальных средствах общения;
- формирование представлений студентов о коммуникативной компетенции как культурной ценности и инструменте организации любой профессиональной деятельности;

- формирование готовности выпускника вуза к применению коммуникативной компетенции на практике, к участию в вербальной и невербальной коммуникации.

Мы выделяем следующие этапы развития коммуникативной компетенции студентов: мотивационно-целевой, имитационно-моделирующий и организационно-деятельностный. Все выделенные нами этапы, подходы, принципы, условия, методика, средства, формы работы, уровни развития коммуникативной компетенции (элементарный, адаптивный, базовый, креативный) и критерии оценивания должны быть одинаковы в школе и вузе, что обеспечит обучаемым сформированность коммуникативной компетенции на базовом уровне.

Процесс развития коммуникативной компетенции студентов мы рассматриваем в контексте педагогического обеспечения, которое понимаем в широком и узком смысле. В широком смысле – это целостное единство всех факторов, способствующих максимальному достижению поставленных целей в образовательной деятельности, к которым относятся материальное оснащение (наличие видеокамеры, телевизора, компьютера и др.), психологическая обстановка, в которой протекает педагогическая деятельность, необходимая научная и учебно-методическая база, концепция, подходы, интегративные связи [203] в процессе обучения, Государственные образовательные стандарты, учебные планы, типовые и модернизированные программы [152], учебники, учебно-методические пособия, альтернативные системы обучения, авторские методики [122, 135], технологии преподавания [173, 174], а также система необходимых взаимодействующих и взаимодополняющих мер в учебном процессе образовательного учреждения, обеспечивающих педагогическую деятельность, т. е. такое обеспечение, которое необходимо создать для студентов с целью эффективного развития коммуникативной компетенции.

В процессе проведения опытно-поисковой работы мы выстраиваем свою деятельность в соответствии с выделенными факторами и педагогическим обеспечением в узком смысле, который предполагает ориентацию образовательного процесса на индивидуальность обучаемых и положительную мотивацию студентов на развитие коммуникативной компетенции, сохранение преемственности, реализацию в образовательном процессе интегративных межпредметных связей, разработку учебно-методического обеспечения речеведческих дисциплин, реализацию организационных форм работы.

Каждое образовательное учреждение формирует у студентов положительную мотивацию на развитие коммуникативной компетенции в мотивационно-целевом компоненте учебной деятельности. Выявление данного условия основывается на том, что учебно-познавательная активность студентов возрастает, благодаря их положительной мотивации на развитие коммуникативной компетенции, а также актуализирует личностный опыт, рефлексию студентов, что ведет к положительному результату.

На этом этапе осуществляется постановка цели учебной работы, формируется мотивация студентов на развитие коммуникативной компетенции, для этого используются различные методы и приемы работы: определение перспективы работы, знакомство с видами работы по развитию коммуникативной компетенции, рейтинговой системой в выполнении текущих и контрольных заданий, уровнями развития, критериями оценивания, формулой вычисления коммуникативной компетенции и др. Целенаправленное развитие мотивации студентов ведется на речеведческих дисциплинах «Русский язык и культура речи», «Стилистика научного текста». На первом этапе для студентов создается ситуация успеха с целью вызвать у них положительные эмоции в развитии коммуникативной компетенции.

В процессе формирования мотивации на развитие коммуникативной компетенции все студенты были поделены на четыре группы по степени их мотивации: 1) с низкой мотивацией; 2) средней; 3) выше среднего; 4) высокой мотивацией. Затем мы стремились найти подход к каждой группе. Особого внимания требовали студенты с низкой мотивацией, поэтому с каждым велась индивидуальная работа с целью их дальнейшего личностного и профессионального развития. Студенты двух промежуточных групп со степенью мотивации средней и выше среднего также требовали внимания в плане придания им уверенности в своих силах, возможности развивать коммуникативную компетенцию. Со студентами этих групп проводились групповые и индивидуальные беседы. Студентам с высокой мотивацией на развитие коммуникативной компетенции предлагались дополнительные задания креативного характера. В результате проделанной работы количество студентов с высоким уровнем мотивации на развитие коммуникативной компетенции в экспериментальной и контрольной группе увеличилось, однако увеличение студентов в экспериментальной груп-



пе в основном произошло на адаптивном или базовом уровне, что свидетельствует о недостаточности одного педагогического обеспечения для развития коммуникативной компетенции студентов.

С целью более успешного развития коммуникативной компетенции используются интегративные межпредметные связи, что определяется процессом обучения и содержанием образования в профессионально-педагогическом вузе. На современном этапе развития педагогической науки интеграция является одним из главных средств оптимизации педагогического процесса. Коммуникативная компетенция формирует единые подходы в изучении научных и профессиональных дисциплин, благодаря которым студент развивает способность создавать речевое произведение в соответствии с логической композиционно-смысловой структурой при изучении всех дисциплин, так как содержание этих дисциплин дает приращение знания о предмете речи, расширяет понятийный аппарат студентов, формирует умение логически мыслить, аргументированно излагать свою точку зрения.

С учетом многообразия межпредметных связей между дисциплинами и структуры содержания образования мы используем горизонтальные связи (внутридисциплинарные (в рамках одной дисциплины) и междисциплинарные (между дисциплинами)), а также вертикальные (между годами обучения). Мы опираемся на все виды связи, что в полной мере способствует достижению наилучшего результата в развитии коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности образования. Наиболее тесные связи проявляются внутри одного цикла. Так, в блоке гуманитарных и социально-экономических дисциплин значимыми являются понятия культуры, личности, общества. Усвоение этих понятий основано на способности характеризовать основные социальные объекты, выделять их существенные признаки, закономерности развития; анализировать актуальную информацию о социальных объектах, выявлять их общие черты и различия; устанавливать соответствия между существенными чертами и признаками изученных социальных явлений и обществоведческими терминами и понятиями.

В цикле речеведческих дисциплин значимыми являются следующие понятия: «язык», «речь», «культура речи», «языковые нормы», «языковая личность», «языковая ситуация» и др. Их усвоение основано на овладении культурой общения, развитии и совершенствовании

способности к речевому взаимодействию, освоении знаний о русском языке как многофункциональной знаковой системе и общественном явлении, языковой норме и ее разновидностях; на овладении нормами речевого поведения в различных сферах общения, умениями опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности; различать функциональные разновидности языка и моделировать речевое поведение в соответствии с задачами общения.

«Межпредметные теоретические связи внутри цикла гуманитарных дисциплин являются основанием для укрепления связей между мыслью и словом, словом и намерением, словом и речевым поступком, которые являются принципиально важными для будущей профессиональной деятельности студента» [64, с. 207].

Понятия математических, технических и естественнонаучных дисциплин имеют высокий уровень обобщения. Их усвоение требует способностей объяснять роль той или иной науки в формировании научного мировоззрения, решать элементарные задачи, составлять схемы, описывать что-либо по какому-то критерию, выявлять что-либо, сравнивать и делать выводы на основе сравнения, а также анализировать и оценивать различные гипотезы, проблемы и пути их решения, последствия собственной деятельности в окружающей среде, изучать и находить информацию в различных источниках (учебных текстах, справочниках, научно-популярных изданиях, компьютерных базах данных, ресурсах Интернета) и критически ее оценивать.

Общепрофессиональные дисциплины служат для освоения понятий, связанных с будущей профессией. С целью развития коммуникативной компетенции студентов с учетом выбранной специальности и укрепления межпредметных связей мы создаем методические рекомендации к практическим занятиям и контрольным работам по дисциплине «Стилистика научного текста» для студентов разных специальностей. Все методические рекомендации содержат задания, которые зависят от специальности на уровне терминологии, дефиниций и текстов.

Таким образом, межпредметная связь теорий и понятий формирует единые подходы в изучении научных дисциплин, благодаря которым студент развивает способность создавать текст в соответствии с логической композиционно-смысловой структурой, четко представ-

ляя, какими именно языковыми средствами и лексическими единицами он будет пользоваться. Межпредметные связи являются важным педагогическим обеспечением в процессе развития коммуникативной компетенции студентов.

Важную роль в развитии коммуникативной компетенции у студентов играет учебно-методическое обеспечение речеведческих дисциплин, включающее в себя Государственный образовательный стандарт высшего образования, рабочие программы по читаемым дисциплинам, составленные преподавателями кафедры, программу развития коммуникативной компетенции в условиях преемственности, состоящую из нескольких взаимосвязанных этапов (уровней), каждый из которых, являясь пропедевтическим по отношению к последующему, формирует как непосредственно коммуникативную, так и специальные компетенции.

Так, будущая профессиональная деятельность выпускников в области автомобилей и автомобильного хозяйства носит интегрирующий характер и предусматривает наличие разных компетенций, при этом основополагающей является практическая (специальная), связанная с решением задач по эксплуатации автомобиля. Однако, чтобы в полной мере выполнять функциональные обязанности, выпускнику вуза необходимо владеть коммуникативной компетенцией и ее компонентами.

Например, инженер автотранспортного предприятия в соответствии с должностной инструкцией, разработанной на основе положения Трудового кодекса Российской Федерации и иных нормативных актов, регулирующих трудовые правоотношения в Российской Федерации, должен проводить консультирование и инструктажи по вопросам безопасности дорожного движения, обучение водителей (дискурсивно-стилистический, этикетно-речевой компоненты); вести учетную документацию в соответствии с требованиями стандартов, анализировать дорожно-транспортные происшествия (языковой компонент) и др.

Инженер-конструктор должен уметь составлять инструкции по эксплуатации конструкций, пояснительные записки к ним, карты технического уровня, паспорта (в том числе патентные и лицензионные), программы испытаний, извещения об изменениях в ранее разработанных чертежах (языковой компонент), анализировать поступающую от других организаций документацию в целях ее использования при

проектировании и конструировании; согласовывать разрабатываемые проекты с другими подразделениями предприятия, представителями заказчиков и органов надзора (дискурсивно-стилистический, этикетно-речевой компоненты); экономически обосновывать разрабатываемые конструкции, разрабатывать проекты стандартов и сертификатов, давать отзывы и заключения на проекты стандартов, рационализаторские предложения и изобретения, касающиеся отдельных элементов и сборочных единиц (дискурсивно-стилистический компонент).

Инженер-технолог должен уметь разрабатывать технологические нормативы, инструкции, маршрутные карты, карты технического уровня и качества продукции и др. Он должен уметь вносить изменения в документацию в связи с корректировкой технологических процессов и режимов производства (дискурсивно-стилистический компонент), согласовывать разработанную документацию с подразделениями предприятия, анализировать причины брака и выпуска продукции низкого качества (дискурсивно-стилистический компонент), давать ответ относительно поступающих рекламаций на выпускаемую предприятием продукцию (дискурсивно-стилистический, этикетно-речевой компоненты), составлять патентные и лицензионные паспорта, заявки на изобретения, рассматривать рационализаторские предложения по совершенствованию технологии производства и давать заключения о целесообразности их использования на предприятии (дискурсивно-стилистический компонент).

В процессе развития коммуникативной компетенции студентов негуманитарных специальностей ведущим становится дискурсивно-стилистический компонент, а следовательно письменная форма речи. Среди письменных речевых произведений студенты негуманитарных специальностей чаще всего используют инструкцию, пояснительную записку, паспорт изделия, рационализаторское предложение, отзыв, а среди устных – консультирование, инструктаж. Поэтому выпускники негуманитарных специальностей должны владеть в большей степени языковым и дискурсивно-стилистическим компонентами, которые мы развиваем на занятиях через подбор специальных заданий на речеведческих дисциплинах.

Будущая профессиональная деятельность специалистов в области гуманитарных специальностей сопряжена с их активной коммуникативной деятельностью, что влечет за собой необходимость разра-

ботки новых программ и введения в учебный процесс таких дисциплин, как «Риторика», «Искусство речи», «Документная лингвистика», «Редактирование», «Речевая коммуникация» и др.

Эти профессионально ориентированные курсы предназначены для ограниченного числа студентов, хотя специфика вуза предполагает формирование специалиста-педагога, который должен владеть образцовой речью, иметь креативный уровень коммуникативной компетенции и являться коммуникативным лидером.

Так, например, в должностные обязанности дизайнера входит осуществление деятельности, непосредственно связанной с коммуникативной компетенцией: разработка и составление информационных, коммерческих, торговых объявлений, рекламных буклетов, плакатов, баннеров, веб-страниц и прочих материалов и документов (языковой и дискурсивно-стилистический компоненты); речевых произведений для презентаций (дискурсивно-стилистический и этикетно-речевой компоненты), отчетов о проделанной работе (дискурсивно-стилистический компонент); написание рекомендаций по оформлению торговых, административных, служебных помещений и размещению рекламы (языковой, дискурсивно-стилистический компоненты).

Дизайнер также осуществляет взаимодействие с сотрудниками службы рекламы для выполнения совместных задач (дискурсивно-стилистический и этикетно-речевой компоненты). Кроме этого, в его должностные обязанности входит отбор и анализ научно-технической информации, необходимой на различных стадиях (этапах) художественного конструирования, сравнительный анализ аналогичной отечественной и зарубежной продукции, оценка ее эстетического уровня, анализ опыта других организаций в художественном оформлении помещений, размещении рекламы (дискурсивно-стилистический и этикетно-речевой компоненты). Он может вносить предложения администрации предприятия по улучшению работы, относящейся к функциональным обязанностям дизайнера, а также представлять интересы службы рекламы на переговорах с рекламодателями и внешними организациями, выступать от лица службы рекламы, обращаться к руководителям и сотрудникам всех структурных подразделений организации за информацией, необходимой для выполнения задач, функций и должностных обязанностей (дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический и этикетно-речевой компоненты) и др.

В процессе развития коммуникативной компетенции студентов гуманитарных и творческих специальностей востребованными становятся все ее компоненты, а соответственно и письменная и устная формы речи в равном объеме. Среди письменных речевых произведений наиболее часто студенты данных специальностей используют объявление, веб-страницу, отчеты, рекомендации, отзывы, а среди устных – презентации, оценки, предложения, переговоры. В связи с этим выпускники гуманитарных и творческих специальностей должны владеть коммуникативной компетенцией на креативном уровне.

Развитие коммуникативной компетенции у студентов негуманитарных, гуманитарных и творческих специальностей предполагает использование различных технологий, методик, описание которых можно найти в работах С. А. Минеевой [128, 129], А. К. Михальской [130, 131], И. А. Стернина [186], М. В. Стуриковой [187], А. В. Филиппова, Н. Н. Романовой [202], Ю. В. Чудинова [215] и др. На наш взгляд, развитие коммуникативной компетенции студентов может осуществляться с использованием методики риторизации [128, 155, 165, 188, 189].

Термин «риторизация» впервые был употреблен в 1992 г. научным руководителем Западно-Уральского учебно-научного центра (ЗУУНЦ) С. А. Минеевой, которая дает такое определение риторизации: «это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысления организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» [128, с. 131]. Организация культуросообразного диалогового общения и есть риторизация. «Риторизация предполагает преобразование образовательного процесса с помощью методов и способов общения субъектов этого процесса, а также осмысление реальных путей и способов речевого взаимодействия» [128, с. 131]. Далее исследователь конкретизирует суть рассматриваемого понятия: «Риторизация предметов – это извлечение гуманитарного потенциала любого предмета, думается, полностью отвечает одному из важнейших принципов современного российского образования на этапе его всесторонней модернизации – гуманитаризации» [128, с. 131]. С. А. Минеева высказывает мнение, что гуманитаризация возможна только в диалоговой культуре. Риторизация или ее элементы находят место в традиционной системе обучения. Это технология, которая может помочь адаптировать традици-

онную систему образования к условиям и задачам современного российского образования в период его модернизации и стать одним из путей «более мягкого движения по направлению от традиционной системы преподавания к какой-либо из систем развивающего обучения» [52, с. 15].

Таким образом, развитие коммуникативной компетенции студентов может быть реализовано посредством методики риторизации, что позволяет построить в вузе единое образовательное пространство с помощью интегрирования курсов, разработки интегральных программ, согласования подходов и методик обучения. Для развития коммуникативной компетенции студентов является актуальной риторизация речеведческих дисциплин («Русский язык и культура речи», «Русский язык и деловое общение», «Стилистика научного текста» и др.).

Методика риторизации осуществляется через педагогическую ситуацию, влияющую на составление речевого произведения. При этом результатом развития студентов являются составленные ими тексты. Педагогическая ситуация предполагает создание высказывания – авторского, адресного текста определенной разновидности, который реализует «намерения субъекта оказать влияние в конкретной ситуации общения. Риторический текст является продуктом риторической деятельности» [155, с. 14].

С. А. Минеева предлагает использование алгоритма риторизации, состоящего из следующих этапов [165, с. 92–93]:

1. *Замысливание*, включающее в себя следующие действия:
  - 1) создание концепции темы через диагностику своего уровня владения и понимания, выделение лакун, вопросов, точек зрения, своих и потенциальной аудитории, поиски ответов;
  - 2) анализ ситуации (реалий текущего момента, значимых для взаимодействия), ее ограничений и возможностей;
  - 3) анализ и учет потенциальной, реальной и затем конкретной аудитории;
  - 4) целеполагание, т. е. формулировку цели и задач с помощью таких вопросов, как «зачем мне нужно рассказать, сообщить информацию?»; «чем я хотел бы увлечь, к чему побудить слушателей?»;
  - 5) разработку тезиса (идеи для реализации цели взаимодействия);
  - 6) подбор аргументов, доказательств истинности тезиса;

7) расположение тезиса и аргументов, создание композиции действия;

8) речевое оформление взаимодействия, подбор наиболее точных, выразительных языковых и речевых средств для достижения цели;

9) аудио-визуальное и техническое оформление взаимодействия через подбор и включение в композицию дополнительных средств воздействия на аудиторию, обеспечивающих эффективность исполнения.

2. *Исполнение замысла* также проходит пошагово:

1) конкретизация замысла;

2) исполнение задуманного замысла с помощью разработанной композиции;

3) диагностика процесса, качества его протекания через анализ поведения аудитории;

4) корректировка замысла в случае, если цели и содержание общения не соответствуют ситуации и аудитории.

3. *Рефлексия замысла и исполнения* включает в себя следующие компоненты:

1) эмоциональную рефлексию состояния (понравилось или не понравилось и почему);

2) рефлексию результата (удалось реализовать цели и в какой степени, или не удалось и почему).

Если мы хотим научить обучающихся эффективной коммуникации, т. е. такой коммуникации, при которой говорящий достигает своей коммуникативной цели – убедить, склонить к какому-либо действию, то на занятиях студенты должны сами создавать устные и письменные речевые произведения, которые дают преподавателю информацию о степени освоения той или иной темы или курса в целом. На примере создания текста можно проследить уровень развития коммуникативной компетенции студента. С. Е. Тихонов выделяет 108 жанровых форм, «возможных для использования на учебных занятиях (список не может считаться завершенным, так как каждый преподаватель может его дополнить, исходя из своего профессионального опыта)» [189, с. 140].

В процессе создания текстов на занятиях мы используем инновационные приемы работы: риторический анализ устных и письменных текстов, речевых ситуаций, решение риторических задач, риторические игры.



Методика риторизации созвучна с методикой интерактивного обучения, которая «сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет транслирующие формы (“полупроводниковые”) на диалоговые, т. е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии» [99, с. 27]. Методика интерактивного обучения сегодня понимается как форма обучения, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог обучаемых между собой и преподавателем. Специфической чертой методики интерактивного обучения является наличие постоянной обратной связи между преподавателем и обучающимся в разных формах: устной, письменной, знаковой, т. е. «интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение» [99, с. 27].

Основными аспектами методики интерактивного обучения являются следующие:

1. Обучающее пространство, располагающее к диа- или полилогу (расстановка парт таким образом, чтобы можно было работать в группах по 3–5 человек).

2. Проблемность содержания учебного занятия, например, в определении рода иноязычных существительных, обозначающих несколько географических названий (город, штат, реку, озеро и др.), определении стилей некоторых текстов (личные письма писателей и поэтов, содержащие элементы литературоведческого анализа произведений, фрагменты литературных произведений и др.).

3. Групповое распределение, например, парами, которые являются «идеальной формой для сотрудничества и взаимопомощи» [75, с. 43]. И. А. Зимняя отдает предпочтение работе в триаде, так как по сравнению с парой, считает она, «триада обладает бóльшей коллегиальностью, аргументированностью (за счет количества возникающих идей), бóльшей контактностью группы; рефлексивностью (за счет появления третьего лица) [72].

4. Мотивация совместной деятельности. Содержание учебного задания для группы должно быть другим, нежели при традиционных формах обучения, в обучении должно быть место для поиска решений и диалога мнений, при этом особая роль отводится самостоятельной работе, которая «представляет собой способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей» [232, с. 154].

Например, на занятиях по дисциплине «Стилистика научного текста» для студентов специальности «Электроэнергетика, электротехника и электротехнологии» мы предлагаем задания по работе с научным текстом такого типа: *Прочитайте статью, выделите в ней идентификационные признаки научных терминов: «электротехническое устройство», «временное реле». Докажите правильность выбора. Составьте на их основании квалификационную и ситуативную дефиниции к каждому термину (предлагается текст, в который включены указанные научные термины).* При этом в соответствии с лично ориентированным подходом предлагаем студентам задания в зависимости от их способностей: более способным необходимо составить дефиниции к трем терминам, менее – к двум или одному термину.

В соответствии с выделенными уровнями (элементарный, адаптивный, базовый и креативный) и лично ориентированным подходом предлагаем студентам задания на выбор. Например, для студентов по специальности «Экономика» задания будут следующими:

**Элементарный уровень:** *Из предложенных определений выберите те, которые лучше всего подойдут к рекламе техники (автомобиля, плеера, сотового телефона и др.); услуг (стрижка волос, организация семейных праздников и корпоративных вечеринок; установка счетчиков воды, тепла и др.).*

*Определения для рекламы техники: «длительный (небольшой) срок эксплуатации», «местный (зарубежный) производитель», «удобный», «большой» («маленький»), «красивый», «дорогой» («дешевый»), «быстрый», «качественный» и др.*

*Определения для рекламы услуг: «быстрый», «качественный», «веселый», «дорогой» («дешевый»), «на вашей (нашей) территории», «дополнительные расходы», «минимальная цена», «по вашему заказу», «креативный» и др.*

**Адаптивный уровень:** *Из предложенных определений выберите те, которые лучше всего подойдут к рекламе продуктов питания (кофе, шоколада, сливочного масла и др.); техники (автомобиля, плеера, сотового телефона и др.); услуг (стрижка волос, организация семейных праздников и кор-*

поративных вечеринок; установка счетчиков воды, тепла и др.). Составьте рекламный текст.

*Определения для рекламы продуктов питания:* «вкусный» («не имеет вкуса»), «ароматный», «натуральные ингредиенты», «большой (небольшой) срок годности», «местный (зарубежный) производитель» и др.

*Определения для рекламы техники:* «длительный (небольшой) срок эксплуатации», «местный (зарубежный) производитель», «удобный», «большой» («маленький»), «красивый», «дорогой» («дешевый»), «быстрый», «качественный» и др.

*Определения для рекламы услуг:* «быстрый», «качественный», «веселый», «дорогой» («дешевый»), «на вашей (нашей) территории», «дополнительные расходы», «минимальная цена», «по вашему заказу», «креативный» и др.

**Базовый уровень:** В газете или журнале найдите рекламу каких-либо товаров или услуг и по аналогии создайте свою.

**Креативный уровень:** Создайте рекламу своему вузу или специальности для абитуриентов, разместите ее в газете и принесите опубликованный рекламный текст.

При выполнении такого типа учебных заданий происходит развитие коммуникативной компетенции студентов, при этом явно просматриваются «образовательные тенденции, состоящие в переходе от преимущественно информативных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности и научного поиска на основе учебного сотрудничества и коммуникации» [106, с. 18]. Методика интерактивного обучения и активные, инновационные формы работы позволяют последовательно развивать все структурные компоненты коммуникативной компетенции (языковой, дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический, этикетно-речевой), поэтому в процессе разработки методического обеспечения мы исходим из того, что студенты должны быть постоянно вовлечены в диалог, решать коммуникативные задачи в силу того, что процесс развития носит поэтапный характер и предусматривает продвижение обучающихся с одного уровня на другой.

Актуальными становятся такие методы и приемы работы, как лекция-беседа, лекция-сообщение, задания к текстам, которые носят продуктивный характер, предполагающий самостоятельный поиск студентами путей решения поставленной задачи. Для развития коммуникативной компетенции студентов используем активные формы обучения, включающие в себя приемы и методы, позволяющие развивать творческий потенциал студентов: дискуссионные, игровые (дидактические, творческие игры: деловая игра, игровое проектирование), речевой видеотренинг, кейс-метод, которые стимулируют познавательную активность обучаемых.

Определение уровня развития коммуникативной компетенции студентов (элементарный, адаптивный, базовый, креативный) связано с использованием оценочных средств. Важным становится принцип оценивания, заключающийся в сочетании традиционных и инновационных методов оценки, количественных и качественных показателей; оценивании как предметных, так и надпредметных результатов; независимости, системности, надежности и валидности промежуточных и итоговых оценок; обеспечении студентам доступности результатов оценивания, их анализа и интерпретации; а также в использовании результатов для дальнейшего развития коммуникативной компетенции.

«Оценка уровня освоения компетенций абитуриентов, студентов и выпускников вузов требует создания новой инновационной технологии комплексного оценивания совокупности имеющихся знаний, умений и навыков и социально-личностных характеристик, формирующих их компетенции» [65, с. 20]. Оценка коммуникативной компетенции студентов – это очень сложная задача как в теоретическом, так и практическом плане. Основная трудность связана с тем, что коммуникативная компетенция формируется и развивается только в деятельности студента, а следовательно, при обучении и оценивании эту деятельность необходимо планировать и организовывать, при этом обеспечивая высокую мотивацию студентов.

Оценивание может быть внутреннее (кто учит, тот и оценивает: преподаватель или мастер); внешнее (оценивает тот, кто не учил: работодатель или эксперт); самооценивание (оценивает тот, кто учится: сам обучающийся). Оценивание происходит при помощи контрольно-измерительных материалов, которые включают в себя кодификатор в соответствии со специальностью, текст проверочной работы, демон-

страционную версию, инструкции по выполнению заданий, ключи (правильные ответы на задания), рекомендации (критерии) по проверке, шкалы оценивания [65].

Предметом оценивания является коммуникативная компетенция в целом и ее компоненты: языковой, дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический и этикетно-речевой.

При выделении уровней развития можно опираться на уровни учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Для нас представляется возможным выделить четыре уровня коммуникативной компетенции: элементарный, адаптивный, базовый и креативный, в соответствии с уровнями, которые выделяет Т. А. Ладыженская [114] (табл. 1).

Таблица 1

Соответствие уровней коммуникативной компетенции  
уровням учебных целей

Уровень коммуникативной компетенции	Уровни учебных целей	Конкретные факты, свидетельствующие о достижении данного уровня	Клише для формулировки вопросов к каждому из уровней
1	2	3	4
Элементарный	<p><i>Знание</i> – запоминание и воспроизведение изученного материала (от конкретных фактов до целостной теории)</p> <p><i>Понимание</i> – владение навыками преобразования материала из одной формы выражения в другую и интерпретации материала</p>	<p>Освоение основных понятий из сферы «Язык и речь»</p> <p>Знание принципов организации языковой системы как универсальной знаковой иерархической структуры</p> <p>Знание типов языковых единиц</p> <p>Знание языковой нормы, ее классификации</p> <p>Знание критериев различения языка и речи</p> <p>Правильное употребление форм речи устной и письменной</p> <p>Освоение принципов стилистической дифференциации языка</p>	<p>«Ответьте на вопрос...»</p> <p>«Найдите...»</p> <p>«Соотнесите...»</p> <p>«Каким образом...»</p> <p>«Сколько...»</p> <p>«Кто есть...»</p> <p>«Что есть...»</p> <p>«Раскройте значение...»</p> <p>«Переформулируйте своими словами...»</p> <p>«Приведите пример...»</p> <p>«Поясните значение...»</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
		<p>Знание функциональных стилей русского языка</p> <p>Знание функционально-смысловых типов текста</p> <p>Понимание методов и способов сбора научной информации</p> <p>Знание правил создания квалификационной работы</p> <p>Знание принципов создания устного публичного выступления</p>	
Адаптивный	<p><i>Применение</i> – умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых коммуникативных ситуациях</p>	<p>Освоение основных понятий из сферы «Язык и речь»</p> <p>Знание языковых норм</p> <p>Правильное употребление форм речи: устной и письменной</p> <p>Знание разных функциональных стилей речи</p> <p>Знание функционально-смысловых типов текста</p> <p>Понимание методов и способов сбора научной информации</p> <p>Знание правил создания квалификационной работы</p> <p>Знание правил создания устного публичного выступления в научном стиле</p>	<p>«Заполните таблицу...»</p> <p>«Что произойдет, если...»</p> <p>«Выделите главную мысль текста»</p> <p>«Озаглавьте текст»</p> <p>«Найдите главную и избыточную информацию...»</p>
Базовый	<p><i>Анализ</i> – умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура</p> <p><i>Синтез</i> – умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной</p>	<p>Знание речевых произведений в аспекте выраженности текстовых категорий (умение определять тему и основную мысль текста, разделять текст на смысловые части и т. п.)</p> <p>Отсутствие ошибок в построении текста</p> <p>Знание функционально-смысловых видов текста; отсутствие ошибок в построении</p>	<p>«Насколько они одинаковы и насколько различны?»</p> <p>«Перечислите основные ошибки...»</p> <p>«Опишите возможные мотивы...»</p> <p>«Опишите различия теории и фактов»</p>

Окончание табл. 1

1	2	3	4
		<p>описаний (определений и классификаций), повествований и рассуждений</p> <p>Умение создавать тексты разных стилей в зависимости от сферы и ситуации общения</p> <p>Умение создавать научные тексты высокого уровня сложности (рефераты, доклады, курсовые и дипломные работы)</p> <p>Умение писать первичные и вторичные научные тексты</p>	<p>«Разделите тему и подтемы»</p> <p>«Предложите новый подход к решению проблемы...»</p> <p>«Напишите эссе, доклад, реферат по теме»</p>
Креативный	<i>Оценка</i> – умение оценивать значение того или иного материала	<p>Высокая информативность научного, публицистического текста</p> <p>Умение определять позицию автора через анализ языковых средств</p> <p>Четкая логика построения письменного или устного текста</p> <p>Соответствие выводов имеющимся данным</p>	<p>«Отметьте сильные и слабые стороны...»</p> <p>«Обоснуйте свои выводы»</p> <p>«Дайте оценку...»</p> <p>«Сравните и противопоставьте...»</p> <p>«Укажите логические противоречия в тексте»</p>

Таким образом, построенная нами модель, включающая в себя цель, условия, подходы (компетентностный и личностно ориентированный), принципы (гуманизма, социокультурной обусловленности), методику и уровни коммуникативной компетенции (элементарный, адаптивный, базовый и креативный), является основой для эффективного развития коммуникативной компетенции студентов, а речеведческие дисциплины не только объясняют структуру изучаемого языка, но и приобщают обучаемых к его социальным функциям, т. е. к профессиональной деятельности [120] при условии соблюдения преемственности образования в системе «школа – вуз».

### **1.3. Преемственность в развитии коммуникативной компетенции студентов вуза**

Каждый выпускник школы должен быть готов к тому, что ему всю жизнь придется учиться: изучать новые материалы, новую технику, новые технологии работы, повышать свою квалификацию, получать дополнительное образование [49, с. 11]. Обучаться в течение всей жизни возможно только в условиях преемственности образования, поскольку именно преемственность направлена на состыковку образовательных программ, предусматривающих согласование на всех этапах: от первоначальной подготовки до последипломного образования. Предполагается, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» со «входом» в последующую, таким образом создается сквозная стандартизация всех программ на основе единых целей всей системы образования [199]. Создание такой системы ведет к образованию единого образовательного пространства, объединяющего всех субъектов региона, участвующих в образовательных процессах либо заинтересованных в них. «Такое естественное совмещение выхода из одной образовательной программы со входом в последующую обеспечивает студенту или специалисту возможность свободного передвижения в образовательном пространстве. Реализация этого принципа сопровождается множеством трудностей. Это связано с тем, что такая реализация касается не только преемственности государственных стандартов, но и образовательных программ» [199, с. 59]. «Проблема преемственности между школой и вузом является актуальной и требует изучения» [186, с. 141].

Преемственность в обучении рассматривалась философами и педагогами древности (М. Ф. Квинтилиан, Т. Кампанелла, М. Монтень, Т. Мор и др. [81]). Идея преемственности в обучении как опоры последующих знаний на предыдущие, закрепления предыдущих последующими, установления причинно-следственных связей между взаимоотношениями знаний по месту и времени находят отражение в трудах таких русских и зарубежных педагогов, как В. П. Вахтерова [81], А. Дистервега [81], Я. А. Коменского [92, 93], И. Песталоцци [81, 146], К. Д. Ушинского [196] и др.

Так, обучение для Я. А. Коменского представляется как целостный путь последовательного развития разнообразных знаний с «еди-



ного корня», при этом он утверждает, что последующее обучение всегда должно основываться на предыдущем, а предыдущее всегда закрепляться последующим. Это требование сформулированного им принципа природосообразности обучения [92]. И. Песталоцци [81, 145], А. Дистервег [81] обращают внимание на поступательный характер учебного процесса.

К. Д. Ушинский развивает точку зрения Я. А. Коменского и рассматривает приобретение знаний как процесс возникновения преемственных связей между старыми и новыми знаниями. Он обращает внимание на поэтапность этого процесса по принципам поступательности, последовательности и преемственности, что обеспечивает учащимся целостную систему знаний [196].

Особо остро проблема преемственности в образовании встает в конце 50 – начале 60-х гг. XX в. в связи с резким падением успеваемости. Именно в это время в педагогической литературе стали широко применять термин «преемственность». Российские педагоги и психологи Б. Г. Ананьев [6], Ш. И. Ганелин [40] и другие активно исследуют внутренние связи между основными компонентами педагогического процесса, изучают и анализируют проблему реализации преемственности в содержании и методах обучения на разных годах обучения.

Сущность преемственности и ее роль в образовании представлена в статье Б. Г. Ананьева [6], который определяет преемственность как «развитие во времени системы знаний учащихся в процессе обучения их основам наук. Она осуществляется на каждом уроке при связывании нового учебного материала с недавно или давно усвоенными знаниями о сходных явлениях действительности. Преемственность осуществляется при переходе от урока к уроку, т. е. в системе уроков, от одного года обучения к другому, от одного учебного предмета к смежному с ним и т. д.» [6, с. 31]. Ш. И. Ганелин также обращает внимание на развитие знаний учащихся, у которых эти знания преобразуются в последующем в понимание идей преподаваемого курса. В связи с этим исследователь называет следующую дефиницию преемственности: «это такая опора на пройденное, такое использование и дальнейшее развитие имеющихся у учащихся знаний, умений и навыков, при которой у учащихся создаются разнообразные связи, раскрываются основные идеи курса, взаимодействуют старые и новые знания, в результате чего у них образуется система прочных и глубоких знаний» [40, с. 4].

Таким образом, в понятие преемственности включены два основополагающих компонента: учет качественных изменений личности обучаемого и его поступательная подготовка к переходу на новый этап обучения, соответствующий его возможностям. Преемственность обеспечивает целостность и системность знаний, поэтому Ш. И. Ганелин не вводит ее в систему дидактических принципов, а рассматривает как составляющую принципа научности, системности и последовательности в обучении [40].

Б. Г. Ананьев и Ш. И. Ганелин высказывают мысль о целесообразности изучения преемственности с позиций не только учителя, но и обучаемого.

Проблеме преемственности в системе образования уделяется значительное внимание со стороны современных ученых-педагогов. Психолого-педагогические и общедидактические аспекты преемственности освещены в трудах А. И. Зеленкова [71], Ю. А. Кустова [113], А. В. Усовой [195] и др. Аспекты профессионального становления обучаемого описаны в работах Е. Ю. Кудрявцевой [106], Г. М. Романцева [167], В. А. Федорова [198] и др. Аспекты преемственности школьного и вузовского образования показаны в работах С. М. Годника [48] и др. При этом преемственность в преподавании отдельных дисциплин освещена в работах О. Б. Назаровой [136], Г. Т. Солдатовой [184] и др.

Трудности в реализации преемственности в системе «школа – вуз» – это причина низкой успеваемости студентов первого курса, поэтому данная проблема является предметом пристального внимания педагогов. Разработкой этой проблемы занимается С. М. Годник, с его точки зрения, преемственность в данном ключе являет собой «последовательное развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса в диалектической связи с системой деятельности общеобразовательной школы с целью формирования студента как субъекта вузовского обучения и воспитания» [48, с. 20]. С. М. Годник рассматривает преемственность в средней и высшей школах как принцип, процесс и способ разрешения противоречий между специальными задачами высшей школы и общеобразовательным характером подготовки в средней школе и отмечает, что «в преемственности как в социальном процессе различают две стороны: передачу тех или иных ценностей и их усвоение. Отсюда вытекает двухсторонняя природа этого процесса, наличие в нем субъекта и объекта» [48, с. 27].

Проблеме преемственности в обучении студентов в системе «колледж – вуз» посвящено исследование Г. Т. Солдатовой, которое проводилось на основе преподавания математики в профессионально-педагогическом колледже и вузе. Предметом исследования было дидактическое обеспечение преемственности математической подготовки студентов в системе «колледж – вуз». В исследовании создана дидактическая модель обеспечения преемственности, выявлены условия ее реализации и осуществлена опытно-поисковая деятельность по проверке эффективности средств дидактического обеспечения преемственности математической подготовки студентов [184].

Проблему преемственности в профессионально-технической и высшей школах рассматривает Ю. А. Кустов [113]. В результате анализа разнообразных определений преемственности и ее проявлений в системе образования ученый выделил характерные признаки реализации преемственности, доказал, что преемственность – дидактический принцип, и дал определение принципа преемственности как категории дидактики, отражающей закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения, и показывающей способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развитием интеллектуальных способностей молодежи и ее воспитания [113].

Единство, взаимосвязь и преемственность всех ступеней и звеньев профессионального образования является общим направлением развития образовательных комплексов в современных условиях [37].

Таким образом, «проблема преемственности в педагогике рассматривается как сложный и многосторонний процесс, который проявляется по-разному в различных условиях и имеет свою специфику. Именно этим, вероятно, вызваны различия в определениях понятия преемственности, поскольку каждым исследователем внимание акцентируется на одной из сторон процесса образования в соответствии с выбранными задачами. Именно поэтому в научной педагогической литературе можно найти множество разнообразных определений понятия преемственности, многие из которых дополняют, развивая друг друга, либо противоречат, исключая друг друга» [136, с. 97].

В определении преемственности мы опираемся на мнение К. Д. Ушинского и считаем, что преемственность является связью меж-

ду ступенями обучения, старыми и новыми знаниями на более высоком уровне, при этом она должна соблюдаться в содержании, формах и методах обучения (как традиционных, так и инновационных), системе контрольных мероприятий, уровней, показателей и критериев оценивания, а также во внеучебной деятельности. Все это обеспечивает обучаемым целостную систему знаний. Преемственность в современной педагогике должна быть реализована в преподавании различных дисциплин как в средних общеобразовательных учебных заведениях, так и в вузах, в содержании общего и профессионального образования [117, 167, 198].

Преемственность как условие развития коммуникативной компетенции студента профессионально-педагогического вуза обеспечивает последовательность, системность и целостность процесса развития и требует постоянного обеспечения связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри них. Она предполагает расширение и углубление знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения, а также преобразование отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, умений и навыков и др. [102].

Сегодня в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» на первом курсе тратится до 30 % учебного времени на объяснение и изучение материала, который должен быть освоен студентами в школе. У студентов недостаточно сформированы общеучебные компетенции, вследствие чего многим студентам обучение на первом курсе дается тяжело. С нашей точки зрения, именно преемственность на разных ступенях развития человека является важнейшим условием обучения, гарантирующим его эффективность и качество. Однако проблема преемственности в педагогической науке до сих пор остается неразрешенной, на наш взгляд, по следующим причинам:

1. Недостаточная сформированность у выпускников школы ключевых компетенций.
2. Рассогласованность контрольных требований в школе и вузе.
3. Отсутствие согласованности в содержании, методах и средствах обучения в школе и вузе.
4. Недостаточная компетентность учителей школ в организации обучения средствами информационных технологий в условиях модернизации и информатизации образования.

5. Отсутствие мониторинга развития компетенций в средних общеобразовательных и в высших учебных заведениях.

6. Неготовность выпускников школ к новым видам учебной деятельности.

Преимственность предполагает разработку и принятие единой системы целей и содержания образования от школы до вуза, поэтому одной из важнейших задач развития коммуникативной компетенции является обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всем протяжении образовательного процесса.

Единая система целей и содержания в развитии коммуникативной компетенции обучающихся предполагает наличие взаимосвязанных и последовательных действий педагогов, направленных на поэтапное формирование у школьников, а затем на развитие у студентов способностей в области коммуникации. Также эта система предполагает создание условий для поддержания у обучающихся интереса и потребности в послевузовском развитии коммуникативной компетенции. Преимственность в развитии коммуникативной компетенции студентов заключается, по нашему мнению, в связи между школой и вузом (последовательность обучения) и в разработке методики развития коммуникативной компетенции, форм обучения, основанных на современных технологиях, в создании способов квалиметрии среднего и высшего образования, а также в создании элективных курсов в школе.

1. *Связь между школой и вузом.* Формирование коммуникативной компетенции начинается в общеобразовательной школе, затем продолжается в вузе, при этом сохраняется преимущество между ступенями образования: между средним образованием (проводится в муниципальных образовательных учреждениях (МОУ), лицеях, гимназиях; срок подготовки – 9–11 лет); средним специальным образованием (училище, колледж; срок подготовки – 4 года); высшим образованием (вуз; срок подготовки – 4–5 лет); послевузовским образованием (защита магистерских, кандидатских и докторских диссертаций; срок подготовки – 3–4 года); дополнительным образованием, которое осуществляется на основе базового (переподготовка в учебных центрах; срок подготовки определяется обучающимся самостоятельно).

2. *Последовательность обучения: создание модульных образовательных программ, планов, учебных дисциплин, обеспечивающих единое образовательное пространство.* Общефилософское понима-

ние преемственности предполагает целостность образовательной системы, состоящей из дискретных элементов [152, 153].

«Профессиональное развитие осуществляется на основе среднего образования, и требование преемственности в обучении... является поэтому основополагающим» [21, с. 10]. Это требование основывается на том, что новый этап обучения тесно связан с предыдущим. Преемственность в обучении должна осуществляться на всех уровнях системы, охватывая содержание, методы, средства и формы обучения.

Образовательные стандарты школ включают в себя следующие предметы, формирующие коммуникативную компетенцию учащихся:

1. Предметы образовательной области «Филология», входящие в федеральный или национально-региональный компоненты (русский язык, иностранный язык, литература, речь и культура общения (практическая риторика)).

2. Предметы федерального, национально-регионального, школьного компонентов или элективные курсы гуманитарного направления (история, география, экономика, мировая художественная культура, культура Урала и др.).

3. Предметы федерального, национально-регионального, школьного компонентов или элективные курсы негуманитарного направления (физика, химия, математика, биология и др.).

На формирование коммуникативной компетенции учащихся школы оказывает существенное влияние дополнительное образование (кружки, секции, специализированные школы и т. д.), а также внеучебная деятельность (фестивали, праздники, концерты, агитбригады и др.), СМИ и самообразование.

Образовательные стандарты и программы вузов включают в себя предметы, развивающие коммуникативную компетенцию студентов, относящиеся к гуманитарным и специальным дисциплинам.

1. Гуманитарные и входящие в них речеведческие дисциплины: «История Отечества», «Философия», «Экономика», «Политология», «Концепции современного естествознания», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Документная лингвистика», «Искусство речи», «Редактирование», «Литературное редактирование», «Стилистика научного текста», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Судебное красноречие» и др.

2. Специальные дисциплины (в зависимости от выбранной специальности).

На развитие коммуникативной компетенции студентов также оказывает огромное влияние дополнительное образование (кружки, секции, дополнительные образовательные программы, второе высшее образование), внеучебная деятельность (фестивали, праздники, концерты, агитбригады, слеты и т. д.), СМИ и самообразование.

Итак, в результате анализа стандартов среднего и высшего образования по различным направлениям мы выявили совокупность дисциплин, содержание которых в первую очередь направлено на развитие коммуникативной компетенции обучаемых. Среди этих дисциплин можно назвать следующие гуманитарные дисциплины: «Русский язык, культура речи», «Риторика», «Иностранный язык», «Литература», «Мировая художественная культура», «История» (федеральный и национально-региональный компоненты в школе); а также такие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, как «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Иностранный язык», «Отечественная история», «Философия», «Культурология», «Правоведение», «Экономика» (федеральный компонент в вузе), а также «Стилистика научного текста», «Судебное красноречие», «Документная лингвистика», «Речевая коммуникация», «Редактирование», на которых преподаются теоретические основы эффективной коммуникации и отрабатываются коммуникативные умения через систему заданий. Остальные дисциплины развивают коммуникативную компетенцию опосредованно, через создание речевых произведений на материале конкретной дисциплины.

Сравнительный анализ развития компонентов коммуникативной компетенции (языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого) учащихся школы и студентов вуза по содержательным единицам на примере дисциплины «Русский язык» также дает нам основания утверждать, что преемственность между школой и вузом соблюдается. Задачи дисциплины «Русский язык» в средних учебных заведениях и «Русский язык и культура речи» в высших учебных заведениях аналогичны. Они должны познакомить студентов с основами знаний о речи, информировать их о нормах литературного языка и о культуре общения, научить анализировать свою речь и речь собеседника. Также они должны формировать у обучающихся умение пользоваться формами речевого этикета и логично выстраивать публичное выступление. Исходя из этого, мы пришли к вы-

воду, что нельзя правильно выстроить методику развития коммуникативной компетенции студентов в вузе, не опираясь на знания и способности студентов, приобретенные ими в школе.

*3. Разработка методики развития коммуникативной компетенции, форм обучения, основанных на современных технологиях (в том числе информационных) и на создании способов квалитетрии (измерения качества) среднего и высшего образования.* Преемственность влечет за собой изменения в традиционной методической системе обучения в школе и в вузе. В развитии коммуникативной компетенции мы предлагаем методику риторизации образовательного процесса или отдельных дисциплин, в частности, речеведческих, интерактивного обучения, а также использование кейс-метода, активных форм обучения. Особое значение в связи с этим приобретают средства информационных коммуникационных технологий, внедрение которых – одно из важных направлений модернизации отечественного образования. С целью измерения качества образования мы предлагаем четыре единые для школы и вуза уровня развития коммуникативной компетенции: элементарный, адаптивный, базовый и креативный.

Важным фактором, способным повлиять на проблему преемственности школьного и вузовского этапов образования и создать реальные условия для их интеграции, является введение профильного обучения в старших классах школы. На старшей ступени школы происходит профессиональное и гражданское самоопределение молодых людей, поэтому в «Концепции модернизации российского образования» ставится задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию учащихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего профессионального и высшего образования [96]. Профильное обучение преследует следующие основные цели [97, с. 3]:

1) обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования через средства коммуникации;

2) создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ на основе речеведческих дисциплин;



3) способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

4) расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно готовить выпускников школы к освоению программ высшего образования.

Введение профильного обучения способствует созданию условий преемственности образования в целом и в развитии коммуникативной компетенции в частности. В базисном учебном плане, утвержденном как часть стандарта для определенного типа учебных заведений и содержащем вариативную часть, учитывающую наличие национальных, региональных и местных социокультурных особенностей, представлен полный набор учебных дисциплин, обязательных для изучения учащимися на определенном этапе получения образования. Гибкость Федерального Базисного учебного центра (БУЦ) старшей ступени школы в условиях введения профильного обучения позволяет формировать на его основе вариативные по структуре и содержанию учебные планы отдельных профилей обучения, что обеспечивает адаптацию структуры и содержания образования на старшей ступени школы к потребностям высшего образования [3, 46].

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения. При этом необходимо понимать стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников [132], а также ряд некоторых других факторов (введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ), утверждение нового стандарта общего образования, необходимость стабилизации федерального перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами и др.).

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся на всех профилях обучения. Профильные общеобразовательные предметы – предметы, определяющие профессиональную направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, «Литература», «Речь и культура общения», «Русский язык» и различные иностранные языки – ведущие предметы в гуманитарном профиле; «Ис-

тория», «Право», «Экономика» и некоторые другие – в социально-экономическом профиле. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

4. *Создание элективных курсов в школе*, которые играют важную роль в системе профильного обучения на старшей ступени школы. По назначению можно выделить несколько типов элективных курсов. Одни из них могут быть как бы «надстройкой» профильных курсов и обеспечивать для наиболее способных школьников повышенный уровень изучения отдельных учебных предметов. При этом такой профильный курс становится углубленным, а школа превращается в спецшколу с углубленным изучением отдельных учебных предметов.

Также элективные курсы могут развивать содержание одного из базисных курсов, изучение которого осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне, что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне. Примером таких элективных курсов в рамках речеведческих дисциплин для классов гуманитарного профиля могут служить следующие: «Искусство дискуссии и полемики», «Культура политической дискуссии», «Культура публичного выступления», «Культура устной и письменной речи делового человека», «Массовая коммуникация и риторика», «Неориторика» и т. д.

Элективные курсы ориентированы на удовлетворение познавательных интересов учащихся, могут восполнить пробелы базовых и профильных курсов, позволяют учащимся иметь практический опыт в решении конкретных задач, дают дополнительные знания, востребованные в системе профессионального обучения и на рынке труда. Примером подобных курсов могут служить курсы «Экскурсионная речь» (для учащихся, которые впоследствии выберут специальность «Туризм и гостиничный сервис»), «Судебная риторика», «Язык юридических текстов» (для будущих юристов), «Языковые средства современной рекламы» (для будущих экономистов) и др.

В зависимости от выбранного типа элективного курса меняется и развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Так, в учебном плане для гуманитарного профиля выделяются базовые общеобразовательные предметы, профильные общеобразовательные предметы, а также элективные курсы. В негуманитарных классах развитие коммуникативной компетенции может быть реализовано в основном

на элективных курсах. Элективные курсы по содержанию и по методам обучения тесно связаны с вузовскими курсами, их изучение способствует подготовке выпускников школы к обучению в вузе, развитию их профессионального самоопределения.

Становится очевидным, что преемственность является необходимым условием в развитии коммуникативной компетенции студентов и реализуется через необходимое педагогическое обеспечение, через ориентацию образовательного процесса на индивидуальность обучаемых и положительную мотивацию студентов на развитие коммуникативной компетенции, наличие в образовательном процессе интегративных межпредметных связей, разработку учебно-методического обеспечения речеведческих дисциплин, а также через осуществление в образовательном процессе организационных форм работы и др.

Таким образом, коммуникативная компетенция рассматривается нами как способность личности к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих в соответствии с принятыми нормами языка с использованием невербальных средств, а также как умение ориентироваться в обстановке, т. е. учитывать тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки. От уровня развития коммуникативной компетенции зависит эффективность дальнейшей профессиональной деятельности будущего специалиста.

Обучение в вузе направлено на профессиональную подготовку обучающихся, поэтому на речеведческих дисциплинах учитывается будущая специальность студентов, особое внимание при этом уделяется развитию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. В процессе профессионального развития студента важнейшей составляющей становится развитие его способностей строить профессионально ориентированные речевые произведения. Для того чтобы развить эти способности, студенту необходимо овладеть компонентами коммуникативной компетенции, которые мы расположили в порядке усложнения: языковым, дискурсивно-стилистическим, риторико-прагматическим и этикетно-речевым. Развитие указанных компонентов мы отследим во время проведения опытно-поисковой работы.

*Языковой компонент* предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм: орфографических, грамматических, словообразовательных и пунктуационных, а также владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням. *Дис-*

*курсивно-стилистический компонент* предполагает знание функциональных стилей русского языка, стилеобразующих факторов и языковых особенностей каждого стиля, владение разными функциональными разновидностями языка в устной и письменной речи. *Риторико-прагматический компонент* включает в себя способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст в соответствии с целью и ситуацией речи. *Этикетно-речевой компонент* предполагает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Развитие каждого из компонентов является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к развитию коммуникативной компетенции.

*Развитие коммуникативной компетенции* – это процесс передачи информации посредством речи, развитие способностей студентов в области коммуникации, а также ценностных ориентаций, способствующих совершенствованию личности. Цель развития коммуникативной компетенции – поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня речевой культуры студентов, которая может быть достигнута с использованием выделенных нами подходов: компетентностного и личностно ориентированного. Выделенные подходы сочетаются с принципами гуманизма и социокультурной обусловленности.

Преемственность рассматривается нами как условие связи между различными ступенями обучения, ее сущность состоит в сохранении и развитии приобретенных студентами ранее знаний, умений, способностей в области коммуникативной компетенции. Сформированная в школе, коммуникативная компетенция является фундаментом для дальнейшего развития уже имеющихся способностей студентов и усвоения ими новых знаний, умений, а также приобретения практического опыта.

Для эффективного развития коммуникативной компетенции в условиях преемственности мы выделили педагогическое обеспечение и создали модель, использование которой позволяет достичь цель. Созданная модель является необходимым фактором для развития коммуникативной компетенции студентов.

## **Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ**

### **2.1. Внедрение модели развития коммуникативной компетенции студентов**

Чтобы отследить развитие коммуникативной компетенции у студентов профессионально-педагогического вуза в условиях преемственности образования, проанализируем учебные комплексы по русскому языку для школы и вуза. Программы и пособия, предназначенные для изучения русского языка в 10–11-х классах, можно разделить на следующие три группы:

1. С усилением практической направленности русского языка как учебного предмета (орфографической, пунктуационной). Среди пособий этой группы можно выделить «Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы»; «Русский язык. 10–11 классы. Пособие для общеобразовательных учебных заведений»; «Русский язык для школьников-старшеклассников и поступающих в вузы»; «Русский язык. Сборник упражнений для школьников-старшеклассников и поступающих в вузы» (Д. Э. Розенталь).

2. С усиленной речевой направленностью. Среди пособий этой группы можно выделить «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи» «Русский язык 10–11 классы»; «Русский язык» для 10–11 классов.

3. С усиленной теоретической направленностью (для гуманитарного или филологического профиля). Основной пользователь этих программ – будущий филолог, которому необходим систематизирующий курс, способный стать промежуточным звеном в единой цепочке «школа – вуз» и обеспечить непрерывность и преемственность преподавания русского языка. Программа обеспечена учебным пособием «Русский язык: Учебное пособие для углубленного изучения в старших классах» в двух томах (В. А. Багрянцева, Е. М. Большчева, И. В. Галактионова, Л. А. Жданова, Е. И. Литневская).

В программах и пособиях первой группы явно прослеживается развитие одного компонента коммуникативной компетенции обучаю-

щихся – языкового. Занимаясь по этим программам, обучающийся должен хорошо усвоить правила орфографии и пунктуации, востребованные в письменной речи. В учебных пособиях не предусмотрено заданий, направленных на развитие дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического компонентов коммуникативной компетенции.

В программах и пособиях второй группы акцент делается на развитие дискурсивно-стилистического, этикетно-речевого компонентов коммуникативной компетенции. Наряду с совершенствованием грамотности учащихся обеспечивается дальнейшее овладение ими функциональными стилями речи, их признаками, правилами использования. Преобладающими становятся виды работы, связанные с анализом текста, его переработкой, а также составление обучающимися своего, авторского текста.

Главными в программе и пособиях являются разделы, в которых рассматриваются функциональные стили речи: научный (реферат, статья, обзор, доклад), публицистический (эссе, очерк, выступление на общественно значимые темы), официально-деловой (реклама), художественный (рассказ), что диктуется социальной значимостью названных стилей, требованиями, предъявляемыми к школе с точки зрения современных задач общества, практическими потребностями, возникающими у учащихся в связи с окончанием школы и вступлением в профессиональную деятельность.

Особенностью программы по русскому языку для старшей школы (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева и др.) является то, что она представляет собой логическое продолжение программы для начальной (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина) и для основной школы (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучева) и составляет вместе с ними описание непрерывного школьного курса русского языка, тем самым соблюдается принцип преемственности между тремя этапами школьного образования (начальное, основное, общее).

В программе особое внимание уделяется характеристике текста как языковой системы, средства речевой коммуникации. Параллельно предлагается систематизация и совершенствование знаний и умений в области норм литературного языка, что необходимо для точной передачи смысла высказывания, составления собственного текста как в устной, так и в письменной формах.

Основным средством при изучении русского языка в 10–11-х классах является текст. Текстовая основа обеспечивает осознание признаков изучаемого понятия как компонента речевого произведения, создание которого обусловлено коммуникативным намерением говорящего или пишущего. Изучение средств языка на текстовой основе дает возможность выделить два уровня обучения и в соответствии с этим группировать материалы учебника. Первый уровень (аналитический) предполагает рассмотрение и изучение групп (классов) понятий, обладающих общими признаками, но различающихся функциональными особенностями. При этом важно, что система учебных задач и упражнений дает возможность обучающимся уже на данном уровне моделировать собственный текст, обеспечивает их включение в речевую деятельность. Второй уровень (продуктивный) является собой изучение структурно-семантических признаков единиц, входящих в состав данной группы. Цель этого уровня – ознакомление обучающихся со специфическими признаками изученных понятий, с их структурными и семантическими характеристиками. Обучающиеся тренируются в использовании определенных приемов реализации основных текстовых категорий с помощью того или иного средства языка, в том числе в ходе моделирования и создания собственных текстов.

Выделение данных уровней в ходе обучения русскому языку позволяет на практике реализовать идею профильного обучения: первый уровень 1(О) – общеобразовательный, базовый: негуманитарные профили и общеобразовательные классы (1 ч в неделю, всего за два года 68 ч); второй уровень 2(П) – профильный гуманитарный уровень, предполагающий углубленное изучение русского языка (3 ч в неделю, всего за два года 204 ч). В учебниках «Русский язык» для 10–11-го классов предлагается базовый материал, обязательный для изучения на обоих уровнях, и материал для изучения на профильном гуманитарном уровне.

Особенностью программ по русскому языку, которые мы отнесли к третьей группе, является их ориентация на углубленное освоение русского языка, поэтому студенты, изучавшие в школе русский язык по этим программам, владеют коммуникативной компетенцией на более креативном уровне, чем те, кто изучал русский язык по программам для общеобразовательных школ. Вследствие этого анализировать программы для школ с углубленным изучением русского языка мы не будем.

Таким образом мы пришли к выводу, что обучающиеся в 10–11-х классах по программам и учебникам В. Ф. Грековой, С. Е. Крюковой, Д. Э. Розенталя, Л. А. Чешко на базовом уровне владеют языковым компонентом, на адаптивном уровне – дискурсивно-стилистическим и риторико-прагматическим компонентами, на элементарном уровне – этикетно-речевым. Обучающиеся в 10–11-х классах по программам и учебникам А. И. Власенкова, Н. Г. Гольцовой и И. В. Шамшина, Р. Н. Бунеева и Е. В. Бунеевой, владеют языковым и дискурсивно-стилистическим компонентами коммуникативной компетенции на базовом уровне, риторико-прагматическим – на адаптивном и этикетно-речевым – на элементарном уровне. С опорой на стандарты нового поколения и существующие программы по русскому языку мы выделили для себя проблемное поле в развитии коммуникативной компетенции студентов путем сравнительного анализа данных и отразили в табл. 2.

Таблица 2

Поэтапное развитие компонентов коммуникативной компетенции у студентов на дисциплине «Русский язык и культура речи» в условиях преимущества обучения на примерах тем для изучения

Уровень образовательной организации	Языковой	Дискурсивно-стилистический	Риторико-прагматический	Этикетно-речевой
1	2	3	4	5
Школа	Введение в науку о языке. Русский язык как объект научного изучения. Виднейшие ученые-лингвисты и их работы. Язык как знаковая система и общественное явление.	Функциональные стили русского языка. Научный стиль, сферы его использования, назначение. Официально-деловой стиль, сферы его использования, назначение. Публицистический стиль, сферы его ис-	Тема, основная мысль текста, тезис, аргумент	Сферы и ситуации речевого общения. Компоненты речевой ситуации. Монологическая и диалогическая речь. Совершенствование навыков монологической и диалогической речи в различных



1	2	3	4	5
	<p>ление. Основные функции языка. Русский язык в современном мире. Роль старославянского языка в развитии русского языка. Сведения об истории русской письменности. Формы существования русского национального языка (литературный язык, просторечие, диалект, профессиональные разновидности, жаргон, аргю). Русский литературный язык как высшая форма существования национального языка. Языковая норма, ее функции и типы. Варианты норм. Типичные ошибки, вызванные отклонениями от литературной нормы. Языковая система. Система языка, ее устройство</p>	<p>пользования, назначение. Язык художественной литературы и его отличия от других разновидностей современного русского языка. Культура работы с текстами разных типов, стилей и жанров (чтение и информационная переработка). Информационная переработка текстов различных функциональных стилей и жанров. Лингвистический анализ текстов различных функциональных разновидностей языка</p>		<p>ситуациях общения. Различные виды чтения и их использование в зависимости от коммуникативной задачи. Закономерности построения текста. Информационная переработка текста. Совершенствование умений и навыков создания текстов разных функционально-смысловых типов, стилей и жанров. Культура речи и ее основные аспекты: нормативный, коммуникативный, этический. Основные коммуникативные качества речи и их оценка. Причины коммуникативных неудач, их предупреждение. Культура публичной, разговорной, письменной речи</p>

1	2	3	4	5
	<p>и функционирование.</p> <p>Взаимосвязь единиц и уровней языка. Синонимия в системе языка.</p> <p>Правописание: орфография и пунктуация.</p> <p>Нормативные словари современного русского языка и справочники</p>			
Вуз	<p>Язык как средство общения.</p> <p>Знакомство с языком специальности.</p> <p>Общение, его виды и функции.</p> <p>Письменная речь.</p> <p>Литературный язык. Нелитературные формы языка. Понятие языковой нормы.</p> <p>Виды норм</p>	<p>Стили русского литературного языка.</p> <p>Стилистические нормы, стилевые ошибки. Разговорный, публицистический стили.</p> <p>Подстили (научно-технический, научно-гуманитарный) и жанры научного стиля. Силе-образующие факторы официально-делового стиля. Жанры официально-делового стиля, востребованные для дальнейшей профессиональной деятельности (отчет, служебная записка и др.), классификация, особенности создания и оформления</p>	<p>Риторика монолога (презентация товаров или услуг, доклад на профессионально значимую тему и др.)</p> <p>Риторика диалога (беседа, переговоры и др.)</p>	<p>Устная речь. Виды речевой деятельности. Коммуникативные качества речи.</p> <p>Текст и текстовые категории.</p> <p>Функционально-смысловые виды текста: описание, повествование, рассуждение.</p> <p>Информационная, торжественная, аргументирующая речь как виды устного монолога.</p> <p>Средства выразительности в устном монологе.</p> <p>Речевая культура человека. Образ оратора: речь, внешность, поведение.</p> <p>Оратор и аудитория</p>

Развитию языкового компонента бóльшее внимание уделяется в школьной программе, в программе вуза изученный ранее материал систематизируется, синтезируется в такие темы, как «Язык как средство общения», «Общение, его виды и функции», «Письменная речь», «Литературный язык. Нелитературные формы языка», «Понятие языковой нормы. Виды норм» и др.

В развитии дискурсивно-стилистического компонента в школьной программе по русскому языку предусматривается знакомство с основными функциональными стилями (не только теоретическое, но и практическое), а также овладение «навыками использования стилистически дифференцированной речи» [91, с. 168], однако практика показывает, что в школе не всегда этим темам уделяется должное внимание. Поэтому в вузе дается само понятие стиля, а затем функциональные стили изучаются на новом языковом материале с учетом специфики конкретной специальности. Большое внимание в вузах также уделяется стилистическим нормам и стилевым ошибкам в письменных (научном, официально-деловом, публицистическом) стилях. Изучаются особенности текстов публицистического, официально-делового, научного стилей, предусмотрена подготовка студентов к использованию речевых произведений, востребованных для дальнейшей профессиональной деятельности в сфере образования, экономики, психологии, юриспруденции и др.

Развитие риторико-прагматического компонента требует длительной практики, поэтому важно, чтобы основные понятия риторики («тема», «основная мысль текста», «тезис», «аргумент») были усвоены студентами в школе, а также чтобы были отработаны навыки их нахождения и выделения в тексте-рассуждении. В вузе рассматриваются две ведущие темы, важных для будущего педагога. Это риторика монолога и риторика диалога.

В развитии этикетно-речевого компонента в школе обучающиеся знакомятся с основами создания речевого произведения и основными коммуникативными качествами речи, культурой публичной, разговорной, письменной речи. В вузе на новом теоретическом и практическом материале изучаются виды речевой деятельности, коммуникативные качества речи, текст и текстовые категории, средства выразительности в устной речи, речевая культура человека, образ оратора, типы аудиторий.

Таким образом, на основе методологических и концептуальных положений построена модель развития коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза в условиях преемственности образования, компоненты которой отражают взаимосвязь целей, подходов, содержания, методов развития коммуникативной компетенции обучающихся и направлены на достижение положительного результата.

## **2.2. Организация и методика проведения опытно-поисковой работы**

Опытно-поисковая работа по развитию коммуникативной компетенции студентов связана прежде всего с измерением уровней компонентов коммуникативной компетенции. В нашей опытно-поисковой работе приняли участие 212 выпускников гимназии № 35, средней общеобразовательной школы (МОУ СОШ) № 131 города Екатеринбурга, 143 слушателя подготовительных курсов вуза, 355 студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) 1-го курса гуманитарных и негуманитарных специальностей и 174 человека 3-го курса гуманитарных и негуманитарных специальностей, а также 32 преподавателя.

В процессе опытно-поисковой работы мы сформулировали цель, которая находится в соответствии с целью исследования (проверить эффективность развития коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности образования), а также следующие задачи:

1. Проверить эффективность педагогического обеспечения для успешного развития коммуникативной компетенции студентов РГППУ.

2. Апробировать оценочные средства и модульную программу развития коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза в условиях преемственности образования с учетом направления подготовки студентов «Профессиональное образование (по отраслям)».

3. Разработать критерии оценки коммуникативной компетенции студентов.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в течение восьми лет и состояла из трех этапов, которые соответствовали реализации выявленных в теоретической части исследования педагогического обеспе-

чения развития коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности, каждый из которых отражал динамику количественных и качественных показателей исследуемого процесса.

На первом, *констатирующем этапе*, изучалось реальное состояние уровня коммуникативной компетенции выпускников 11-х классов школы, слушателей подготовительных курсов и студентов РГППУ, был разработан диагностический инструментарий для определения уровня развития коммуникативной компетенции обучающихся, проведена собственно диагностика, выявлено состояние коммуникативной направленности обучающихся и преподавателей.

На втором, *формирующем этапе*, осуществлялась апробация модели и педагогического обеспечения по развитию коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности образования в логике разработанной нами системы.

На третьем, *обобщающем этапе*, была дана оценка разработанной модели развития коммуникативной компетенции студентов и сделан сравнительный анализ данных, полученных в результате опытно-поисковой работы.

На четвертом, *констатирующем этапе*, мы разработали диагностический инструментарий с целью определения уровня коммуникативной компетенции обучающихся, что является важным компонентом опытно-поисковой работы. Уровень коммуникативной компетенции – это совокупность коммуникативных способностей, целенаправленно полученных человеком на разных ступенях образования в учреждениях начального, среднего и высшего образования, и свободное оперирование ими в различных ситуациях. Информация об уровне коммуникативной компетенции студентов может быть получена путем длительных педагогических наблюдений либо путем проведения диагностических испытаний с помощью специально разработанных методик, которые мы используем во время опытно-поисковой работы.

За основу диагностического инструментария мы взяли четыре уровня развития коммуникативной компетенции: элементарный, адаптивный, базовый и креативный [49, с. 120–121].

В соответствии с целью и задачами нашей работы необходимо сформулировать критерии для оценивания компонентов коммуникативной компетенции (языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого), за основу которых с со-

блюдением условия преемственности были взяты критерии оценивания результатов Единого государственного экзамена по русскому языку, разработанные Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ) [210, с. 112–115], Т. А. Долининой [59, с. 57–63]. В критериях оценивания коммуникативной компетенции четко прослеживаются компоненты, выделенные нами ранее: языковой, дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический, этикетно-речевой.

Для определения уровня развития компонентов коммуникативной компетенции была проведена диагностика студентов при помощи специально разработанных заданий. Во время проведения опытно-поисковой работы использовались методики З. И. Курцевой [112], А. В. Филиппова [202], Ю. В. Чудинова [215], идеи Т. А. Долининой [59], Н. А. Купиной и Т. В. Матвеевой [111], С. А. Минеевой [128, 129] и др. В качестве дидактического материала были использованы тексты, тесты, задания, аудио- и видеозаписи.

На первом этапе опытно-поисковой работы происходила проверка уровня развития коммуникативной компетенции выпускников 11-х классов школы, абитуриентов и студентов 1 и 3-х курсов вуза в контрольных и экспериментальных группах. Для выяснения начального уровня языкового компонента были предложены задания на знания у обучаемых орфографических, синтаксических, грамматических и лексических норм, для этого предлагался текст, в котором необходимо было найти все ошибки и устранить их. Такого типа задания очень полезны для развития орфографической зоркости. В качестве второго задания предлагалось решить тесты, включающие в себя закрытые и открытые вопросы.

Результаты развития языкового компонента среди обучающихся распределились в соответствии с критериями и показателями оценивания (табл. 3).

Количество набранных баллов соответствует следующим уровням: элементарный (0–2 балла), адаптивный (3–6 баллов), базовый (7–10 баллов), креативный (11–12 баллов).

Анализ выполненных работ позволяет сделать вывод, что среди учащихся 11-х классов на начальном этапе никто не достиг креативного уровня в развитии языкового компонента (0 %). Также выявлено большое количество обучающихся, владеющих языковым компонентом на элементарном уровне: обучающиеся не знают правил орфо-

графии и пунктуации и не придерживаются лексических, грамматических, пунктуационных норм (от 17,8 до 29 %). Основное количество обучающихся владеет языковым компонентом на адаптивном и базовом уровнях. Креативного уровня развития языкового компонента среди абитуриентов на начальном этапе достигли 2 человека (1,4 %). Большинство абитуриентов владеет языковым компонентом на адаптивном уровне (от 35 до 44,7 %). Креативного уровня развития языкового компонента среди студентов 1-го курса на начальном этапе достигли 2 человека (2,4 %), 3-го курса – 3 человека (3,3 %). Большая часть студентов 3-го курса владеет языковым компонентом на адаптивном уровне (от 38,5 до 45,6 %). Таким образом, входной контроль позволил оценить начальный уровень развития языкового компонента обучающихся.

Таблица 3

Уровень сформированности языкового компонента

Критерий оценивания	Шкала оценивания	Показатели, баллы (0–12)
1. Количество орфографических ошибок в тексте из 150 слов (0–3 балла)	нет ошибок	3
	1–2	2
	3–4	1
	5 и более	0
2. Количество пунктуационных ошибок в тексте из 150 слов (0–3 балла)	нет ошибок	3
	1–2	2
	3–4	1
	5 и более	0
3. Количество грамматических ошибок в тексте из 150 слов (0–3 балла)	нет ошибок	3
	1–2	2
	3–4	1
	5 и более	0
4. Количество лексических ошибок в тексте из 150 слов (0–3 балла)	нет ошибок	3
	1–2	2
	3–4	1
	5 и более	0

Обобщенные результаты, полученные в экспериментальных группах, представлены в виде таблицы, чтобы впоследствии можно было отследить динамику развития языкового компонента (табл. 4).

Таблица 4

Начальный уровень развития языкового компонента обучающихся  
в экспериментальных группах

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
11-й класс	212	62	29	98	46	52	25	0	0	3,0
Абитуриенты	143	27	18,9	64	44,7	50	35	2	1,4	3,2
Студенты 1-го курса	84	21	25	30	35,7	31	36,9	2	2,4	3,2
Студенты 3-го курса	90	16	17,8	41	45,6	30	33,3	3	3,3	3,3
<i>Всего</i>	529	126	22,5	233	43,5	163	32,4	7	1,6	3,2

Для диагностики уровня сформированности дискурсивно-стилистического компонента на начальном этапе обучаемым были предложены тесты и другие специально разработанные задания, которые развивают способности, связанные с умением различать тексты разных стилей, находить в них лексические, морфологические, синтаксические особенности, характерные для каждого функционального стиля (разговорного, научного, официально-делового, публицистического, художественного), а также задания для определения стиля педагогического общения и поведения педагога в зависимости от дискурса (табл. 5).

Количество набранных баллов соответствует следующим уровням: элементарный (0–2 балла), адаптивный (3–6 баллов), базовый (7–10 баллов), креативный (11–12 баллов).



Таблица 5

## Уровень сформированности дискурсивно-стилистического компонента

Критерий оценивания	Шкала оценивания	Показатели, баллы (0–12)
1. Выбор функционального стиля речи в зависимости от педагогического дискурса или конкретной коммуникативной ситуации (0–3 балла)	Хорошее понимание стилей речи и сфер их применения, владение теорией и практикой построения текстов разных стилей	3
	Понимание стилей речи, владение теорией построения текстов разных стилей	2
	Есть представление о стилях речи, но без знания их особенностей и сфер применения	1
	Отсутствие представления о стилях речи и знаний об их особенностях и сферах применения	0
2. Выбор стиля педагогического общения в зависимости от дискурса или конкретной коммуникативной ситуации (0–3 балла)	Индивидуальный стиль общения в зависимости от ситуации	3
	Демократический, на основе увлеченности совместной деятельностью	2
	Авторитарный	1
	Попустительский	0
3. Проектирование педагогического дискурса (0–3 балла)	На уровне цели, задач и содержания	3
	На уровне цели и задач	2
	На уровне цели	1
	Отсутствие проектирования	0
4. Поведение педагога в зависимости от дискурса (0–3 балла)	Полностью соответствует ситуации	3
	Частично соответствует ситуации	2
	Скорее не соответствует ситуации	1
	Не соответствует ситуации	0

На основе проанализированных работ можно сделать вывод, что креативного уровня развития дискурсивно-стилистического компонента среди обучающихся 11-х классов на начальном этапе достигли 8 человек (3,7 %), среди абитуриентов – 7 человек (4,9 %), среди сту-

дентов 1-го курса – 8 человек (9,5 %), среди студентов 3-го курса – 32 человека (35,6 %). Большое количество обучающихся (от 31,3 до 65,4 %), абитуриентов (от 30,6 до 60 %) и студентов первого курса (от 22,7 до 40 %) владеют дискурсивно-стилистическим компонентом на адаптивном уровне; студентов 3-го курса – на креативном уровне – до 50 % в группе, в среднем – 35,6 %. Входной контроль позволил оценить начальный уровень развития дискурсивно-стилистического компонента обучающихся 11-х классов, абитуриентов и студентов профессионально-педагогического вуза. По итогам проведенного контроля составлена сводная таблица полученных результатов (табл. 6).

Таблица 6

Начальный уровень развития дискурсивно-стилистического компонента обучающихся в экспериментальных группах

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
11-й класс	212	40	18,9	110	51,9	54	25,5	8	3,7	3,1
Абитуриенты	143	33	23,0	62	43,4	41	28,7	7	4,9	3,2
Студенты 1-го курса	84	23	27,4	28	33,3	25	29,8	8	9,5	3,2
Студенты 3-го курса	90	10	11,1	17	18,9	31	34,4	32	35,6	4,0
<i>Всего</i>	529	106	20,3	217	38,3	151	29,3	55	12,1	3,4

Наиболее сложными являются риторико-прагматический и этикетно-речевой компоненты, связанные со способностью обучающегося строить речевое произведение в соответствии с речевыми нормами и конкретной коммуникативной ситуацией, а затем произносить его перед аудиторией. При диагностике этих компонентов нами были ис-

пользованы методика Т. А. Долининой [59] оценки риторического текста «Речевой экспромт» и методика Н. А. Ипполитовой [80]. Цель диагностики состояла в определении уровня риторических и речевых способностей обучающихся. Объектом диагностики при этом была произнесенная речь, которая оценивалась по следующим критериям:

- 1) нахождение темы и ее удержание на протяжении всего выступления;
- 2) формулировка тезиса;
- 3) аргументация в речи и способы аргументации;
- 4) иллюстрации, факты, примеры из различных источников;
- 5) композиция речи (введение, основная часть, заключение).

Этикетно-речевой компонент оценивался по критериям оценивания коммуникативных качеств речи: нормативность речи и ее выразительность, а также умение говорящего держаться перед аудиторией, организовывать пространство, использовать невербальные средства общения (мимику, жесты, позы), уверенность во время выступления, толерантность к слушателям и др.

Большее количество критериев использовать для оценки выступлений было, по нашему мнению, нецелесообразным. В проведении диагностики нами было выделено три этапа:

*1 этап.* Объяснение задания преподавателем: каждый из обучающихся в течение двух минут должен выступать перед аудиторией с речевым произведением на заданную тему. Речевое произведение рождается на глазах у слушателей, так как ни по одной из предложенных тем выступающий студент ничего ранее не слышал, но он способен мыслить, рассуждать вслух, изобретать и таким образом создавать речевое произведение. Говорящему необходимо увлечь, заинтересовать аудиторию, при этом надо понимать, что студенты часто боятся показаться смешными перед однокурсниками, поэтому стесняются и не желают принимать участие в диагностике. Некоторым студентам приходится преодолевать определенный психологический барьер (страх выступления перед аудиторией), и мобилизовывать все свои силы, чтобы принять участие в диагностике (9–11 % студентов отказываются участвовать в такой работе). Преподавателю в ситуации отказа от участия в диагностике необходимо еще раз убедить студентов, что цель данной диагностики – выявить недочеты в речи каждого и наметить пути преодоления этих недочетов. Преподаватель должен

создать доброжелательную обстановку в аудитории, чтобы каждому захотелось проверить свою коммуникативную компетенцию на практике. Главная задача преподавателя на данном этапе состоит в том, чтобы повлиять на студентов, создать ситуацию успеха.

*2 этап.* Каждому студенту дается такая тема для выступления, при раскрытии которой он может рассуждать, выражать свое отношение к предмету речи. Желательно, чтобы тема включала в себя скрытый смысл или была связана с дальнейшей профессиональной деятельностью студента.

Студент слышит тему только тогда, когда стоит перед аудиторией, после чего сразу произносит двухминутный монолог. У выступающего нет времени на подготовку, речевое произведение рождается на глазах у слушателей. Во время выступления студентов целесообразно проводить видеосъемку, чтобы на последующих занятиях отснятые видеоматериалы можно было просмотреть и проанализировать все недочеты и ошибки студентов во время выступления.

*3 этап.* Рефлексия, которая проводится после всех выступлений с одновременным просмотром видеоматериалов. Во время выступления на каждого студента заводится карта диагностирования, в которую заносятся замечания, недостатки речи, поведения, проставляются баллы в соответствии с уровнями диагностики речи и говорящего (от 0 до 3). В конце всех выступлений можно выявить лучшего оратора группы по количеству набранных баллов.

Другой вариант диагностики риторико-прагматического компонента коммуникативной компетенции состоит в том, чтобы предложить обучающемуся подготовить текст выступления самостоятельно, для чего необходимо заранее сформулировать темы или порекомендовать студентам сформулировать темы самим. При данном варианте диагностики риторико-прагматического компонента для абитуриентов используется методика написания сочинения по прочитанному тексту (в соответствии с требованиями ЕГЭ). Абитуриентам в этом случае предлагается сформулировать и прокомментировать одну из проблем, поставленных автором текста, изложить позицию автора. Далее абитуриентам необходимо написать, согласны они или нет с позицией автора прочитанного текста и объяснить почему. Ответ испытуемым необходимо аргументировать (подобрать не менее двух аргументов) с опорой на знания, витагенный или читательский опыт. На 3-м курсе

студентам предлагается подготовить выступление с научным докладом по выбранной специальности. При выполнении такого типа заданий студенты развивают умения составлять текст (письменный или устный), которые складываются из умений формулировать тему и удерживать ее на протяжении всего текста, заявлять тезис, подбирать аргументы, соблюдать законы композиции. Студент учится не бояться аудитории, находить контакт со слушателями, использовать нелексические средства общения, организовывать пространство для выступления и др.

Критерии оценивания уровня сформированности риторико-прагматического компонента описаны в табл. 7

Таблица 7

Уровень сформированности риторико-прагматического компонента

Критерий оценивания	Шкала оценивания	Показатели, баллы (0–15)
1	2	3
1. Формулировка темы, основной мысли текста и комментариев к ним (0–3 балла)	Правильно сформулированы и прокомментированы тема и основная мысль текста	3
	Правильно сформулированы тема текста и основная мысль, но не прокомментированы	2
	Правильно сформулирована только тема текста и прокомментирована	1
	Неправильно сформулированы тема и основная мысль текста	0
2. Удержание темы на протяжении всего текста (письменного или устного) (0–3 балла)	Тема удержана	3
	Тема удержана, но есть незначительные отклонения (не более 1 раза)	2
	Есть отклонения от темы до 2 раз	1
	Тема не удержана	0
3. Аргумент, способы аргументации (0–3 балла)	Приведены 3–5 аргументов в соответствии с выбранным способом аргументации	3

Продолжение табл. 7

1	2	3
	Приведены не более 3 аргументов в соответствии с выбранным способом аргументации	2
	Приведены не более 2 аргументов, в выборе способа аргументации может быть допущена ошибка	1
	Приведено не более 1 аргумента	0
4. Подбор примеров (0–3 балла)	К каждому аргументу приведено по 2 примера из художественной литературы, СМИ, науки	3
	К каждому аргументу приведено по 1 примеру из художественной литературы, СМИ, науки	2
	К некоторым аргументам приведены примеры из художественной литературы, СМИ, витагенного опыта	1
	Нет примеров либо взяты только из витагенного опыта	0
5. Логика в изложении (0–3 балла)	Указаны логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, показаны умения исправлять такие ошибки в чужих текстах и не допускать ошибок такого типа в собственных	3
	Указаны логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, и исправлены, но допущено не более 1 ошибки	2
	Указаны логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, но не исправлены в связи	1

1	2	3
	с отсутствием необходимых знаний	
	Не указаны логические несоответствия в тексте, причинно-следственные связи (отсутствие необходимых знаний)	0

Количество набранных баллов соответствует следующим уровням: элементарный (0–2 балла), адаптивный (3–7 баллов), базовый (8–11 баллов), креативный (12–15 баллов).

Из полученных результатов можно сделать вывод, что креативного уровня развития риторико-прагматического компонента среди обучающихся 11-х классов не достиг никто (0 %). Обучающиеся не могут одновременно удерживать тему, четко формулировать тезис, подбирать аргументы, приводить примеры, опираясь на жизненный или читательский опыт, не продумывают вступление или заключение текста. Среди абитуриентов 4,2 % владеет риторико-прагматическим компонентом на креативном уровне, среди студентов – до 10 %. Достаточно много обучающихся владеют риторико-прагматическим компонентом на элементарном (до 33 %) или адаптивном уровне (от 38,9 % до 61,5 %). На основании полученных данных составлена сводная таблица развития риторико-прагматического компонента обучающихся на начальном этапе в экспериментальных группах (табл. 8).

Таблица 8

Начальный уровень развития риторико-прагматического компонента обучающихся в экспериментальной группе

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
11-й класс	212	70	33	126	59,4	16	7,6	0	0	2,7
Абитуриенты	143	18	12,6	88	61,5	31	21,7	6	4,2	3,2

Окончание табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Студенты 1-го курса	84	17	20,2	49	58,3	13	15,5	5	6,0	3,1
Студенты 3-го курса	90	19	21,1	35	38,9	27	30	9	10	3,3
<i>Всего</i>	529	124	21,0	298	55,6	87	18,6	20	4,8	3,1

Далее нами были определены уровни развития этикетно-речевого компонента коммуникативной компетенции обучающихся в соответствии с критериями и показателями оценивания (табл. 9).

Таблица 9

Уровни развития этикетно-речевого компонента

Критерий оценивания	Шкала оценивания	Показатели (0–36)
1	2	3
1. Соответствие речи нормам современного русского литературного языка (0–3 балла)	Отсутствие речевых ошибок в тексте объемом 150–200 слов	3
	Допущена одна речевая ошибка в тексте объемом 150–200 слов	2
	Допущено 2 речевых ошибки в тексте объемом 150–200 слов	1
	Допущено 3 и более речевых ошибок в тексте объемом 150–200 слов	0
2. Владение словарным запасом (0–3 балла)	Владение богатым словарным запасом	3
	Владение разнообразным словарным запасом, соответствующим возрасту	2
	Владение ограниченным словарным запасом	1
	Владение элементарным словарным запасом	0



Продолжение табл. 9

1	2	3
3. Смысловая цельность, речевая связность изложения (0–3 балла)	Речь характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью изложения, ошибок нет	3
	Речь характеризуется смысловой цельностью, есть 1 нарушение речевой связности изложения	2
	Речь характеризуется смысловой цельностью, есть не более 2 нарушений речевой связности изложения	1
	Речь характеризуется отсутствием смысловой цельности и речевой связности изложения	0
4. Точность и выразительность речи (0–3 балла)	Мысль точно выражена, использовано разнообразие грамматического строя, речь выразительна	3
	Мысль точно выражена, допущено однообразие грамматического строя, речь достаточно выразительна	2
	Мысль не точно выражена, допущено однообразие грамматического строя, речь достаточно выразительна	1
	Мысль не точно выражена, допущено однообразие грамматического строя, речь не выразительна	0
5. Средства выразительности (0–3 балла)	Уместное использование разнообразных средств выразительности	3
	Использование некоторых средств выразительности	2
	Использование средств выразительности, но не всегда уместно	1
	Не используются средства выразительности	0

Продолжение табл. 9

1	2	3
6. Паузы во время выступления (0–3 балла)	Отсутствие длительных пауз	3
	При возникновении паузы, проявлено умение ее заполнить	2
	Допущение длительных пауз	1
	Допущение частых длительных пауз	0
7. Время выступления (0–3 балла)	Умение с легкостью выступать в течение любого отведенного времени	3
	Присутствие видимых затруднений при выступлении в течение отведенного времени	2
	Выступление закончено раньше, чем через 2 минуты	1
	Отказ от выступления	0
8. Организация пространства во время выступления (0–3 балла)	Умелая организация пространства, при этом видны уверенность и удовольствие от выступления	3
	Умелая организация пространства, при этом чувствуется достаточная уверенность	2
	Присутствует умение организовать пространство, но при этом чувствуется неуверенность или чрезмерная активность	1
	Отсутствие умения организовать пространство, прослеживается стремление уйти подальше от аудитории, спрятаться за стол, опереться на него, замечены моменты отвлечения на посторонние раздражители или излишняя зажатость	0
9. Использование невербальных средств общения (0–3 балла)	Уместное использование разнообразных невербальных средств общения	3
	Уместное использование невербальных средств общения	2

1	2	3
	Неуместное использование невербальных средств общения	1
	Отсутствие невербальных средств общения	0
10. Речевая этика (0–3 балла)	Отсутствие нарушений речевой этики и умение их замечать в чужом тексте	3
	Допущение некоторых нарушений речевой этики при умении замечать их в чужом тексте	2
	Умение замечать только явные нарушения речевой этики при допущении собственных ошибок	1
	Отсутствие умения замечать нарушения речевой этики	0
11. Достижение коммуникативной цели (0–3 балла)	Присутствует умение ставить коммуникативную цель и добиваться ее	3
	Присутствует умение добиваться поставленной преподавателем цели	2
	Присутствует умение ставить коммуникативную цель, при отсутствии настойчивости в ее достижении	1
	Неумение добиться коммуникативной цели	0
12. Толерантность в отношении участников коммуникации (0–3 балла)	Максимально толерантное отношение к мнениям, суждениям, замечаниям участников коммуникации	3
	Толерантное отношение	2
	Достаточно толерантное отношение	1
	Не толерантное отношение	0

Количество набранных баллов соответствует следующим уровням: элементарный (0–6 баллов), адаптивный (7–18 баллов), базовый (19–29 баллов), креативный (30–36 баллов).

В результате диагностики установлено, что креативного уровня развития этикетно-речевого компонента на начальном этапе среди 11-х классов достигли 10 человек из 212 опрошенных (4,8 %). Среди студентов 1-го курса РГППУ креативного уровня достигли 7 человек из 84 опрошенных (8,3 %), 3-го курса – 10 человек (11,1 %). Эти обучающиеся соотносят речь с ситуацией общения, умело организуют пространство, чувствуют себя уверенно, стараются использовать невербальные средства общения. Диагностика этикетно-речевого компонента среди слушателей подготовительных курсов не проводилась, так как в подготовке к вступительным испытаниям абитуриенты ориентированы только на создание письменного речевого произведения. На основании полученных данных составлена сводная таблица развития этикетно-речевого компонента обучающихся (табл. 10).

Таблица 10

Начальный уровень развития этикетно-речевого компонента обучающихся в экспериментальных группах

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
11-й класс	212	58	27,3	96	45,3	48	22,6	10	4,8	3,0
Студенты 1-го курса	84	23	27,4	28	33,3	26	31	7	8,3	3,2
Студенты 3-го курса	90	14	15,6	40	44,4	26	28,9	10	11,1	3,4
<i>Всего</i>	386	95	23,6	164	41,4	100	27,1	27	7,9	3,2

По совокупности показателей языкового (0–12 баллов), дискурсивно-стилистического (0–12 баллов), риторико-прагматического (0–15 баллов) и этикетно-речевого (0–36 баллов) компонентов студенты

могут набрать от 0 до 75 баллов. Распределение уровней соответствует следующим набранным баллам:

- элементарный – от 0 до 15 (20 % от возможных 75 баллов);
- адаптивный – от 16 до 37 (30 % от возможных 75 баллов);
- базовый – от 38 до 59 (30 % от возможных 75 баллов);
- креативный – от 60 до 75 (20 % от возможных 75 баллов).

Анализ допущенных ошибок показал, что бóльшую трудность в языковом компоненте представляют темы по орфографии (в частности, правописание *-н-* и *-нн-* в суффиксах прилагательных, причастий и отглагольных прилагательных; правописание частицы *не* с разными частями речи и т. д.), а также морфологии, грамматике и пунктуации. Причина этого в недостаточной сформированности способностей обучающихся видеть орфографические, грамматические, пунктуационные ошибки в тексте и уметь их исправлять в соответствии с правилами русского языка, поэтому, выполняя задания такого типа, обучающийся чаще всего опирается не на правила или знания, полученные в школе, а на интуицию или пишет наугад.

Студенты умеют определять стили текста, но не могут доказать, почему текст относится к тому или иному стилю. Можно выделить следующие недостатки устной речи: нарушения в произношении слов и расстановке ударений, в грамматике и лексической сочетаемости, а также смысловые и композиционные нарушения. Следует обратить внимание на недостаточный словарный запас обучающихся, неумение выступать публично без опоры на письменный текст. Развитие риторико-прагматического компонента представляет определенную сложность: студенты не отличают аргументирующую речь от информационной, не могут четко формулировать тему и тезис, подбирать аргументы и последовательно их излагать, приводить примеры из науки, художественной литературы, СМИ или витагенного опыта.

Очень важно сформировать у студентов способность составлять текст и произносить его, так как умение владеть устной речью важно для специалистов любой отрасли, а для педагогов – особенно. Развитие коммуникативной компетенции предполагает также наличие умения общаться без конфликтов, быть толерантным, доброжелательным по отношению к собеседнику. Очень важно владеть коммуникативной компетенцией в конкретном профессиональном коллективе, знать специфику предмета и уметь создавать профессионально значимые тексты.

В результате констатирующего этапа опытно-поисковой работы были сделаны следующие *выводы*:

1. Коммуникативную компетенцию студентов можно измерить с опорой на существующие методики, выделенные критерии, показатели и уровни.

2. Целесообразно выделить компоненты коммуникативной компетенции: языковой, дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический, этикетно-речевой и определить уровень развития каждого из них у студентов вуза.

3. Необходимо выявить начальный уровень развития коммуникативной компетенции у школьников, абитуриентов и студентов, чтобы определить пробелы в их знаниях и умениях.

4. Необходимо поставить задачи для дальнейшей работы по развитию коммуникативной компетенции студентов.

5. Реализация этих задач возможна при использовании модели развития коммуникативной компетенции и методики.

С целью измерения уровня коммуникативной компетенции были использованы следующие виды работы: контрольные работы по правке дефектного текста, по нормам русского языка, по стилистике; программированный контроль, тесты, анализ работ студентов (сочинений, эссе, рефератов, дипломных работ); оценка устного публичного выступления (устный ответ на практических занятиях, экзаменах, во время защиты рефератов, на конкурсе оратора, во время дебатов и т. д.).

Все результаты аналитической работы отражены в табл. 4, 6, 8, 10, в которых представлено не только процентное соотношение владения компонентами коммуникативной компетенции обучаемыми, но и указан средний балл владения коммуникативной компетенцией.

С опорой на выделенные уровни (элементарный, адаптивный, базовый, креативный) мы предлагаем формулу для расчета среднего балла по пятибалльной системе отдельного компонента коммуникативной компетенции (языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого) конкретного студента или целой группы ( $X_{\text{ср.}}$ ) по формуле

$$X_{\text{ср.}} = \frac{X_1 \cdot n_1 + X_2 \cdot n_2 + X_3 \cdot n_3 + X_4 \cdot n_4}{N},$$

где  $X_1 = 2$  (элементарный уровень);

$X_2 = 3$  (адаптивный уровень);

$X_3 = 4$  (базовый уровень);

$X_4 = 5$  (креативный уровень);

$N$  – общее количество студентов, принимающих участие в опытно-поисковой работе;

$n_1$  – количество студентов, соответствующих элементарному уровню;

$n_2$  – количество студентов, соответствующих адаптивному уровню;

$n_3$  – количество студентов, соответствующих базовому уровню;

$n_4$  – количество студентов, соответствующих креативному уровню.

Произведя несложные математические расчеты, мы определяем средний показатель владения, например, языковым компонентом конкретной группы. В связи с тем, что коммуникативная компетенция складывается из языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического и этикетно-речевого компонентов, был рассчитан средний балл по каждому из них, а затем общий средний балл ( $X_{о. ср.}$ ) по формуле

$$X_{о. ср.} = \frac{X_{ср.1} + X_{ср.2} + X_{ср.3} + X_{ср.4}}{4},$$

где  $X_{ср.1}$  – средний балл развития языкового компонента;

$X_{ср.2}$  – средний балл развития дискурсивно-стилистического компонента;

$X_{ср.3}$  – средний балл развития риторико-прагматического компонента;

$X_{ср.4}$  – средний балл развития этикетно-речевого компонента.

Сформированность начального уровня владения коммуникативной компетенцией показана в табл. 11.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что в развитии коммуникативной компетенции выпускников школы и студентов 1-го курса вуза наблюдается преемственность: на элементарном уровне находятся примерно 29 % выпускников 11-х классов и около 25 % студентов 1-го курса.

Устные и письменные тексты школьников и студентов, имеющих элементарный уровень развития коммуникативной компетенции, не соответствуют требованиям, предъявляемым к созданию текста. Мотивация на развитие коммуникативной компетенции отсутствует или зависит от конкретной ситуации. Речевые произведения школьников и сту-

дентов, имеющих адаптивный уровень развития коммуникативной компетенции, не всегда в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым к созданию устного и письменного текста. Создавать текст учащиеся могут лишь по образцу или с помощью преподавателя. Мотивация на развитие коммуникативной компетенции характеризуется недостаточно четкими представлениями и во многом зависит от конкретной ситуации. Речевые произведения школьников и студентов, имеющих базовый уровень развития коммуникативной компетенции, отличаются самостоятельностью и соответствуют требованиям, предъявляемым к устному и письменному тексту. Мотивация на развитие коммуникативной компетенции характеризуется достаточно четкими представлениями о роли коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности специалиста, но интерес к предмету деятельности не всегда носит постоянный характер, может зависеть от конкретной ситуации. Обучающиеся, владеющие компетенцией на креативном уровне, умеют достаточно свободно и осознанно применять ее на практике, у них высокий уровень мотивации, характеризующийся пониманием необходимости постоянного развития коммуникативной компетенции в будущей профессиональной деятельности.

Таблица 11

Сформированность начального уровня владения коммуникативной компетенцией

Группа	Уровень				Средний-балл
	Элементарный, %	Адаптивный, %	Базовый, %	Креативный, %	
11-й класс	28,6	54,1	16,4	0,9	2,9
Абитуриенты	18,2	49,9	28,4	3,5	3,2
Студенты 1-го курса	25	40,2	28,3	6,5	3,2
Студенты 3-го курса	16,4	36,9	31,7	15	3,5
Средний балл	22,0	45,3	26,2	6,5	—

Таким образом, констатирующий этап опытно-поисковой работы показал, что, несмотря на наличие речеведческих дисциплин в образовательной программе школы и вуза, результаты развития коммуникативной компетенции студентов нельзя назвать удовлетворительными, тем более что для выпускников профессионально-педагогического университета эта компетенция является профессионально значимой.



Начальный уровень коммуникативной компетенции среди школьников, абитуриентов и студентов следующий: наибольший процент креативного уровня развития (15 %) у студентов 3-го курса. Это связано с тем, что уровень коммуникативной компетенции растет в результате обучения, среди студентов 1-го курса высокого уровня достигли 6,5 % опрошиваемых, среди абитуриентов – 3,5 %, а среди одиннадцатиклассников – 0,9 %. У абитуриентов степень мотивации выше, чем у школьников, так как изначально 92 % поступающих хотят учиться в вузе, получать высшее образование, и всего лишь 8 % абитуриентов к обучению в вузе относятся безразлично. При выполнении контрольных работ абитуриенты проявляют максимум старания и терпения в связи с предстоящими выпускными и вступительными экзаменами, в частности, ЕГЭ по русскому языку. Кроме этого, примерно 48 % абитуриентов планируют поступить на гуманитарные специальности, поэтому русскому языку в школе и на курсах уделяют особое внимание. Констатирующий этап показал, что высок процент обучающихся с элементарным уровнем владения коммуникативной компетенцией (от 16,4 до 28,6 %), поэтому над этой проблемой необходимо дальше работать, а именно повышать коммуникативную компетенцию в школе прежде всего на предметах гуманитарного цикла, на подготовительных курсах и в вузе.

Каждый преподаватель на своей дисциплине формирует у обучающихся коммуникативную компетенцию. Сами обучающиеся считают, что коммуникативная компетенция играют важную роль в жизни любого человека. Нами было проведено анкетирование среди 324 учащихся школы, абитуриентов и студентов с целью выяснения мотивации студентов и преподавателей на развитие коммуникативной компетенции. Результаты анкетирования показаны в табл. 12.

Анализ состояния мотивации обучающихся на развитие коммуникативной компетенции показал, что этой компетенции они отводят одно из первостепенных значений. Обучающиеся осознают, что владение коммуникативной компетенцией важно для профессионала в области «человек – человек», а в области «человек – машина» не имеет большого значения, однако для того, чтобы стать руководителем любого уровня, владение коммуникативной компетенцией необходимо. Обучиться коммуникативной компетенции на высоком профессиональном уровне возможно только в образовательном учреждении, с окончанием которого развитие коммуникативной компетенции не

заканчивается, оно продолжается через практический опыт, систему самообразования, курсов повышения квалификации и т. д.

Таблица 12

Мотивация на развитие коммуникативной компетенции  
(анкетирование обучающихся)

Вопрос	Ответ, %			
	Да	Больше да, чем нет	Больше нет, чем да	Нет
1. Согласны ли Вы, что успешность человека зависит от владения коммуникативной компетенцией?	75	25,0	0	0
2. Была ли у Вас сформирована коммуникативная компетенции в школе?	50	33,3	8,4	8,3
3. Можете ли Вы утверждать, что коммуникативной компетенцией владеете в совершенстве?	0	50	8,3	41,7
4. Считаете ли Вы, что коммуникативную компетенцию можно развивать всю жизнь?	91,7	8,3	0	0
5. Закончится ли развитие Вашей коммуникативной компетенции с окончанием учебного заведения?	0	0	25,0	75,0
6. Можно ли занимать высокую должность, не владея коммуникативной компетенцией?	25	25	38,3	11,7
7. Можно ли быть хорошим специалистом без владения коммуникативной компетенцией?	33,3	8,4	58,3	0
8. Можно ли развить коммуникативную компетенцию в современных условиях без образовательных учреждений?	16,7	8,4	74,9	0

Эти же вопросы мы задали преподавателям школы и вуза. Было опрошено 32 преподавателя (8 преподавателей речеведческих дисциплин, 9 преподавателей гуманитарных и социально-экономических дисциплин, 6 преподавателей математических и естественнонаучных дисциплин, 9 преподавателей общепрофессиональных дисциплин). Результаты данного анкетирования представлены в табл. 13.

Мотивация на развитие коммуникативной компетенции  
(анкетирование преподавателей)

Вопрос	Ответ, %			
	Да	Больше да, чем нет	Больше нет, чем да	Нет
1. Согласны ли Вы, что успешность человека зависит от владения коммуникативной компетенцией?	78,2	21,8	0	0
2. Была ли у Вас сформирована коммуникативная компетенции в школе?	56,0	42,6	1,4	0
3. Можете ли Вы утверждать, что коммуникативной компетенцией владеете в совершенстве?	3,0	44,5	22,3	30,2
4. Считаете ли Вы, что коммуникативную компетенцию можно развивать всю жизнь?	82,0	7,1	5,1	5,8
5. Закончится ли развитие Вашей коммуникативной компетенции с окончанием учебного заведения?	0	0	10,6	89,4
6. Можно ли занимать высокую должность, не владея коммуникативной компетенцией?	0	6,8	39,2	54,0
7. Можно ли быть хорошим специалистом без владения коммуникативной компетенцией?	24,5	14,4	36,8	24,3
8. Можно ли развить коммуникативную компетенцию в современных условиях без образовательных учреждений?	11,2	7,8	81	0

Анализ состояния мотивации преподавателей на развитие коммуникативной компетенции выявил следующее: преподаватели большое значение отводят названной компетенции, считают, что основа ее развития была заложена в школе, с окончанием образовательных учреждений все преподаватели продолжают развивать коммуникативную компетенцию. Все опрошиваемые относятся к специалистам группы «человек – человек», однако большинство из них считает, что коммуникативной компетенцией в совершенстве не владеют.

Несмотря на то, что все преподаватели понимают необходимость формирования коммуникативной компетенции обучающихся в школе и поддерживают ее развитие в вузе, результаты, которые показывают выпускники школ на ЕГЭ по русскому языку в части С, оставляют желать лучшего: часть обучающихся не владеет коммуникативной компетенцией даже на базовом уровне. Значит, еще не все преподаватели осознают важность этой компетенции для будущей профессиональной деятельности обучающихся или, осознавая, не ведут целенаправленную и системную работу по ее развитию.

В России существует несколько школ, занимающихся этой проблемой: Школа Московского государственного университета, созданная на кафедре общего и сравнительно-исторического образования академиком РАО Ю. В. Рождественским [162, 163]; Педагогическая школа Московского педагогического государственного университета, созданная Т. А. Ладыженской [114], Н. А. Ипполитовой [80] и др.; Пермская школа риторики, образованная на базе Западно-Уральского учебно-научного центра под руководством С. А. Минеевой [128, 129], Красноярская школа риторики и стилистики под руководством профессора А. П. Сковородникова [179]; Воронежская школа под руководством профессора И. А. Стернина [186], Екатеринбургская школа стилистики, риторики и культуры речи под руководством Н. А. Купиной [111], Т. В. Матвеевой [124] и др. Наличие научных школ по всей стране еще раз подчеркивает первостепенную важность развития коммуникативной компетенции студентов.

Анализ результатов констатирующего этапа был использован нами при проведении формирующего этапа, целью которого являлась апробация модели развития коммуникативной компетенции студентов.

Задачи формирующего этапа заключались в следующем: определение содержания работы, направленной на развитие коммуникативной компетенции студентов, и отслеживание динамики развития компонентов коммуникативной компетенции (языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого) по промежуточным контрольным работам, тестам, заданиям, устным выступлениям и др.

Формирующий этап включает в себя проведение опытно-поисковой работы по проверке основных теоретических положений, осуществление межпредметных связей, использование разработанных кри-

териев по проверке эффективности созданной модели, реализацию методики развития коммуникативной компетенции студентов.

Для осуществления второго (формирующего) этапа опытно-поисковой работы были использованы разные методы исследования: изучение документации, опросы преподавателей, анализ учебных планов, государственных образовательных стандартов и содержания педагогического обеспечения. Формирующий этап проводился в сочетании с методами моделирования и экспертной оценки. При этом использовались следующие методы обучения:

1. Методы контроля и самоконтроля – получение информации о результативности учебного процесса. В результате этого метода было установлено, насколько готовы студенты к восприятию новых знаний, выявлены причины их затруднений и ошибок, определены эффективность организации, методов и средств обучения.

2. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (выделены Ю. К. Бабанским [12]). Они включают в себя все существующие методы обучения: 1) по источнику информации и восприятия: словесные (рассказ, лекция, беседа, конференция, диспут, объяснение и т. д.); наглядные (иллюстрации, демонстрации); практические (упражнения, тесты); 2) по логике мышления: индуктивные методы обучения (раскрытие содержания материала от частного к общему); дедуктивные (раскрытие содержания материала от общего к частному); 3) по степени самостоятельности и активности познавательной деятельности (репродуктивные методы и продуктивные); 4) проблемно-поисковые методы обучения (исследовательская деятельность).

3. Методы самостоятельной работы, которые связаны с работой, выполняемой студентами по заданию педагога и осуществляемой при его руководстве.

4. Методы стимулирования и мотивации обучения (создание эмоциональных нравственных переживаний, ситуаций новизны, неожиданности, актуальности, успеха в учении; познавательные игры; дискуссии, анализ профессиональных ситуаций и др.) [90, с. 83–84].

Выделенные методы были использованы в опытно-поисковой работе.

*Формирующий этап* делится на мотивационно-целевой, имитационно-моделирующий и организационно-деятельностный, которые

являются необходимыми и достаточными для развития коммуникативной компетенции обучающихся.

1. Мотивационно-целевой этап направлен на изучение студентами содержания учебных дисциплин, ориентированных на развитие коммуникативной компетенции. В это время студенты знакомятся с особенностями речевого взаимодействия.

2. Имитационно-моделирующий этап ориентирован на формирование знаний и умений студентов на основе норм речевой деятельности. Во время данного этапа студенты на занятиях приобретают не только теоретические знания, но и практические навыки по владению коммуникативной компетенцией, выполняют самостоятельные исследовательские работы.

3. Организационно-деятельностный этап ориентирован на приобретение и накопление студентами практических навыков коммуникации.

*Мотивационно-целевой этап.* На этом этапе были выявлены речеведческие дисциплины, ориентированные на развитие коммуникативной компетенции студентов: «Русский язык и культура речи», «Стилистика научной речи», «Иностранный язык», «Риторика», «Судебное красноречие», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Документная лингвистика», «Редактирование», «Речевая коммуникация», «Искусство речи» и др. Однако эти дисциплины изучают студенты гуманитарных специальностей, так как их профессиональная деятельность будет непосредственно связана с повышенной речевой ответственностью. Студенты негуманитарных специальностей изучают речеведческие дисциплины «Русский язык и культура речи» и «Стилистика научной речи», а также «Иностранный язык». Цель комплекса речеведческих дисциплин, изучаемых в профессионально-педагогическом вузе, состоит в развитии активной коммуникативной личности, обладающей способностью эффективного использования языка в профессионально значимых сферах и ситуациях общения. «Данная цель предполагает решение ряда задач, связанных с формированием и закреплением навыков грамотной письменной и устной речи, навыков чтения, слушания и понимания текста, а также с формированием умения порождать тексты различных типов и жанров» [64, с. 59–60]. В достижении этой цели важная роль отводится преподавателю, его педагогической помощи студентам. От препода-

вателя требуется не только создание психологического комфорта на занятиях, но и предоставление учебного материала, с помощью которого студенты получают знания об общении, культуре речи, законах публичного выступления, стилистике, характеристике официально-делового или научного стиля, а также о жанрах речевого поведения, т. е. развивают коммуникативную компетенцию.

В опытно-поисковой работе был структурирован учебный материал таким образом, чтобы он способствовал развитию коммуникативной компетенции студентов в соответствии с выделенными компонентами. Для студентов были разработаны комплексы тестов, заданий по разным темам, а также алгоритм речевой деятельности, в структуру которого вошли такие действия и операции, как анализ ситуации в рамках профессиональной сферы общения, понимание своей речевой роли и особенностей адресата; осознание целей общения, создание замысла речи; определение стратегии и тактики речевого поведения; выбор формы речи; отбор речевых и языковых средств, необходимых и достаточных для решения коммуникативных задач в профессионально значимых ситуациях, топиковая модель для создания текста и др.

В соответствии с задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы были выделены экспериментальные и контрольные группы студентов на 1-м и 3-м курсах среди гуманитарных (Г) и негуманитарных (НГ) специальностей. Работа в контрольных группах велась по традиционным программам с использованием традиционных методик и форм обучения, в экспериментальных же была апробирована модель развития коммуникативной компетенции студентов, выделенное нами педагогическое обеспечение, методика риторизации [188, 189] и интерактивного обучения [99], при этом наряду с традиционными использовались инновационные, активные формы работы со студентами.

Развитие структурных компонентов коммуникативной компетенции у студентов вуза представлено в табл. 14.

После завершения курса студент должен научиться ориентироваться в различных профессиональных речевых ситуациях, владеть голосом, приобрести способность и готовность к созданию связных текстов.

Таблица 14

Развитие структурных компонентов коммуникативной компетенции  
у студентов вуза в условиях преемственности образования

Ком- понент	Содержа- ние	Предметы		Виды учебной деятельности	
		В школе	В вузе	В школе	В вузе
1	2	3	4	5	6
Языко- вой	Соблюде- ние учащи- мися норм орфографии и пункту- ации в пись- менной речи	«Русский язык», все предметы учебного пла- на	«Русский язык и куль- тура речи», «Методика преподавания русского как иностранно- го»	Устные и письменные упражнения по подстанов- ке пропущен- ных букв и знаков препи- нания, тесты	Правка де- фектного тек- ста, тесты
Дискур- сивно- стили- стиче- ский	Понимание сферы функцио- нирования разных сти- лей речи, способность отличать текст одно- го стиля от текстов других сти- лей, готов- ность соз- давать сти- листически грамотный текст в со- ответствии с ситуацией	Все предметы учебного пла- на и внеучеб- ная деятель- ность	«Стилистика научного тек- ста», «Доку- ментная лин- гвистика», «Стилистика и литера- турное редак- тирование» и др.	Конспектиро- вание, тези- рование, со- ставление плана, докла- да, реферата, аннотирова- ние, рецензи- рование; со- ставление за- явления, объ- яснительной записки, апелляции, резюме, рек- ламы; интер- вью, написа- ние публици- стической статьи, замет- ки, фельетона, сказки, оды, басни, гимна, письма, просьбы	Устные и письменные упражнения, тесты, написа- ние отзыва, конспектиро- вание, тези- рование, со- ставление плана, докла- да, реферата, курсовой и дипломной работы, ста- тьи в научный журнал, анно- тирование, рецензирова- ние; составле- ние справки, объявления, инструкции, рекламы; на- писание пуб- лицистиче- ской статьи, заметки, фель- етона



1	2	3	4	5	6
Риторико-прагматический	Создание текста в соответствии с риторическими канонами, формулировка темы, основной мысли, тезиса, подбор аргументов, приведение примеров из разных источников	«Речь и культура общения» (практическая риторика) Все предметы учебного плана и внеучебная деятельность	«Риторика», «Судебное красноречие» Все предметы учебного плана и внеучебная деятельность	Устные и письменные упражнения, тесты, рассуждение по прочитанному тексту; создание текста-рассуждения по теме или проблеме; дискуссия; дебаты; защитное слово; выступление по теме или проблеме	Создание текста-рассуждения, дискуссия; дебаты; защитное слово; монологическое выступление по теме или проблеме
Этикетно-речевой	Соблюдение нормативности (правильности, точности, чистоты, уместности) и выразительности (ясности, краткости, богатства, логичности, эмоциональности, индивидуальности, соразмерности, культуры речевого поведения) речи	«Русский язык», «Речь и культура общения» Все предметы учебного плана и внеучебная деятельность	«Русский язык и культура речи» Все предметы учебного плана и внеучебная деятельность	Беседа; дискуссия; доклад; дополнение к выступлению; защитное слово, устное монологическое выступление; создание речевого произведения (описание, повествование); составление речевого произведения по началу, ответ на вопрос, презентация, репортаж и др.	Дискуссия; дебаты; доклад; дополнение к выступлению; защитное слово; обвинительная речь; судебная речь; устное монологическое выступление; создание речевого произведения (описание, повествование), ответ на вопрос, презентация

Важнейшие понятия курса, как и формируемые здесь знания и умения, имеют наиболее обобщенный, базовый характер, представляют собой основу, на которой в дальнейшем конкретизируются и уточняются необходимые теоретические положения и закрепляются практические навыки в рамках таких дисциплин, как «Стилистика научной речи», «Риторика», «Редактирование». Курс «Русский язык и культура речи», таким образом, служит необходимым введением в цикл речеведческих дисциплин.

На 3–4-м курсах студенты изучают дисциплину «Стилистика научной речи», которая была введена в учебный план университета для дальнейшего развития коммуникативной компетенции студентов с учетом выбранной специальности. Спецкурс является практическим, его цель – развитие способностей студентов относительно эффективного речевого поведения как в научной, так и в профессиональной сферах общения. Основные образовательные задачи практических занятий дисциплины «Стилистика научного текста» состоят в том, чтобы сформировать у студентов представления об особенностях научного стиля, природе научного текста и его смысловой структуре, а также научить их анализировать научный текст, развить навыки самостоятельного поиска необходимой информации как основы научной и профессиональной деятельности, научить продуцировать вторичные тексты.

Студенты гуманитарных специальностей изучают дисциплину «Риторика», которая занимает особое место в комплексе речеведческих дисциплин, так как она, как ни одна из речеведческих дисциплин, активно обращается, с одной стороны, к знаниям смежных разделов науки о языке и речи (психолингвистики, общего языкознания, поэтики, стилистики), с другой стороны, к данным других гуманитарных наук (социологии, социальной психологии, экономики), к идеям некоторых философских направлений (аналитической философии и методологии науки, феноменологии и герменевтики), пытаясь их синтезировать. В курсе риторики актуализируется готовность студентов к созданию текстов различных типов в профессионально значимых сферах общения, формируются способности, связанные с анализом чужих и собственных речевых произведений.

Изучение курса риторики помогает студентам приобрести умения, обеспечивающие создание устной монологической речи, освоить

технику изобретения мыслей с использованием наиболее распространенных смысловых моделей (топов); научиться правильно, в соответствии с законами логики располагать собранный материал; овладеть нормами публичной аргументации; сформировать умение выбирать соответствующий ситуации способ аргументации; научиться оценивать результаты собственного выступления.

Таким образом, задачи мотивационно-целевого этапа формирующего этапа решались на речеведческих дисциплинах. Студенты имели возможность повысить свою осведомленность в следующих содержательных аспектах коммуникативной компетенции: общение, его виды и функции; культура общения; виды речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо); коммуникативные качества речи; роль интонации в общении; нормы современного русского литературного языка; текст как основная единица общения; функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение,); взаимодействие функциональных стилей речи; устная и письменная речь; языковая личность оратора и аудитория; речевой этикет; речевые жанры; устное публичное выступление; типы речи по цели высказывания; риторика диалога; способы аргументации; профессиональные речевые ситуации; особенности речевой деятельности педагога и др.

*Имитационно-моделирующий этап*, во время которого студенты приобретают практические навыки по развитию коммуникативной компетенции. Вследствие того, что развитие коммуникативной компетенции происходило у студентов 1-го курса, при разработке заданий предполагалось, что развитие осуществляется на основе среднего образования, поэтому требование преемственности являлось основополагающим. При этом преемственность должна осуществляться на всех уровнях (содержание, методы, технологии, средства и формы обучения). Важным требованием к разработке заданий было требование поэтапного развития компонентов коммуникативной компетенции: языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого. На этом этапе опытно-поисковой работы были использованы методики риторизации и интерактивного обучения [99, с. 27–28] (описание методик представлено в гл. 1).

При решении проблемы подбора заданий мы дифференцировали понятия «комплекс заданий», «подсистема заданий», «частная система заданий» и «общая система заданий». Отличия совокупности заданий определялись целью и охватом развиваемых способностей у учащихся.

Цель общей системы заданий – развитие коммуникативной компетенции в целом, частная система же направлена на развитие отдельного выделенного нами компонента коммуникативной компетенции (при этом подсистему и комплекс заданий можно назвать явлениями более низкого порядка). В процессе разработки заданий учитывался также тот факт, что подбор заданий не должен быть «искусственным», так как «приближение условий обучения к естественным условиям общения способно значительно повысить речевую культуру» [91, с. 168].

*Частная система заданий по развитию языкового компонента* связана с «правилосообразными орфографическими или семантико-синтаксическими блоками» [53, с. 5]. Вследствие того, что школьная программа в основном ориентирована на формирование языкового компонента коммуникативной компетенции учащихся, в вузе через систему заданий в форме тестов, контрольных работ вначале определяются лакуны в знаниях студентов, а затем подбираются задания на соответствующие правила.

Опишем более подробно подсистемы заданий по орфографии, словообразованию, грамматике, лексике и фразеологии. Примеры заданий приводятся в количестве от одного до трех.

#### 1. Подсистема заданий по орфографии.

На каждом занятии проводится словарная работа: даем образцы написания современных трудных слов, которые активно используются в СМИ, а также термины по конкретной специальности студентов, например: *адаптация, аккредитация, анонсировать, аплодировать, апартаменты, волонтер, дисквалификация, инфраструктура, перманентный, профилакторий, стресс, хостис, стагнация, эйфория* и др. (на одном занятии не более 10–15 слов). Разбираются лексические значения данных слов, а на следующем занятии проводится программированный контроль с целью выяснения степени усвоения материала студентами.

*Задание 1. Укажите слова, в которых на месте пропуска должна стоять буква Е: клав...атура, комп...тенция, комп...нсация, канд...дат, квал...фикация, кап...туляция и др.* (прим. авт.: список слов в задании может быть изменен и (или) дополнен).

*Задание 2. Подберите термины по Вашей специальности, в которых можно допустить орфографическую ошибку.*

На следующем этапе работы обучающимся предлагается составить предложение или небольшой текст, в которых есть изучаемое слово. «Для более глубокого осмысления значения слова и особенностей его функционирования совершенно необходимы предложения и тексты, в которых “трудные” слова употребляются в естественных условиях» [76, с. 9]. В результате словарно-орфографической работы студенты расширяют свой словарный запас и запоминают написание трудных слов.

## 2. Подсистема заданий по словообразованию.

*Задание. Укажите предложения, в которых нет словообразовательных ошибок:*

1. Я всегда экономлю электроэнергию.

2. Товар будут отгруживать завтра.

3. Моя мама – коренная екатеринбуржка.

4. Омичи готовятся к празднику и др. (прим. авт.: предложения в задании могут быть изменены).

## 3. Подсистема заданий по грамматике.

*Задание 1. Найдите в предложениях грамматические ошибки и исправьте их.*

1. В связи с этим можно утверждать, что руководители, имеющие гуманитарное образование, более увереннее чувствуют себя в управлении.

2. В данном разделе исследуется деятельность негосударственных вузов по повышению качества образовательных услуг, обучаемых программ, используемых инноваций на примере конкретных учебных заведений.

*Задание 2. В каком предложении придаточную часть сложноподчиненного предложения нельзя заменить причастным оборотом?*

1. Необходимый эмпирический и теоретический базис, который служит своего рода критерием обоснованности культурологических гипотез, определяет границы их применения.

2. В России в период экономических реформ оказались декриминализованы многие деяния, которые в новых экономических условиях утратили общественную опасность.

3. Производственная система цеха – лишь одна из структур, в которой протекает жизнедеятельность работника предприятия.

#### 4. Подсистема заданий по лексике.

С целью поддержания интереса у студентов к словарно-орфографической работе дается задание на определение лексического значения паронимов.

*Задание 1. По толкованию лексического значения определите изученное слово и запишите его: экономный – экономичный – экономический; дипломатичный – дипломатический; социальный – социологический и др.*

*Задание 2. Найдите в предложениях лексические ошибки и исправьте их.*

*1. Одним из основных принципов нашей работы является следовать пожеланиям потребителей и предлагать востребованный в данный период времени продукт и качественный сервис.*

*2. Автоматические раскройные системы лучшим образом сочетают в себе современные японские технологии, высокое качество и доступную цену.*

*3. Потребительская активность населения привела к росту спроса на автомобили.*

#### 5. Подсистема заданий по фразеологии.

*Задание 1. Найдите в предложениях фразеологизмы, докажите неоправданность их употребления и сделайте адекватную их замену.*

*1. Нефть образовалась при царе Горохе в осадочных породах из останков животных и растений в результате воздействия высоких температур и частично бактерий.*

*2. Во главу угла мы ставим снижение потерь электроэнергии в электрических сетях.*

*3. Идея многоуровневого непрерывного образования за душу берет научную и педагогическую общественность в нашей стране и за рубежом.*

Задания предлагаются в соответствии с изучаемой нормой, поэтапно, по принципу усложнения изучаемого материала.

В развитии дискурсивно-стилистического компонента также сначала необходимо найти лакуны в знаниях студентов, а затем подобрать задания на их устранение. Среди стилистических ошибок были выделены следующие: определение стилевой принадлежности текста, употребление в предложениях штампов, слов-паразитов, нелитературной лексики, просторечных слов, диалектизмов, экспрессивных средств, не мотивированных стилистически, смешение разностильной

лексики, неблагозвучие, злоупотребление специальными терминами в текстах ненаучного характера.

*Частная система заданий по развитию дискурсивно-стилистического компонента* состоит из следующих заданий:

*Задание 1. Прочитайте предложенные текстовые отрывки. Укажите номера отрывков, которые, на Ваш взгляд: а) в полной мере соответствуют научному стилю речи; б) не вполне соответствуют научному стилю речи. Выберите один из отрывков, отнесенных Вами к группе а. Докажите, почему данный текст может считаться ярким образцом научного стиля речи. Какие слова, фразы, предложения, типичные для данного стиля, здесь присутствуют?*

*Задание 2. Найдите в предложениях стилистические ошибки и исправьте их.*

*1. К жидкому топливу, значит, относятся нефтепродукты, производящиеся путем перегонки сырой нефти.*

*2. Конечно, способный и продвинутый человек может преодолеть ограниченность своего образования, если его назначили руководителем.*

*3. Существуют приборы, автоматически вырубаящие электрооборудование, когда оно не используется.*

*1. Подсистема заданий на усвоение научного стиля речи.*

*Задание 1. Определите подстиль и жанр следующих текстовых фрагментов:*

*1. Культурология – наука, изучающая сущность, функционирование и развитие культуры как специфический человеческий способ жизнедеятельности.*

*2. В диссертации использованы материалы социологических исследований, которые позволяют сопоставить мнения студентов негосударственных и государственных вузов. Изучение деятельности негосударственных вузов и результаты социологических исследований позволяют сделать выводы о месте, роли и судьбах негосударственного сектора высшего образования в современной России.*

*Задание 2. Распределите идентификационные признаки по принципу «от общего к частному» и составьте квалификационную дефиницию (термины даются в зависимости от специальности студентов). Например: электромагнит: а) состоящее из железного стержня; б) устройство; в) по которой протекает электрический ток;*

г) обмотанного изолированной проволокой; д) намагничивающий этот стержень.

Электропривод: а) регулирования потока преобразованной энергии по определенному закону; б) совокупность устройств; в) для преобразования электрической энергии в механическую.

Аналогично составляется подсистема заданий на усвоение официально-делового и публицистического стилей речи.

Частная система заданий по развитию риторико-прагматического компонента (два вида):

- 1) анализ образцовых текстов;
- 2) создание собственного текста по заданному образцу.

Мы согласны с позицией Т. А. Долининой, которая считает, что развитие коммуникативной компетенции идет через текст [59]. При этом она в рамках анализа образцовых текстов выделяет следующие этапы работы [59, с. 13–54]:

1) *определить тему текста (о чем текст?) и его проблематику (какие проблемы поднимает автор?), установить их иерархию;*

2) *выделить одну из проблем (лучше, если это будет главная) и прокомментировать ее;*

3) *определить позицию автора;*

4) *сформулировать собственное мнение по проблеме; придумать аргументацию, по возможности, подобрать примеры;*

5) *продумать композиционное оформление текста;*

б) *продумать языковое оформление текста, записать текст.*

Т. А. Долинина опирается на требования ЕГЭ и на разработки И. П. Цыбулько, С. И. Львова, В. А. Коханова [211, с. 109].

Анализ текста лежит также в основе методики З. И. Курцевой [112], выделяющей задания, которые она предлагает выполнить с использованием текстов на морально-нравственные темы, реализуя таким образом лично ориентированный подход в развитии коммуникативной компетенции студентов.

Приведем пример таких заданий [112, с. 78–108]:

а) *определение проблемы, затронутой в тексте;*

б) *выражение обучающимся собственной позиции;*

в) *определение характера речевого поступка героя и собственных вариантов речевого поведения в конкретной ситуации;*



г) создание собственных текстов по проблеме, затронутой в исходном тексте;

д) подготовка к дискуссии, диспуту, а также участие в них;

е) устное публичное выступление.

1. Подсистема заданий на подбор аргументов.

*Задание 1. Найдите аргументы, предложенные в текстах А. Ф. Кони «Обвинительная речь по делу об утоплении крестьянки Емельяновой», Т. Драйзера «Американская трагедия» и др. [202, с. 6].*

*Задание 2. Какие аргументы («за» или «против») Вы можете привести в следующих утверждениях: «Граффити – это не искусство»; «У русской культуры нет будущего»; «Ипотечное кредитование в России будет развиваться»; «Инфляцию в России преодолеть невозможно» и др.*

Такого типа задания очень полезны, так как студенты отрабатывают умения не только находить аргументы в тексте, но и учатся формулировать их, а также располагать в логической последовательности, что имеет большое значение в создании профессионально ориентированного текста.

2. Подсистема заданий на определение и создание вступления к тексту.

*Задание. Определите вид вступления, составьте вступление для речи на конкретную тему по выбранной специальности; составьте тексты различных типов речи [202, с. 41–67].*

*Частная система заданий по развитию этикетно-речевого компонента.*

1. Подсистема заданий на анализ и разыгрывание ситуации речевой коммуникации.

*Задание. Проанализируйте коммуникативную ситуацию и речевое поведение участников (мотив, цель общения, что и как сообщается, учитываются ли условия общения, почему достигнута или не достигнута цель). Разыграйте речевую ситуацию с вариантами позитивного речевого поведения. Обратите внимание на невербальные средства общения.*

*Даны следующие коммуникативные ситуации:*

1) заказчик считает, что в гостиной необходимо повесить одну дорогую люстру. Дизайнер пытается убедить клиента в том, что более целесообразно комнату поделить на зоны и сделать освещение каждой зоны в отдельности;

2) клиентка собирается на корпоративную вечеринку за городом и просит парикмахера сделать ей прическу в виде локонов с белыми цветами. Мастер пытается убедить клиентку в том, что в данной ситуации больше подойдет креативная стрижка;

3) покупатель хочет приобрести летние шины «MICHELIN» или «DUNLOP» для автомобиля, который принадлежит его дочери. Однако таких шин нет в продаже, менеджер по продажам предлагает купить шины «BRIDGESTONE», хотя в продаже есть еще шины «NOKIAN TYRES», «YOKOHAMA».

Ведущие речевые произведения, которыми должны будут воспользоваться студенты в данных ситуациях, – это совет и ответ на вопрос, поэтому, при использовании методики риторизации [189], студентам предлагается разработать следующие памятки: «Как правильно давать совет?» и «Как правильно отвечать на вопросы клиента (покупателя, посетителя и др.)?». Коммуникативная ситуация должна проходить с использованием этикетных речевых формул, поэтому студентам предлагается перечислить все возможные этикетные ситуации, с которыми можно встретиться в профессиональной деятельности (например, приветствие, предложение, извинение и др.), и подобрать к ним речевые клише. Внимание студентов при этом должно быть направлено на невербальные средства общения.

Далее происходит знакомство студентов с «официальным знакомством». Им предлагается разработать рекомендации для эффективного знакомства, а затем даются задания по использованию этих рекомендаций на практике. После выполнения заданий студентам необходимо вернуться к тексту рекомендаций и определить, все ли было учтено при их составлении.

2. Подсистема заданий на анализ и разыгрывание ситуации официального знакомства.

*Задание 1. Разыграйте ситуацию официального знакомства по телефону с менеджером ОАО «Элемаш» с целью дальнейшего сотрудничества.*

*Задание 2. Составьте тексты писем для официального знакомства по интернету с представителями ОАО «Машиностроительный завод».*

3. Подсистема заданий на использование в речи этикетных формул.

*Задание 1. Ваш коллега выбирает «Ты-общение». Как Вы будете себя вести? Какими этикетными формулами Вы можете подчеркнуть дистанцию официального общения?*

*Задание 2. Какое обращение Вы выберете в начале презентационной речи, если знаете, что гостями церемонии открытия нового бизнес-центра являются бизнесмены, политики, журналисты? Какое обращение уместно, когда Вы обращаетесь к своим подчиненным? Как обратиться к секретарю в приемной директора, охраннику, уборщице?*

*Задание 3. Составьте свою визитную карточку. Познакомьтесь с деловым партнером, используя визитную карточку [112].*

В соответствии с выделенным нами лично ориентированным подходом комплекс других заданий связан с выбором студента, зависящим от нравственной составляющей этикетно-речевого компонента коммуникативной компетенции.

4. Подсистема заданий на проявление нравственной позиции в речи.

*Задание 1. Предположим, что Вы работник рекламного агентства, станете ли Вы выполнять заказ телевизионной компании, если Вас попросят составить текст рекламы заведомо некачественного товара, табачных изделий, спиртных напитков и т. д.? Как Вы объясните свое решение?*

*Задание 2. Предположим, что во время спора возникла конфликтная ситуация. Каким будет Ваше речевое поведение? Выберите вариант ответа:*

- а) стану во что бы то ни стало отстаивать свою позицию;*
- б) сумею отказаться от своей позиции, если мне докажут ее несостоятельность;*
- в) пойду на компромисс;*
- г) встану на сторону оппонента, если он доказал свое мнение убедительно, даже если он мне лично неприятен.*

К каждой системе заданий подбирается комплекс заданий в зависимости от группы, степени усвоения материала студентами и личного развития каждого студента, в соответствии с выделенным лично ориентированным подходом, с предложением (по возможности) разноуровневых заданий. Приобретенные студентами способности важны для реализации следующего (имитационно-моделирующего) этапа, который тесно связан с предыдущим.

Стратегической доминантой имитационно-моделирующего этапа является ориентация студентов на длительную, тщательную, поэтапную работу по созданию текста, предполагающую охват несколь-

ких разноуровневых аспектов (композиционное и структурно-содержательное оформление текста, стилистические требования, языковые нормы, коммуникативные качества речи, нормы орфографии и пунктуации).

Отметим, что при применении словесных и практических методов обучения, преподаватели развивают дискурсивно-стилистический компонент, т. е. учат студентов созданию текстов разных стилей, востребованных в дальнейшей профессиональной деятельности. Сюда можно отнести тексты научного (аннотация, рецензия, отзыв, реферат, курсовая работа, дипломная работа, научный доклад), публицистического (статья в газету, журнал, публичное выступление [166, 171]) и официально-делового (заявление, автобиография, объяснительная записка, докладная записка, доверенность, расписка, резюме и др.) стилей. Также студенты получают необходимые знания по выполнению самостоятельных исследовательских работ и проектов по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Стилистика научного текста», «Риторика» и др.

На занятиях большое внимание уделяется изучению и созданию текстов, которые являются профессионально востребованными (например, деловая беседа, деловые переговоры, деловое совещание). Отметим, что данные тексты принадлежат к комбинированным жанрам, т. е. каждый из них состоит из нескольких жанров, которым преподаватели обучают студентов. Это особенно важно, поскольку обучение сложным жанрам способствует обучению профессиональным жанрам. Беседа, переговоры, совещания включают в свою структуру мнение, отчет, анализ ситуации, выступление в прениях, конструктивное предложение, пожелание, а также этикетные речевые жанры, необходимые в деловом общении (приветствие, благодарность, извинение и др.). Студентам важно понимать, что, например, основная задача мастера производственного обучения состоит в формировании у обучающихся профессиональных компетенций, однако для реализации этой задачи педагогу необходимо владеть прежде всего терминологическим аппаратом конкретной специальности, а также умением устно излагать материал, в процессе применения которого у студентов формируются основы профессионального мастерства. Умелое владение коммуникативной компетенцией характеризует педагогическое мастерство преподавателя (мастера). Особо следует отметить роль

устного общения мастера и обучающихся: речевое общение выполняет в процессе производственного обучения две основные функции: сообщения и побуждения. Мастер и обучающиеся в ходе процесса обучения сообщают друг другу свои мысли, высказывают желания, чувства. Мастер, руководя процессом обучения, советует, убеждает, инструктирует. При помощи речи мастер систематически разъясняет обучающимся значение, задачи и содержание профессиональных действий, предстоящих работ, порядок их выполнения, побуждает работать целеустремленно, настойчиво. Речь необходима и для того, чтобы восстановить в памяти обучающихся знания по специальным и другим предметам и научить применять их на практике.

Так, при обучении будущих дизайнеров прически востребованными являются следующие жанры: объяснение, комментарий, наводящая фраза, наводящий вопрос, напоминание и др. Например, обучающимся следует напомнить, что любая стрижка строится по законам геометрии: пряди должны быть отделены строго параллельными проборами; стрижка производится при определенном угле наклона. При создании композиции прически следует ориентироваться на следующие линии: границы роста волос надо лбом, переносицы, кончика носа, окончания подбородка и на линию губ, только тогда можно добиться гармонии.

Будущему педагогу по физической культуре кроме знания педагогических необходимо знание спортивных терминов, умение четко и логично объяснять последовательность выполнения упражнений и правила подвижных игр; а также комментировать ход спортивной игры и разбирать допущенные студентами ошибки и др.

В профессиональной деятельности мастера производственного обучения важно владение устной речью, которой сопровождается показ действий профессионала, демонстрация наглядных пособий, заданий и др. Устная речь необходима для того, чтобы обеспечить активность и сознательность обучающихся, предупредить ошибки, помочь учащимся в затруднительных случаях.

Кроме этого, в должностные обязанности мастера производственного обучения входит участие в проведении работы по профессиональной ориентации обучающихся, в заключении договоров с предприятиями, учреждениями, организациями и хозяйствами о проведении учебной (производственной) практики, в подготовке обучающих-

ся к выполнению квалификационных работ и сдаче экзаменов, в работе предметных комиссий, конференций, семинаров и др.

Отметим, что студенты обучаются как диалогическим, так и монологическим жанрам речи, востребованным в различных профессиях, с учетом специфики конкретной профессии. Так, для менеджеров является востребованным анализ экономической ситуации, для специалистов по менеджменту или маркетингу – презентация и др. Таким образом, преподаватели пытаются обучить студентов свободному оперированию предложенными жанровыми формами и сформировать у них готовность к переносу приобретенной коммуникативной компетенции для создания других профессионально значимых текстов.

Наибольшие трудности в развитии риторико-прагматического и этикетно-речевого компонентов у студентов 1-го курса вызывает создание текста публицистического стиля типа рассуждение. Чтобы преодолеть эту трудность, студентам предлагается на дисциплине «Русский язык и культура речи» использовать топиковую модель, состоящую из следующих компонентов: вступление (определение, обстоятельство цели); основная часть (причина, противопоставление, сопоставление, пример, свидетельство); заключение (следствие). «Топиковая модель дает обучающимся первое представление о структуре и содержании речи-рассуждения, служит схемой-образцом, следуя которому можно освоить способы компоновки фрагментов содержания и способы установления логической связи между ними» [171, с. 19]. Эта модель универсальна, по ней может быть построено высказывание на любую тему.

Также внимание студентов обращается на то, что во время произнесения речевого произведения необходимо «строго следовать речевой норме, т. е. установленному выбору единиц и композиционных моделей определенного жанра и стиля... Ораторским нормам необходимо строго следовать. Когда в ораторской речи мы встречаемся с отсутствием необходимого элемента, или с подменой требуемого, или с наличием того, что недопустимо, то это – пример нарушения нормы» [166, с. 108]. Развитие ораторской речи является необходимой составляющей риторического компонента коммуникативной компетенции, так как ораторская речь относится к практической риторике. Для эффективного развития ораторской речи студента на занятиях, во-первых, происходит обучение студентов правильному произноше-

нию слов, т. е. идет работа над развитием речевого компонента (например, подбираются слова, произношение которых следует запомнить: *жалюзИ, звонИт, каталОг, нефтЕпровОд, обеспЕчение, платО, срЕдства и др.*). Эта часть работы очень важна, поскольку неправильно произнесенное слово сразу привлекает внимание слушателей и оставляет негативное впечатление об ораторе.

Во-вторых, на занятиях идет работа над лексикой: даются теоретические знания о необходимости использования высокопарной лексики в речевом произведении и наличия богатого словаря у выступающего, затем отрабатываются умения в использовании этой лексики, расширяется словарный запас студентов через систему специальных заданий (описание заданий приведено выше). Как показывает практика, словарный запас студентов зачастую беден, а пополнять его самостоятельно студенты не могут или не хотят, поэтому преподавателям необходимо определять слова и выражения, которыми должны овладеть обучающиеся, и поэтапно на каждом занятии вводить их в активный словарный запас. Слова и выражения (например, *бесценный, особый, волеизъявление, масштабный, человечество, грозное предзнаменование, обреченный на провал, стимулировать развитие, недостижимая высота и др.*) берутся из образцовых речей известных авторов, а также из других источников. Также происходит обучение студентов употреблению заимствованных слов (например, *протеже, инкогнито, визави, милитаристский, индифферентный, толерантный, табу, эмбарго и др.*) и устойчивых выражений (*играть роль, иметь значение, полным ходом, быстрыми темпами и др.*).

В-третьих, продолжается обучение подбору аргументов, что соответствует первой части классической риторики – инвенции, целью которой является рассмотрение приемов убеждения. На этом этапе изучаются тропы (метафора, синекдоха, олицетворение и др.) и риторические фигуры речи (антитеза, инверсия, эллипсис, синтаксический параллелизм и др.).

В-четвертых, у студентов вырабатывается способность структурировать монологическую речь и, в-пятых, ее произносить. Спецификой этой части работы является «квалифицированное умение выражать отношение к аудитории в речи в целом и в отдельных ее частях – моменты доброжелательности, уважительности, честности, согласия с оппонентом, тактичности по отношению к нему и др.; умение адек-

ватно контактировать с аудиторией и правильно откликаться на ее реакцию (особенно отрицательную), умение учитывать интересы слушателей, уровень их эрудиции и т. д.» [166, с. 109].

Обращается внимание студентов на причины коммуникативных неудач [54], в частности, во время произнесения речи негативное влияние могут оказывать навыки диалогической речи, которая для студентов более привычна, употребление слов и выражений разных стилей: разговорного (использование жаргонных и других нелитературных синонимов), научного (употребление собственно научных терминов, длинных научных изречений и др.), официально-делового (включение в речь клише официально-делового стиля). Также обращается внимание на выразительность речи: произнесение должно быть осуществлено с некоторым подъемом.

С учетом всего вышеизложенного студенты создают речевое произведение для выступления. А на практических занятиях разбирается, какие ошибки были допущены в ораторской речи и идет их исправление с подбором адекватной замены. Работа по созданию текста, начатая на 1-м курсе на дисциплине «Русский язык и культура речи», продолжается на 3-м курсе на дисциплине «Стилистика научного текста», где студенты постигают все особенности научно-исследовательской работы, выражающейся в создании таких речевых произведений, как тезисы, реферат, курсовая работа, устный доклад, дипломная работа (проект) и владении соответствующими навыками языкового оформления научных текстов [64].

Для анализа и составления текстов научного стиля студентам предлагается следующий алгоритм (табл. 15).

Таблица 15

Алгоритм создания текстов различных жанров научного стиля

Жанр	Особенности жанра	Алгоритм создания текстов	Необходимые умения и навыки
1	2	3	4
Представление	Средство самовыражения, информационного общения, зависит от адресата и ситуации	1. Изучить ситуацию предполагаемого представления и адресата. 2. Отобрать из материала то, что интересно собеседникам. 3. Продумать, как и чем проиллюстрировать свои идеи.	Отбор материала с ориентацией на аудиторию. Подбор иллюстраций, примеров.



1	2	3	4
		<p>4. Проработать речевое оформление.</p> <p>5. Найти оригинальные вступления и заключение.</p> <p>6. Продумать, как организовать работу с аудиторией</p>	<p>Работа над речью.</p> <p>Формулировка вступления и заключения</p>
Сообщение	Небольшое информационное выступление по узкой теме с целью изложения нового для аудитории материала в ситуации научного и делового общения. Характеризуется новизной, краткостью, точностью, доступностью	<p>1. Изучить особенности жанра.</p> <p>2. Определиться в выборе темы, выстроить замысел сообщения, выйти на практическую деятельность.</p> <p>3. Самостоятельно работать над созданием текста, консультироваться с руководителем.</p> <p>4. Проработать речевое оформление.</p> <p>5. Продумать работу с аудиторией при предъявлении сообщения.</p> <p>6. Провести самоанализ выступления по соотношению поставленных задач с планируемым результатом</p>	<p>Выбор темы.</p> <p>Составление связного текста</p>
Доклад	Информационный текст, цель которого представление новой для компетентной аудитории информации как результата собственного исследования	<p>1. Изучить особенности и модель жанра.</p> <p>2. Сформулировать тезис, подобрать аргументы в защиту собственного тезиса с опорой на источники аргументации.</p> <p>3. Организовать работу с источниками с учетом их авторитетности.</p> <p>4. Сформулировать личную позицию.</p> <p>6. Оформить доклад.</p> <p>7. Подготовиться к защите и выступить</p>	<p>Выбор темы, формулировка проблемы, цели и задач.</p> <p>Подбор и изучение литературы.</p> <p>Формулировка тезиса и подбор аргументов.</p> <p>Устное монологическое выступление</p>
Конспект	Краткое изложение первоисточника с целью усвоения необходимой информации для воспроизведения ее	<p>1. Изучить общепринятые сокращения (математические знаки, условные знаки, аббревиатуры).</p> <p>2. Продумать индивидуальные сокращения.</p> <p>3. Выделить опорные слова.</p>	Отбор главной и второстепенной информации

1	2	3	4
	или дальнейшего использования в научной работе	4. Изучить способы упрощения фразы. 5. Использовать графические средства выделения (подчеркивание, выделение курсивом, использование разных цветов)	
Реферат	Информационный текст в форме краткого авторизированного изложения первоисточника, включающий в себя основные фактические сведения и выводы, ранее не известные читателю	1. Изучить первоисточник, провести риторический анализ текста (автор текста, ценность работы, ее актуальность, адресат, тема, задачи, композиция, тезис, аргументы, примеры, выводы автора). 2. Выбрать вид реферата. 3. Выбрать модель реферата (по 1 источнику, по 3 и более). 4. Представить видение разных сторон данной темы в работах исследователей. 5. Сопоставить имеющиеся точки зрения по данной теме	Работа с первоисточником. Формулировка темы, цели, задач, тезиса, аргументов, примеров. Работа над композицией реферата

Следуя алгоритму создания научного текста, студенты приобретают умения и навыки работы с текстом, востребованные на всех дисциплинах в вузе. Такая работа в условиях риторизации [188, 189] обеспечивает развитие студентов в соответствии с требованиями современного общества и формирует у них следующие способности:

1. Способность целеполагать, т. е. понимать задачи своей работы, ее значимость в данной ситуации.

2. Излагать научную информацию в соответствии с моделью того или иного жанра, уместного по ситуации, с ориентацией на конкретного адресата.

3. Работать с научной литературой в соответствии с поставленными задачами (отбирать необходимый материал, библиографические описания, конспектировать, реферировать, сопоставлять разные точки зрения).

4. Воздействовать на адресата, используя необходимые средства (языковые, технические).

5. Способность критически осмысливать результаты своего труда и анализировать чужие речевые продукты.

Работа по созданию текста сопровождается выполнением на практических занятиях заданий, которые классифицированы нами в соответствии с заданиями, с тематикой занятий и специальностью студента.

Приведем примеры этих заданий:

*Задание 1. Определите основной тезис текста. Содержит ли данный абзац текста существенную информацию?*

*Задание 2. Составьте текстуальный конспект или реферат одной из статей по Вашей специальности.*

*Задание 3. Какие из заголовков учебника отражают тему научного текста, а какие нет? На сколько абзацев делится текст? Выделите из абзацев необходимую и избыточную информацию.*

*Задание 4. Подготовьте научный доклад по следующим темам: «Проблемы зависимостей современного поколения», «Полноценность неполной семьи», «Однополые браки» и др. Выступите с ним перед аудиторией.*

*Задание 5. Проведите научную дискуссию по следующим темам: «Молодежная субкультура», «Мода в нашей жизни», «Влияние искусства на развитие студента», «Нельзя обучить толерантности», «Классическая музыка является социально не адаптированной» и др.*

Предлагаемые задания способствуют развитию дискурсивно-стилистического и этикетно-речевого компонентов коммуникативной компетенции студентов.

На имитационно-моделирующем этапе используются традиционные и инновационные активные формы обучения, которые позволяют развивать творческий потенциал студентов, создают возможность для переноса знаний и умений из учебной ситуации в реальную и включают в себя следующие приемы и методы работы: дискуссионные, игровые, речевой видеотренинг. К инновационным методам работы мы также относим риторический анализ устных и письменных текстов, предполагающий обсуждение компонентов речевой ситуации (кто? кому? что? зачем? где? когда? и т. д.) и группы более сложных вопросов (например, «Что сказал говорящий?», «Что хотел сказать?» и др.). Обсуждение этих вопросов позволяет проанализировать, в ка-

кой мере говорящему удалось решить коммуникативную задачу, насколько его речь была эффективной [114, с. 5].

Активные формы обучения выбираются с учетом цели обучения, содержания учебного материала, практического опыта, профессиональной мотивации студентов на развитие коммуникативных способностей, необходимых в практической деятельности. «Активные формы обучения позволяют одновременно решать несколько задач: они развивают коммуникативные умения и обеспечивают решение воспитательных задач, приучают работать в группах» [25, с. 35].

Так, дискуссионные методы предполагают совместное обсуждение спорных вопросов, являющихся актуальными и общественно значимыми, предметом дискуссии могут быть также проблемы студентов, включающие в себя анализ морального поведения, нравственного выбора, конфликтных ситуаций. Дискуссионные методы относятся к продуктивной коммуникации: методы группового обсуждения помогают учащимся вырабатывать собственную точку зрения, формулировать тезис, подбирать к нему аргументы, располагать их в определенной последовательности, определять стратегию речи.

Дебаты близки по значению к дискуссии, они предполагают обмен мнениями при обсуждении докладов или сообщений. Для дебатов выбирается актуальная, общественно значимая тема (например, «Выбор дальнейшего жизненного пути», «Самая востребованная профессия на ближайшие 7–10 лет», «Современная семья: какая она?», «Нужно ли нести юридическую ответственность за мат в общественном месте?» и др.). Внутри каждой из выбранных тем можно сформулировать ряд проблем или вопросов. В процессе обсуждения каждый участник высказывает свою точку зрения, приводит примеры, взятые из научной, художественной литературы, СМИ, статистики или собственного опыта.

Стратегия дискуссии сводится к защите собственного тезиса и приведению аргументов, подтверждающих его достоверность; а также к опровержению тезиса и аргументов оппонента. Одним из приемов дискуссии является «психологическая атака» – попытка вывести оппонента из себя с помощью уловок. Также психологическим приемом является «игра на зрителях» дискуссии с целью привлечения внимания зрителей. Студенты в ходе дискуссии разрабатывают не только стратегию, но и тактику ведения дискуссии.

Прежде чем приступить к дискуссии, студентам предлагается разработать памятки («Подготовка к проведению дискуссии», «Проведение дискуссии», «Ведущий в процессе дискуссии»). В процессе дискуссии ведущему отводится первостепенная роль: он больше слушает, чем говорит, задает вопросы участникам, при этом не отрицает точку зрения, с которой не согласен, привлекает к разговору всех слушателей, подбадривает противника, указывает на противоположные точки зрения, уточняет неясные положения, подводит итоги, следит за этикетной стороной дискуссии.

Дискуссия заканчивается подведением итогов. После дискуссии необходимо, чтобы каждый студент провел рефлексию своего участия в споре, этому могут помочь следующие вопросы: «Насколько аргументированно Вы доказали свою позицию?», «Логично ли были выстроены аргументы?», «Удачно ли были подобраны примеры?», «Понравилось ли Вам выступать?», «Довольны ли Вы своим выступлением?», «Кто был лидером в дискуссии?», «Почему не Вы стали лидером, что Вам помешало?».

Для того чтобы отследить уровень коммуникативной компетенции студентов во время работы в группе, были выделены следующие критерии для оценки: элементарный – студент высказывается, следуя теме и процедуре обсуждения, установленной преподавателем; адаптивный – студенты самостоятельно договорились о правилах и вопросах для обсуждения, основные вопросы согласовали с преподавателем; базовый – студенты следили за соблюдением процедуры обсуждения, фиксировали полученные ответы и мнения и обобщили результаты обсуждения в конце работы; креативный – студенты использовали приемы выхода из ситуации, когда дискуссия зашла в тупик, или резюмировали причины, по которым группа не смогла добиться результатов обсуждения.

Также были выделены критерии для оценки коммуникативной компетенции студентов во время дополнений в ходе дискуссии: элементарный – студент высказывает основной тезис, подготовленный заранее или возникший непосредственно в ходе обсуждения; адаптивный – студент разъясняет основной тезис, предлагая его, или аргументирует свое отношение к тезисам других членов группы, задает вопросы на уточнение и понимание тезисов оппонентов; базовый – студент высказывает собственный тезис в связи с тезисами, выска-

занными другими участниками, и сопоставляет их; креативный – студент называет области совпадения и расхождения позиций, выявляя суть разногласий.

Дискуссия может быть специально организованной, а может быть этапом использования кейс-метода («*Case-study*»). Данный метод (другое его название «Метод конкретных ситуаций») относится к неигровым имитационным активным методам обучения [31]. Цель этого метода состоит в том, чтобы «совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы» [127]. Так, например, в ситуации «Прием на работу» стратегический замысел претендента – убедить работодателя принять его на должность, допустим, инженера, стратегический замысел ведущего беседы – принять или не принять кандидата на работу. «Для решения этих задач коммуниканты могут использовать разнообразные тактики: убеждение, провоцирование, игнорирование, привлечение внимания, провокационные вопросы, манипулирование и т. д. Если говорящий владеет коммуникативной компетенцией, то тактики его разнообразны, мобильны и постоянно меняются в ходе беседы. Завершается беседа установлением договоренности; если она не достигнута, заключение беседы все равно должно быть вежливым» [61, с. 63].

Методика проведения дискуссии в кейс-методе предложена М. Р. Варданян, Н. А. Палиховой, И. И. Черкасовой и Т. А. Ярковой [31]. Исследователи предлагают проводить дискуссию в три этапа:

- 1) сообщение представителей микрогрупп;
- 2) ответы на вопросы, составленные членами оппонировавших микрогрупп или преподавателем;
- 3) отзыв экспертов на работу микрогрупп с учетом правильности и оригинальности принятого решения проблемы, ситуации, содержания заданных вопросов, качества выполненной практической работы.

Каждая микрогруппа знает порядок дискуссии, критерии оценки выполнения работы и обсуждения проблемы. В результате дискуссии принимается единое, наиболее оптимальное решение, получившее одобрение экспертов и преподавателей, при этом у студентов форми-

руются способности решения нестандартных задач, происходит развитие не только логического дискуссионного мышления, но и в целом дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого компонентов коммуникативной компетенции.

Особое место в проведении дискуссии отводится использованию метода генерации идей или «мозговой атаки», которая применяется при возникновении трудностей в понимании ситуации и является средством повышения активности студентов.

Презентация включает в себя результаты анализа кейса и является важным аспектом метода «*Case-study*». В презентации студенты демонстрируют свои умения публично представить интеллектуальный продукт, прорекламирровать его, показать достоинства и направления использования, выдержать критику специалистов, отстаивать свою правоту. Презентация способствует развитию навыков публичного общения, речевого имиджа. Для метода «*Case-study*» нами предлагаются следующие темы, которые можно использовать в рамках дисциплины «Стилистика научной речи» для студентов разных направлений подготовки: «Количество аварий на дорогах не зависит от величины штрафов за нарушение Правил дорожного движения»; «Реальных альтернатив углеводородному топливу не существует»; «Современность классической музыки» и др.

В процессе формирования коммуникативной компетенции студентов целесообразно использовать инновационные, интерактивные формы обучения. Игровые методы обучения (ролевые, ситуационные, организационно-деятельностные, деловые) должны представлять часть учебного процесса; они имеют содержание, сюжет и участников. Они используются в соответствии с основным содержанием обучения, помогают активизировать учебный процесс, усвоить необходимые знания, умения и использовать их в ситуации, приближенной к реальной жизни. Здесь можно привести в пример такие ролевые игры, как «Повышение в должности», «Увольнение»; а также организационно-деятельностную игру «Стратегические приоритеты развития энергетики Свердловской области», деловые игры «Составление резюме», «Разработка правил поведения учащегося» и др.

Обучающиеся проявляют интерес к играм, в которых смоделирована профессиональная ситуация. Повышение их интереса обусловлено тем, что «в ходе игры создаются условия, способствующие

непроизвольному усвоению изучаемого материала, развитию их профессиональных, творческих способностей. Необычность формы проведения занятий, ее нешаблонный, нестандартный характер, также способствуют поддержанию интереса не только к изучаемому предмету, но и выбранной профессии» [224, с. 7826].

Таким образом, в процессе познавательного и имитационно-моделирующего этапов работа преподавателей была направлена на углубление знаний студентов о культуре речи, нормах литературного языка, его разновидностях; а также на обучение студентов анализу своей речи и речи собеседника, письменного и устного текста, пользованию формами речевого этикета. Во время обучения развивались умения студентов вести дискуссию, дебаты; шла их подготовка к публичному выступлению на актуальные общественно значимые и научные темы. В преподавании были использованы традиционные и инновационные активные формы обучения, способствующие значительному повышению интереса у студентов к развитию коммуникативной компетенции.

*Организационно-деятельностный этап*, на котором все внимание уделяется оформлению, созданию окончательного письменного и устного вариантов текста (обзорного реферата, курсовой или дипломной работы). На этом этапе преподаватели развивают у студентов умение «совершенствовать написанное», редактировать собственный текст [80, с. 39].

Задания по правке собственного текста, по нашему мнению, имеют ситуативный характер. Они должны быть приближены к реальным жизненным условиям в соответствии с методикой риторизации, поэтому основные задания сопровождаются дополнительными (например, «*Какой бы вывод Вы сделали на месте...*»; «*Какова Ваша точка зрения на...*»; «*Приведите свой аргумент, пример, подтверждающий Ваш аргумент*» и др.).

Фактически с самого начала работы над рефератом, курсовой или дипломной работой студенты выполняют определенные действия по оформлению полученных результатов (к тому же они уже накопили опыт ответов на вопросы по заданной теме, опыт выступлений с рефератами, научными докладами и курсовыми работами). При различии этапов речь идет о приоритетных задачах и приоритетных видах деятельности: на одном этапе приоритетным является выпол-



нение заданий, а на другом – презентация результатов своего труда. Отметим, что виды деятельности, выполняемые студентами ранее, носили подготовительный характер: им давались задания для выполнения лишь отдельных упражнений, готовящих к написанию оригинального текста.

Таким образом, на формирующем этапе опытно-поисковой работы нами отслеживается степень приращения знаний и способностей, т. е. уровень развития коммуникативной компетенции студентов 1-го и 3-го курсов. Для этого мы подбираем задания, аналогичные тем, которые были на входной диагностике, но несколько усложняем их. На формирующем этапе произошли изменения: количество студентов, находящихся на креативном уровне развития языкового компонента, увеличилось. Из 212 студентов 1-го курса (НГ) 12 человек достигли креативного уровня развития, что соответствует 5,7 %. Снизился процент студентов, находящихся на элементарном уровне развития языкового компонента, т. е. наметилась позитивная тенденция. Среди студентов 1-го курса (Г) количество человек, находящихся на креативном уровне равно 7, что соответствует 4,9 %. Количество студентов, находящихся на креативном уровне развития языкового компонента, на 3-м курсе (НГ) – 3 (3,5 %), на 3-м курсе (Г) – 4 (4,4 %). Увеличилось количество студентов с базовым уровнем и уменьшилось количество студентов с элементарным уровнем.

Промежуточный уровень развития у студентов языкового компонента представлен в табл. 16.

Для диагностики уровней дискурсивно-стилистического компонента на промежуточном этапе студентам было предложено задание по определению стилей текстов с обоснованием выбора.

В развитии дискурсивно-стилистического компонента также произошли изменения. Увеличилось количество человек с креативным уровнем развития: 14 человек 1-го курса (НГ) (6,6 %), 20 человек 1-го курса (Г) (14 %), 28 человек 3-го курса (НГ) (33,3 %) и 38 человек 3-го курса (Г) (42,2 %). Снизился процент студентов с элементарным уровнем: у 1-го курса (НГ) до 12,3 %, у 1-го курса (Г) до 11,2 %, у 3-го курса (НГ) до 10,7 %, у 3-го курса (Г) до 8,9 %.

Промежуточный уровень развития у студентов дискурсивно-стилистического компонента приведен в табл. 17.

Таблица 16

Промежуточный уровень развития языкового компонента обучающихся  
в экспериментальных группах

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
1-й курс (НГ)	212	34	17	100	47,2	66	31,1	12	5,7	3,2
1-й курс (Г)	143	17	11,9	65	45,4	54	37,8	7	4,9	3,3
3-й курс (НГ)	84	14	16,7	36	42,9	31	36,9	3	3,5	3,3
3-й курс (Г)	90	11	12,3	39	43,3	36	40	4	4,4	3,4
<i>Всего</i>	529	76	13,9	240	44,9	187	36,4	26	4,8	3,3

Таблица 17

Промежуточный уровень развития дискурсивно-стилистического  
компонента обучающихся в экспериментальных группах

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
1-й курс (НГ)	212	26	12,3	102	48,1	70	33	14	6,6	3,3
1-й курс (Г)	143	16	11,2	52	36,4	55	38,4	20	14	3,6
3-й курс (НГ)	84	9	10,7	15	17,9	32	38,1	28	33,3	3,95
3-й курс (Г)	90	8	8,9	10	11,1	34	37,8	38	42,2	4,1
<i>Всего</i>	529	51	11,4	169	35,5	147	33,6	62	16,5	3,7

При диагностике риторико-прагматического компонента снова использовалась методика «Речевой экспромт» Т. А. Долининой [59] (описание методики приведено ранее) с сохранением параметров и этапов диагностики. Таким образом, во время выступления обучаемого остальные студенты проводят диагностику, т. е. становятся арбитрами, и оценивают выступление каждого по заранее заданным критериям. Предлагается 3 критерия для оценивания: удержание темы, формулировка тезиса, подбор аргументов и примеров. При этой оценке этикетно-речевого компонента необходимо также оценивать нормативность и выразительность речи, невербальные средства общения и др.

Почувствовать себя в роли арбитра и оценить выступление однокурсника – важная составляющая диагностики. Таким образом студенты учатся слушать и слышать выступления друг друга, замечать речевые ошибки, анализировать чужие замечания и учитывать их во время своего выступления. Во время выступления друг друга студенты в тетрадях заполняют необходимые таблицы (табл. 18, 19).

Таблица 18

Владение риторико-прагматическим компонентом, баллы

ФИ выступающего	Удержание темы	Заявленный тезис и аргументы	Количество приведенных примеров	Общее количество баллов
1. Е. Бохенек	2	2	1	5
2. А. Боязов	1	2	1	4
3. К. Кочеткова	3	3	3	9
4. М. Пастернак	3	3	3	9

Таблица 19

Владение этикетно-речевым компонентом, баллы

ФИ выступающего	Нормативность речи	Выразительность речи	Невербальные средства общения	Общее количество баллов
1. Е. Бохенек	2	1	3	6
2. А. Боязов	2	2	3	7
3. К. Кочеткова	3	3	3	9
4. М. Пастернак	3	2	2	7

Выступления друг друга студенты оценивают по четырехбалльной системе (от 0 до 3). Критерии оценивания предварительно проговариваются. Большое количество критериев брать нецелесообразно, так как студентам будет трудно их отследить. В конце всех выступлений можно составить рейтинг и подвести общие итоги. Студент, который набирает большее количество баллов, получает звание «Ритор группы». Темы для выступления формулируются в соответствии со специальностью студентов.

Диагностика риторико-прагматического компонента проводится также по 4 уровням. В результате диагностики в экспериментальной группе на промежуточном этапе среди студентов 1-го курса (НГ) выяснилось, что креативного уровня достигли 4 человека (2 %), уменьшилось количество студентов с элементарным уровнем, среди обучающихся 1-го курса (Г) креативного уровня достигли 7 человек (4,9 %), среди студентов 3-го курса (НГ) – 10 человек, что составляет 11,9 %, среди студентов 3-го курса (Г) – 16 человек (17,8 %).

Итак, полученные результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы также позволили сделать вывод о положительной динамике в освоении студентами риторико-прагматического компонента коммуникативной компетенции.

Промежуточный уровень развития риторико-прагматического компонента коммуникативной компетенции у студентов представлен в табл. 20.

Следующий этап нашей работы – диагностика этикетно-речевого компонента. На формирующем этапе в экспериментальной группе 14 студентов 1-го курса (НГ) достигли креативного уровня развития, что соответствует 6,6 %, среди студентов 1-го курса (Г) – 15 человек (12 %), среди студентов 3-го курса (НГ) 17 человек (20,2 %), а среди студентов 3-го курса (Г) – 31 человек (34,4 %). Снизилось количество студентов с элементарным уровнем (до 25,5 % среди учащихся 1-го курса (НГ), до 19 % среди студентов 1-го курса (Г), до 17,9 % среди обучающихся 3-го курса (НГ) и до 8,9 % среди студентов 3-го курса (Г)). Можно отметить положительную динамику в развитии этикетно-речевого компонента.

Таблица 20

Промежуточный уровень развития риторико-прагматического компонента обучающихся в экспериментальных группах

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
1-й курс (НГ)	212	66	31,1	126	59,4	16	7,5	4	2	2,8
1-й курс (Г)	143	14	9,8	79	55,2	43	30,1	7	4,9	3,3
3-й курс (НГ)	84	28	33,3	23	27,4	23	27,4	10	11,9	3,3
3-й курс (Г)	90	14	15,6	29	32,2	31	34,4	16	17,8	3,5
<i>Всего</i>	529	122	21	257	45,9	113	24,8	37	8,3	3,2

Промежуточный уровень развития этикетно-речевого компонента коммуникативной компетенции у студентов представлен в табл. 21.

Таблица 21

Промежуточный уровень развития этикетно-речевого компонента обучающихся в экспериментальных группах

Группа	Количество, чел.	Уровень								Средний балл
		элементарный		адаптивный		базовый		креативный		
		Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	Количество, чел.	%	
1-й курс (НГ)	212	54	25,5	94	44,3	50	23,6	14	6,6	3,1
1-й курс (Г)	143	28	19	58	40	42	29	15	12	3,3
3-й курс (НГ)	84	15	17,9	22	26,2	30	35,7	17	20,2	3,6
3-й курс (Г)	90	8	8,9	19	21,1	32	35,6	31	34,4	3,9
<i>Всего</i>	529	105	17,9	193	31,4	154	31,1	77	19,6	3,5

На основе полученных данных нами была составлена таблица развития коммуникативной компетенции в экспериментальных группах (табл. 22).

Таблица 22

Промежуточный уровень развития коммуникативной компетенции студентов в экспериментальных группах

Группа	Уровень, %				Средний балл
	элементарный	адаптивный	базовый	креативный	
1-й курс (НГ)	21,4	49,9	23,6	5,1	3,1
1-й курс (Г)	9,8	39,7	35,4	15,1	3,4
3-й курс (НГ)	24,3	27,7	31,6	16,4	3,6
3-й курс (Г)	13,2	32,4	33,2	21,2	3,8
Средний %	17,6	37,2	31,0	14,2	3,5

Таким образом, результаты формирующего этапа позволили сделать вывод о положительной динамике развития коммуникативной компетенции обучающихся по созданной нами модели и определили задачи заключительного, обобщающего этапа опытно-поисковой работы.

### **2.3. Результаты опытно-поисковой работы по развитию коммуникативной компетенции студентов**

Для определения уровня развития коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности образования нами был проведен сравнительный анализ полученных результатов тестовых заданий, анкет, контрольных работ, а также устных выступлений обучающихся на научные или публицистические темы. Уровень развития коммуникативной компетенции определялся через уровни развития ее компонентов: языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого; уровень языкового компонента определялся знанием и соблюдением словообразовательных, лексических, морфологических, синтаксических норм; уровень дискурсивно-

стилистического компонента – знанием стилей русского языка, особенностей каждого из них, умением создавать текст любого стиля в соответствии с ситуацией; уровень риторико-прагматического компонента складывался из способностей составлять текст в соответствии с риторическим каноном, определять тему текста, основную мысль, подбирать аргументы, примеры. Уровень этикетно-речевого компонента определялся свободным владением речевой деятельностью, соблюдением студентами нормативности (правильности, точности, чистоты, уместности) и выразительности (ясности, краткости, богатства, логичности, эмоциональности, индивидуальности) речи с соблюдением ситуации общения, этикетных норм, национально-культурных и социальных особенностей: обычаев, стереотипов, культуры, невербальных средств.

Развитие коммуникативной компетенции обучающихся происходит не только на учебных занятиях, но и во внеучебной деятельности. Ежегодно в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» проводятся различные конкурсы, олимпиады по всем дисциплинам, дебаты, научно-практические конференции, которые имеют огромное влияние на развитие коммуникативной компетенции студентов. Участие в таких мероприятиях – хороший способ проверить знания, полученные на теоретических и практических учебных занятиях. Так, при проведении конкурса «Лучший оратор» разного уровня (в группе, междууниверситетский, международный) студенты показывают свою способность строить аргументированное выступление на общественно значимые темы (проблемы). Устная защита реферата выявляет умение студентов отбирать нужный материал и создавать выступление на научную тему. Дебаты являются более сложной формой выступления, так как студент показывает умения не только строить аргументированную речь, но и доказывать свою позицию, приводить аргументы.

На заключительном этапе нашей работы был проведен итоговый контроль и сделан сравнительный анализ уровня развития языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического и этикетно-речевого компонентов коммуникативной компетенции студентов в экспериментальных (ЭГ) и контрольных группах (КГ) (табл. 23).

Таблица 23

Показатели развития компонентов коммуникативной компетенции  
студентов профессионально-педагогического вуза

Компонент	Уровень	До опытно-поисковой работы				После опытно-поисковой работы			
		КГ, %	Средний балл	ЭГ, %	Средний балл	КГ, %	Средний балл	ЭГ, %	Средний балл
Языковой	Элементарный	22,5	3,1	22,5	3,2	21,1	3,1	17,1	3,3
	Адаптивный	46,5	–	43,5	–	46,8	–	42,9	–
	Базовый	29,6	–	32,4	–	30,7	–	36,8	–
	Креативный	1,4	–	1,6	–	1,4	–	3,2	–
Дискурсивно-стилистический	Элементарный	21,1	3,3	20,3	3,4	17,5	3,4	13,6	3,7
	Адаптивный	38,9	–	38,3	–	40	–	27,1	–
	Базовый	28,6	–	29,3	–	30	–	40	–
	Креативный	11,4	–	12,1	–	12,5	–	19,3	–
Риторико-прагматический	Элементарный	18,6	3,1	21,0	3,1	17,1	3,1	12,5	3,2
	Адаптивный	57,1	–	55,6	–	57,9	–	59,6	–
	Базовый	19,3	–	18,6	–	19,3	–	20,7	–
	Креативный	5,0	–	4,8	–	5,7	–	7,2	–
Этикетно-речевой	Элементарный	21,1	3,3	23,6	3,2	19,3	3,3	15	3,4
	Адаптивный	41,4	–	41,4	–	41,8	–	43,2	–
	Базовый	28,6	–	27,1	–	29,3	–	31,8	–
	Креативный	8,9	–	7,9	–	9,6	–	10	–
Средние показатели	Элементарный	20,8	3,2	21,9	3,2	18,8	3,2	14,6	3,4
	Адаптивный	46	–	44,7	–	46,6	–	43,2	–
	Базовый	26,5	–	26,9	–	27,3	–	32,3	–
	Креативный	6,7	–	6,5	–	7,3	–	9,9	–

*Динамика развития языкового компонента.*

До опытно-поисковой работы в контрольной группе креативный уровень развития языкового компонента имели 1,4 % студентов, этот процент не изменился и после опытно-поисковой работы. Большую часть студентов составляют те, кто имеет адаптивный уровень развития (46,5 % до опытно-поисковой работы и 46,8 % после). Базовый уровень компетенции наблюдается у 29,6 % студентов до опытно-поисковой работы и 30,7 % после. Таким образом, процент студентов с адаптивным и базовым уровнем развития вырос, а процент студентов с элементарным уровнем развития снизился с 22,5 до 21,1 %.



Итак, динамика развития языкового компонента студентов в контрольной группе положительна.

До опытно-поисковой работы в экспериментальной группе креативный уровень развития языкового компонента имели 1,6 % студентов, после количество студентов с креативным уровнем возросло вдвое, т. е. достигло 3,2 %. Количество студентов с адаптивным уровнем развития уменьшилось с 43,5 до 42,9 %, количество обучающихся с базовым уровнем развития возросло с 32,4 до 36,8 %. Значительно снизился процент студентов с элементарным уровнем развития (с 22,5 до 17,1 %). Итак, динамика развития языкового компонента студентов в экспериментальной группе также положительна, но процент студентов с базовым и креативным уровнем развития выше, чем в контрольной группе.

*Динамика развития дискурсивно-стилистического компонента.*

До опытно-поисковой работы в контрольной группе креативный уровень развития дискурсивно-стилистического компонента имели 11,4 % студентов, после опытно-поисковой работы – 12,5 %. Большую часть студентов составляют те, кто имеет адаптивный уровень развития (38,9 % до и 40,0 % после опытно-поисковой работы). Базовый уровень компетенции наблюдается у 28,6 % студентов до и 30,0 % после опытно-поисковой работы. Таким образом, количество студентов с адаптивным и базовым уровнем развития выросло, а количество студентов с элементарным уровнем развития снизилось с 21,1 до 17,5 %. Динамика развития дискурсивно-стилистического компонента студентов в контрольной группе положительна.

В начале опытно-поисковой работы в экспериментальной группе креативный уровень развития дискурсивно-стилистического компонента имели 12,1 % студентов, после – 19,3 %. Количество студентов с адаптивным уровнем развития уменьшилось с 38,3 до 27,1 %, но сильно возросло с базовым уровнем развития (с 29,3 до 40,0 %). Значительно снизилось количество студентов с элементарным уровнем развития (с 20,3 до 13,6 %). Динамика развития дискурсивно-стилистического компонента обучающихся в экспериментальной группе также положительна, но количество студентов с креативным и базовым уровнем развития значительно выше, чем в контрольной.

*Динамика развития риторико-прагматического компонента.*

До опытно-поисковой работы в контрольной группе креативный уровень развития риторико-прагматического компонента имели 5,0 %

студентов, после – 5,7 %. Количество студентов с адаптивным уровнем развития также возросло с 57,1 до 57,9 %, количество обучающихся с базовым уровнем не изменилось – 19,3 %, а с элементарным уровнем снизилось с 18,6 до 17,1 %. Динамика развития риторико-прагматического компонента студентов в контрольной группе положительна.

В начале опытно-поисковой работы в экспериментальной группе креативный уровень развития риторико-прагматического компонента имели 4,8 % студентов, в конце – 7,2 %. Количество студентов с адаптивным уровнем развития увеличилось с 55,6 до 59,6 %, с базовым – с 18,6 до 20,7 %. Значительно снизилось количество студентов с элементарным уровнем развития – с 21,0 до 12,5 %. Динамика развития риторико-прагматического компонента обучаемых в экспериментальной группе также положительна, но количество студентов с креативным и базовым уровнем развития значительно выше, чем в контрольной.

#### *Динамика развития этикетно-речевого компонента.*

До опытно-поисковой работы в контрольной группе креативный уровень развития этикетно-речевого компонента имели 8,9 % студентов, после – 9,6 %. Количество студентов с адаптивным уровнем развития также возросло с 41,4 до 41,8 %, с базовым уровнем возросло с 28,6 до 29,3 %. Таким образом, количество студентов с адаптивным и базовым уровнями развития выросло, а количество студентов с элементарным уровнем развития снизилось с 21,1 до 19,3 %. Динамика развития этикетно-речевого компонента студентов в контрольной группе положительна.

В начале опытно-поисковой работы в экспериментальной группе креативный уровень развития этикетно-речевого компонента имели 7,9 % студентов, в конце – 10,0 %. Количество студентов с адаптивным уровнем развития увеличилось с 41,4 до 43,2 %, также возросло количество студентов с базовым уровнем (с 27,1 до 31,8 %). Значительно снизилось количество студентов с элементарным уровнем развития (с 23,6 до 15,0 %). Динамика развития этикетно-речевого компонента студентов в экспериментальной группе также положительна, но количество студентов с креативным и базовым уровнем развития значительно выше, чем в контрольной.

В целом статистическая обработка данных показывает, что обнаружена положительная динамика развития коммуникативной компетенции студентов. Студенты экспериментальных групп успешнее справлялись со всеми заданиями, поэтому уровень развития коммуникативной компетенции у студентов в экспериментальных группах выше, чем в контрольных.

Результаты обобщающего этапа позволяют констатировать, что реализация модели «Поэтапное развитие коммуникативной компетенции студентов в условиях преемственности образования» достаточно эффективна.

## Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать *выводы* о том, что сущность коммуникативной компетенции заключается в способности будущего специалиста к восприятию и созданию речевых произведений в соответствии с принятыми нормами языка и готовности добиваться профессиональных целей посредством речи.

В системе профессиональных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза на первый план выходит коммуникативная компетенция. При этом коммуникативная компетенция представляет собой взаимосвязь языкового, дискурсивно-стилистического, риторико-прагматического, этикетно-речевого компонентов.

По итогам проведенной работы можно утверждать, что выявленный и обоснованный комплекс методологических подходов (компетентностного и личностно ориентированного), методики, средств обучения (идеальных и материальных), форм работы (коллективной, групповой, индивидуальной) способствует развитию коммуникативной компетенции студентов. При этом активные формы обучения обеспечивают эффективное развитие коммуникативной компетенции студентов. А модель методики развития коммуникативной компетенции студентов, компоненты которой отражают взаимосвязь этапов, подходов, принципов, средств, форм обучения и направлены на достижение положительного результата, построена на основе методологических и концептуальных положений.

В монографии представлено разработанное автором содержание развития коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза, включающее в себя модульную программу, учебно-методические пособия и др.

В монографии также сделан вывод о том, что стратегия развития коммуникативной компетенции студентов заключается в поэтапном наращивании знаний, умений, способностей и практического опыта построения речевого произведения. Также в работе экспериментально доказана эффективность теоретических и практических положений исследования, заключающаяся в положительной динамике развития коммуникативной компетенции студентов.

## Библиографический список

1. *Агафонова, И. Д.* Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ирина Даниловна Агафонова. Екатеринбург, 2009. 26 с. Текст: непосредственный.
2. *Аксенова, Л. П.* Формирование риторической культуры преподавателя высшей школы: диссертация ... кандидата педагогических наук / Людмила Петровна Аксенова. Екатеринбург, 2002. 195 с. Текст: непосредственный.
3. *Акулова, О. В.* Информационная работа в условиях профильного обучения: учебно-методическое пособие для учителей / О. В. Акулова. Санкт-Петербург: КАРО, 2005. 80 с. Текст: непосредственный.
4. *Алексеев, Н. А.* Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография / Н. А. Алексеев. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. 216 с. Текст: непосредственный.
5. *Алексеева, О. В.* Творческие мастерские как путь формирования коммуникативной компетенции учащихся / О. В. Алексеева. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2010. № 3. С. 9–13.
6. *Ананьев, Б. Г.* О преемственности в обучении / Б. Г. Ананьев. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1953. № 2. С. 30–35.
7. *Андреев, А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев. Текст: непосредственный // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27.
8. *Аннушкин, В. И.* Зачем нужна риторика? / В. И. Аннушкин. Текст: непосредственный // Русская речь. 1998. № 5. С. 81–86.
9. *Аннушкин, В. И.* Как научиться владеть словом / В. И. Аннушкин, К. В. Муратова. Текст: непосредственный // Русская речь. 1989. № 1. С. 59–64.
10. *Антропова, Л. Г.* Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования): диссертация ... кандидата педагогических наук / Лидия Григорьевна Антропова. Челябинск, 1999. 167 с. Текст: непосредственный.
11. *Аршинов, В. И.* Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур / В. И. Аршинов. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 13–16.

12. *Бабанский, Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1982. 192 с. Текст: непосредственный.

13. *Балыхина, Т. М.* Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. Москва: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2006. 121 с. Текст: непосредственный.

14. *Бахтин, М. М.* Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин. Текст: непосредственный // Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 239 с.

15. *Безрукова, В. С.* Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. 92 с. Текст: непосредственный.

16. *Беликов, В. А.* Философия образования личности: деятельностный аспект / В. А. Беликов. Москва: Владос, 2004. 357 с. Текст: непосредственный.

17. *Белкин, А. С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. 176 с. Текст: непосредственный.

18. *Белозерцев, Е. П.* Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев, М. В. Владыка, А. Д. Гонеев; под ред. В. А. Слассенина. Москва: Академия, 2004. 368 с. Текст: непосредственный.

19. *Бенин, В. Л.* Культура. Образование. Толерантность: монография / В. Л. Бенин. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы, 2011. 192 с. Текст: непосредственный.

20. *Бенин, В. Л.* Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности современного специалиста / В. Л. Бенин, Е. Д. Жукова. Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. 2005. № 7. С. 30–31.

21. *Бердичевский, А. Л.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / А. Л. Бердичевский. Москва: Высшая школа, 1989. 104 с. Текст: непосредственный.

22. *Бермус, А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Текст: электронный // Эйдос: интернет-журнал. 2005. 10 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

23. *Беспалова, С. А.* Использование активных форм обучения в урочной и неурочной деятельности / С. А. Беспалова. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2008. № 3. С. 35–37.

24. *Беспалько, В. П.* Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1997. 304 с. Текст: непосредственный.

25. *Бодалев А. А.* Психология межличностного общения / А. А. Бодалев. Рязань: Изд-во Рязан. высш. шк. М-ва внутр. дел Рос. Федер., 1994. 89 с. Текст: непосредственный.

26. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов. Текст: непосредственный // Педагогика. 2003. № 10. С. 32–38.

27. *Бухарова, Г. Д.* Современное образование: тенденции и направления развития / Г. Д. Бухарова. Текст: непосредственный // Образование и наука. Будущее в ретроспективе. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 2005. С. 92–101.

28. *Быстрова Е. А.* Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос; под ред. Е. А. Быстровой. Москва: Дрофа, 2004. 240 с. Текст: непосредственный.

29. *Быстрова, Е. А.* Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова. Режим доступа: <http://portalus.ru>. Текст: электронный.

30. *Вакуров, В. Н.* Стилистика газетных жанров: учебное пособие для вузов по специальности «Журналистика» / В. Н. Вакуров, Н. Н. Кохтев, Г. Я. Солганик. Москва: Высшая школа, 1978. 183 с. Текст: непосредственный.

31. *Варданян, М. Р.* Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода case-study / М. Р. Варданян, Н. А. Палихова, И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. Тобольск: Изд-во Тобол. гос. соц.-пед. акад. им. Д. И. Менделеева, 2009. 188 с. Текст: непосредственный.

32. *Васильева, В. В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации / В. В. Васильева. Санкт-Петербург: Лань, 1999. 480 с. Текст: непосредственный.

33. *Введенский, В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский. Текст: непосредственный // Педагогика. 2003. № 10. С. 11–17.

34. *Вершловский, С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. Москва: Педагогика, 1987. 184 с. Текст: непосредственный.

35. *Весна, М. А.* Педагогическая синергетика / М. А. Весна. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2001. 405 с. Текст: непосредственный.

36. *Владиславлев, А. П.* Система непрерывного образования – реальность и перспектива / А. П. Владиславлев, О. С. Аббасова. Ташкент: Укитувчи, 1983. 159 с.

37. *Воронков, А. Г.* Многоуровневая интегрированная подготовка специалистов в условиях регионализации профессионального образования / А. Г. Воронков. Текст: непосредственный // Инновации в системе непрерывного профессионального образования: материалы 10-й Международной научно-методической конференции, 9 апр. 2009 г. Нижний Новгород: Изд-во Волж. гос. инж.-пед. ун-та, 2009. Т. 2. С. 239–242.

38. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. Текст: непосредственный // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. С. 153–175.

39. *Галлямова, Н. Ш.* Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции / Н. Ш. Галлямова. Текст: непосредственный // Русский язык в школе 2008. № 7. С. 22–25.

40. *Ганелин, Ш. И.* Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в 4–5 классах / Ш. И. Ганелин. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1955. № 7. С. 4–12.

41. *Гегель, Г. В. Ф.* Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. Текст: непосредственный // Сочинения: в 14 томах / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Госполитиздат, 1939. Т. 6. 459 с.

42. *Гейхман, Л. К.* Интерактивное обучение общению: диссертация ... доктора педагогических наук / Л. К. Гейхман. Екатеринбург, 2003. 426 с. Текст: непосредственный.

43. *Герасименко, Н. А.* Речь педагога – важнейшая составляющая его профессиональной подготовки / Н. А. Герасименко. Текст: непосредственный // Педагогическое образование и наука. 2003. № 2. С. 65–66.

44. *Гершунский, Б. С.* Прогностические проблемы развития педагогики непрерывного образования / Б. С. Гершунский. Текст: непосредственный // Новые исследования в педагогических науках. 1988. № 2. С. 3–6.

45. *Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда* / авт.-сост. О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева; Нац. обсер-



ватория проф. образования Рос. Федерации, Европ. фонд образования. Москва: Центр изучения проблем проф. образования, 2001. 64 с. Текст: непосредственный.

46. *Гиндин, С.* Профили у порога школы / С. Гиндин. Текст: непосредственный // Русский язык. № 2. С. 43–45.

47. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи: учебник для вузов по специальности «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. Москва: Высшая школа, 1988. 319 с. Текст: непосредственный.

48. *Годник, С. М.* Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1991. 208 с. Текст: непосредственный.

49. *Голуб, Г. Б.* Метод проектов – технология компетентностно ориентированного образования / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова. Самара: Учебная литература: Федоров, 2006. 176 с. Текст: непосредственный.

50. *Голуб, Л. В.* Программно-целевой подход к формированию личности в условиях региональной системы непрерывного профессионального образования / Л. В. Голуб. Текст: непосредственный // Среднее профессиональное образование. 2001. № 4. С. 38–42.

51. *Горб, В. Г.* Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии / В. Г. Горб. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2003. 387 с. Текст: непосредственный.

52. *Горбач, Л. В.* Риторика и риторизация: содержание работы лаборатории / Л. В. Горбач. Текст: непосредственный // Роль риторики и риторизации в развитии школы № 149: сборник материалов, составленный на основе творческого отчета районной лаборатории по риторизации за 1997/1998 уч. г. Пермь: Изд-во Запад.-Урал. учеб.-науч. центра, 1998. С. 13–22.

53. *Граник, Г. Г.* Психологические механизмы формирования умений грамотного письма / Г. Г. Граник. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2010. № 2. С. 3–8.

54. *Граудина, Л. К.* Культура русской речи: учебник для вузов / Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. Москва: НОРМА-ИНФРА М, 1999. 560 с. Текст: непосредственный.

55. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1986. 240 с. Текст: непосредственный.

56. *Делор, Ж.* Образование – сокровище: предисловие к докладу международной комиссии по образованию / Ж. Делор. Париж: UNESCO. 1996. Текст: непосредственный // Университетская книга. 1997. № 4. С. 26–35.

57. *Добрович, А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. Москва: Просвещение, 1987. 207 с. Текст: непосредственный.

58. *Долгих, М. В.* Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Марина Васильевна Долгих. Екатеринбург, 2007. 23 с. Текст: непосредственный.

59. *Долинина, Т. А.* Формирование коммуникативной и речевой компетентности при подготовке выпускника к итоговой аттестации / Т. А. Долинина. Екатеринбург: Изд-во Ин-та развития образования, 2006. 63 с. Текст: непосредственный.

60. *Евтюгина, А. А.* Культура речи и речевая образованность в высшей школе / А. А. Евтюгина. Текст: непосредственный // Человек. Коммуникация. Текст. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. С. 164–166.

61. *Евтюгина, А. А.* Коммуникация и метод case-study в профессиональном образовании / А. А. Евтюгина. Текст: непосредственный // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 2012. № 4 (160). С. 60–64.

62. *Евтюгина, А. А.* Модель формирования профессиональной образованности современного педагога / А. А. Евтюгина, А. В. Кузнецов. Текст: непосредственный // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 3. С. 264–268.

63. *Евтюгина, А. А.* Профессионально-речевая образованность студентов вуза: монография / А. А. Евтюгина. Москва: Лабиринт, 2006. 278 с. Текст: непосредственный.

64. *Евтюгина, А. А.* Формирование профессионально-речевой образованности студентов педагогических вузов: диссертация ... доктора педагогических наук / Алла Александровна Евтюгина. Екатеринбург, 2007. 371 с. Текст: непосредственный.

65. *Ефремова, Н. Ф.* Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: установочные организационно-методические материалы тематического семинарско-

го цикла / Н. Ф. Ефремова, В. Г. Казанович; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2010. 36 с. Текст: непосредственный.

66. *Захарова, Е. П.* Коммуникативная компетенция: проблемы типологии ее составляющих и их роли в дискурсах разных типов / Е. П. Захарова, М. А. Кормилицына, О. Б. Сиротинина. Текст: непосредственный // Русский язык: исторические судьбы и современность: труды и материалы 6-го Международного конгресса исследователей русского языка, Москва, 20–23 марта 2010 г. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2010. С. 115–116.

67. *Зеер, Э. Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 32–38.

68. *Зеер, Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 126 с. Текст: непосредственный.

69. *Зеер, Э. Ф.* Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 257 с. Текст: непосредственный.

70. *Зеер, Э. Ф.* Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 238 с. Текст: непосредственный.

71. *Зеленков, А. И.* Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: автореферат диссертации ... доктора философских наук / А. И. Зеленков. Минск, 1986. 40 с. Текст: непосредственный.

72. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2004. 38 с. Текст: непосредственный.

73. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя. Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

74. *Зникина, Л. С.* Формирование профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров: монография / Л. С. Зникина, Г. В. Неупокоева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2004. 146 с. Текст: непосредственный.

75. *Зобернюс, О. П.* Парная и групповая работа на уроках русского языка / О. П. Зобернюс. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 43–45.

76. *Зуева, С. В.* Как повысить эффективность словарной работы на уроке русского языка / С. В. Зуева. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2008. № 5. С. 6–10.

77. *Изаренков, Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков. Текст: непосредственный // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.

78. *Ильина, Т. А.* Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. Текст: непосредственный // Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. Москва: Знание, 1972. Вып. 1. 72 с.

79. *Интернет* в гуманитарном образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. С. Полат. Москва: ВЛАДОС, 2001. 272 с. Текст: непосредственный.

80. *Ипполитова, Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. Москва: Флинта: Наука, 1998. 176 с. Текст: непосредственный.

81. *История педагогики и образования* / под общ. ред. А. И. Пискунова. Москва: Сфера, 2006. 496 с. Текст: непосредственный.

82. *Каган, М. С.* Философия культуры / М. С. Каган. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. 416 с. Текст: непосредственный.

83. *Казарцева О. М.* Культура речевого общения: теория и практика обучения / О. М. Казарцева. Москва: Флинта: Наука, 2001. 495 с. Текст: непосредственный.

84. *Кан-Калик, В. А.* Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. Грозный: Изд-во Чеч.-Инг. ун-та, 1979. 138 с. Текст: непосредственный.

85. *Капинос, В. И.* Значение стилистики в практике преподавания родного языка / В. И. Капинос. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1982. 117 с. Текст: непосредственный.

86. *Капинос, В. И.* Речеведческие понятия как лингвистическая основа совершенствования коммуникативной компетенции учащихся / В. И. Капинос. Текст: электронный // Обновление российской школы: доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции, 26 авг. – 10 сент. 2002 г. URL: <http://www.eidos.ru/conf/>.

87. *Каптерев, П. Ф.* Образовательный процесс как развитие способностей / П. Ф. Каптерев. Текст: непосредственный // Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1982. С. 358–368.

88. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: пособие к спецкурсу / М. В. Кларин. Москва: Арена, 1994. 222 с. Текст: непосредственный.

89. *Ключевые* компетенции и образовательные стандарты: стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в Российской академии образования. Текст: электронный // Эйдос: интернет-журнал. 2002. 23 апр. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

90. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2001. 174 с. Текст: непосредственный.

91. *Кожина, М. Н.* Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. Москва: Флинта: Наука, 2010. 464 с. Текст: непосредственный.

92. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика / Я. А. Коменский. Москва: Просвещение, 1983. 321 с. Текст: непосредственный.

93. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 томах / Я. А. Коменский; под ред. А. А. Красновского. Москва: Педагогика, 1989. Т. 1–2. Текст: непосредственный.

94. *Кондаков, Н. И.* Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. Москва: Наука, 1975. 720 с. Текст: непосредственный.

95. *Коновалова, Ю. В.* Структура и содержание модульных программ подготовки специалистов для индустрии питания: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Юлия Викторовна Коновалова. Екатеринбург, 2009. 27 с. Текст: непосредственный.

96. *Концепция* модернизации российского образования на период до 2010 года: приложение к приказу Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901816019>. Текст: электронный.

97. *Концепция* непрерывного образования // Народное образование. 1989. № 10. С. 3–12. Текст: непосредственный.

98. *Коротаева, Е. В.* О личносно развивающих технологиях в образовательном процессе / Е. В. Коротаева. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2008. № 5. С. 10–15.

99. *Коротаева, Е. В.* Психодидактика интерактивного обучения / Е. В. Коротаева. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 26–30.

100. *Корякина, А. Н.* Педагогические условия формирования стилистической компетенции у старшеклассников якутской школы: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Александра Николаевна Корякина. Якутск, 2008. 22 с. Текст: непосредственный.

101. *Краевский В. В.* О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / В. В. Краевский. Текст: электронный // Обновление российской школы: доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции, 26 авг. – 10 сент. 2002 г. URL: <http://www.eidos.ru/conf/>.

102. *Краснощекова, Г. А.* Преемственность в обучении иностранным языкам в системе «лицей-вуз»: диссертация ... кандидата педагогических наук / Галина Алексеевна Краснощекова. Пятигорск, 2003. 187 с. Текст: непосредственный.

103. *Краткий словарь по философии* / под ред. И. В. Блауберга. Москва: Политиздат, 1979. 414 с. Текст: непосредственный.

104. *Кубрушко, П. Ф.* Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Петр Федорович Кубрушко. Москва, 2002. 310 с. Текст: непосредственный.

105. *Кудашкина, О. В.* Коструктурирование содержания элективных курсов с направленностью на развитие коммуникативной компетентности студентов: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Оксана Викторовна Кудашкина. Екатеринбург, 2009. 28 с. Текст: непосредственный.

106. *Кудрявцева, Е. Ю.* Преемственность формирования коммуникативной компетенции студентов в системе «педагогический колледж-вуз»: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Елена Юрьевна Кудрявцева. Чита, 2011. 21 с. Текст: непосредственный.

107. *Кузьмин, И. А.* Психотехнологии и эффективный менеджмент / И. А. Кузьмин. Москва: Технол. шк. бизнеса, 1994. 190 с. Текст: непосредственный.

108. *Кузьмина, Е. М.* Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Елена Михайловна Кузьмина. Нижний Новгород, 2006. 23 с. Текст: непосредственный.

109. *Культура* русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. Москва: Флинта: Наука, 2003. 840 с. Текст: непосредственный.

110. *Кулюткин, Ю. Н.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Москва: Педагогика, 1971. 111 с. Текст: непосредственный.

111. *Купина, Н. А.* От культуры речи к новой русской риторике / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. Текст: непосредственный // Вопросы стилистики. 1993. Вып. 25. С. 45–54.

112. *Курцева, З. И.* Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования / З. И. Курцева. Москва: Изд-во Моск. ин-та открытого образования, 2007. 127 с. Текст: непосредственный.

113. *Кустов, Ю. А.* Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Ю. А. Кустов. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1990. 120 с. Текст: непосредственный.

114. *Ладыженская, Т. А.* Риторика как инновационный предмет школьного образования / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 3–6.

115. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев. Текст: непосредственный // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

116. *Лебедева, М. Б.* Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2004. № 3. С. 95–100.

117. *Леднев, В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с. Текст: непосредственный.

118. *Леонтьев, А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. Москва: Знание, 1989. 47 с. Текст: непосредственный.

119. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Педагогика, 1981. 184 с. Текст: непосредственный.

120. *Львов, М. Р.* Основы теории речи / М. Р. Львов. Москва: Академия, 2002. 245 с. Текст: непосредственный.

121. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с. Текст: непосредственный.

122. *Масгутова, Н. Г.* Методическая система обучения основам риторики студентов филологических специальностей вузов: диссертация ... кандидата педагогических наук / Н. Г. Масгутова. Москва: Про-Софт-М, 2003. 184 с. Текст: непосредственный.

123. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы: перевод с английского / А. Маслоу. Москва: Смысл, 1999. 425 с. Текст: непосредственный.

124. *Матвеева, Т. В.* Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. Москва: Флинта: Наука, 2003. 432 с. Текст: непосредственный.

125. *Махмутов, М. И.* Проблемное обучение / М. И. Махмутов. Москва: Просвещение, 1975. 208 с. Текст: непосредственный.

126. *Метаева, В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Валентина Александровна Метаева. Екатеринбург, 2006. 45 с. Текст: непосредственный.

127. *Метод кейс-решений (case-study) – создание кейсов, обсуждение кейсов, анализ, проблема.* URL: <http://www.cases.ru/>. Текст: электронный.

128. *Минеева, С. А.* Проблемы и трудности риторизации / С. А. Минеева. Текст: непосредственный // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: материалы 11-й научно-практической конференции, 10–11 нояб. 2002 г. / под ред. С. А. Минеевой. Пермь: Изд-во Запад.-Урал. учеб.-науч. центра, 2002. С. 131–134.

129. *Минеева, С. А.* Риторика: проблемы и трудности преподавания в школе / С. А. Минеева. Текст: непосредственный // Путь в риторику. 1994. № 1. С. 73–74.

130. *Михальская, А. К.* Основы риторики / А. К. Михальская. Москва: Дрофа, 2001. 494 с. Текст: непосредственный.

131. *Михальская, А. К.* Пути развития отечественной риторики: утрата и поиски речевого идеала / А. К. Михальская. Текст: непосредственный // Филологические науки. 1992. № 3. С. 55–67.

132. *Мякотина, М. В.* Формирование вариативных образовательных траекторий в системе «колледж (школа) – технический вуз» / М. В. Мякотина. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. 2006. № 8. С. 35.



133. *Новиков, А. М.* Профессиональное образование России: перспективы развития / А. М. Новиков; Исслед. центр проблем непрерывного проф. образования Рос. акад. образования. Москва, 1997. 254 с. Текст: непосредственный.

134. *Новоселов, С. А.* Творческий компонент подготовки педагога профессионального обучения: монография / С. А. Новоселов, Л. А. Шкутина, В. В. Егоров. Киров: Изд-во Вят. гос. пед. ун-та. 2001. 312 с. Текст: непосредственный.

135. *Новые* требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000 / А. Г. Каспржак, К. П. Митрофанов, К. Н. Поливанова [и др.]. Москва: Университетская книга, 2005. 128 с. Текст: непосредственный.

136. *Назарова, О. Б.* Реализация принципа преемственности в построении учебных курсов специальности прикладная информатика (в экономике) на основе case-технологий / О. Б. Назарова. Текст: непосредственный // *Фундаментальные исследования*. 2007. № 6. С. 97–99.

137. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. Москва: Русский язык, 1984. 797 с. Текст: непосредственный.

138. *Осипов, В. Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов. Ереван: Изд-во Акад. наук АрмССР, 1989. 216 с. Текст: непосредственный.

139. *Осмоловская, И. М.* О культурологическом подходе к формированию содержания образования / И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина. URL: [http://didactika.edu3000.ru/cult\\_podhod.htm](http://didactika.edu3000.ru/cult_podhod.htm). Текст: электронный.

140. *Осницкий, А. К.* Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий. Текст: непосредственный // *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5–13.

141. *Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей* / сост. В. В. Маслова. Мариуполь: [Б. и.], 2004. 19 с. Текст: непосредственный.

142. *Основы педагогики высшей школы: учебное пособие* / под ред. Е. Л. Белкина. Москва: Изд-во Моск. ун-та пищевых производств, 1987. 124 с. Текст: непосредственный.

143. *Педагогическая энциклопедия* / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. Москва: Советская энциклопедия, 1966. 578 с. Текст: непосредственный.

144. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с. Текст: непосредственный.

145. *Педагогическое речеведение: словарь-справочник* / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. Москва: Флинта: Наука, 1998. 312 с. Текст: непосредственный.

146. *Песталоцци, И.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели методов / И. Песталоцци. Текст: непосредственный // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. Москва: Просвещение, 1981. С. 313–337.

147. *Петровская, Л. А.* Компетентность в общении / Л. А. Петровская. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. 216 с. Текст: непосредственный.

148. *Пешковский, А. М.* Объективная и нормативная точка зрения на язык / А. М. Пешковский. Текст: непосредственный // Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика: сборник статей. Москва; Ленинград: Госиздат, 1925. С. 109–121.

149. *Подласый, И. П.* Педагогика. Новый курс: учебник: в 2 книгах / И. П. Подласый. Москва: Владос, 2000. Кн. 1 576 с.; Кн. 2. 256 с. Текст: непосредственный.

150. *Познин, В. Ф.* Язык электронной эпохи / В. Ф. Познин. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2009. № 6. С. 82–87.

151. *Программа по русскому языку 5–9-й классы* / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова [и др.]. URL: <http://www.uroki.net/docrus/docrus18.htm>. Текст: электронный.

152. *Программы по риторике и русской речи: сборник* / авт.-сост. Н. А. Купина, С. А. Минеева. Пермь: Изд-во Запад.-Урал. учеб.-науч. центра, 1995. 188 с. Текст: непосредственный.

153. *Рабочая программа по дисциплине «Русский язык и культура речи» (ГОС – 2000)* / сост. А. А. Евтюгина. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 16 с.

154. *Развитие личности. Основные тезисы.* URL: [http://azps.ru/articles/tezis/43p\\_progress.html](http://azps.ru/articles/tezis/43p_progress.html). Текст: электронный.

155. *Развитие школы № 149 средствами риторики и риторизации* / авт.-сост. Л. В. Горбач, С. А. Минеева. Пермь: [Б. и.], 2003. 208 с. Текст: непосредственный.

156. *Решетова, О. В.* Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента: автореферат диссер-

тации ... кандидата педагогических наук / Оксана Васильевна Решетова. Оренбург, 2006. 23 с. Текст: непосредственный.

157. *Риторика: методология и практика: сборник программ* / под ред. М. И. Панова, Л. Е. Туминой. Москва: Изд-во Моск. гос. пед. ун-та; Ярославль: Ремдер. 2003. 670 с. Текст: непосредственный.

158. *Риторика диалога: проблемы исследования и освоения в школе и вузе: материалы Всероссийской научно-методической сессии-конференции, 3–5 дек. 2001 г.* / под ред. С. А. Минеевой. Пермь: Изд-во Запад.-Урал. учеб.-науч. центра, 2002. 190 с. Текст: непосредственный.

159. *Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: материалы 11-й научно-практической конференции, 10–11 нояб. 2002 г.* / под ред. С. А. Минеевой. Пермь: Изд-во Запад.-Урал. учеб.-науч. центра, 2002. 180 с. Текст: непосредственный.

160. *Рогожина, Н. О.* Деятельность российского общества преподавателей русского языка и литературы в области распространения и сохранения русского языка / Н. О. Рогожина. Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: материалы 2-й Всероссийской научно-методической конференции, 28–30 окт. 2009 г. Санкт-Петербург: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2010. С. 27–29.

161. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: перевод с английского / К. Р. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. Москва: Прогресс: Универс, 1994. 174 с. Текст: непосредственный.

162. *Рождественский, Ю. В.* Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Экономика. Культура. Образование / Ю. В. Рождественский. Москва: Флинта: Наука. 2002. 112 с. Текст: непосредственный.

163. *Рождественский, Ю. В.* Теория риторики / Ю. В. Рождественский. 2-е изд. Москва: Добросвет, 1999. 482 с. Текст: непосредственный.

164. *Розенталь, Д. Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1985. 399 с. Текст: непосредственный.

165. *Роль риторики и риторизации в развитии школы № 149:* сборник материалов, составленный на основе творческого отчета рай-

онной лаборатории по риторизации за 1997/1998 учебный год. Пермь: Изд-во Запад.-Урал. учеб.-науч. центра, 1998. 127 с. Текст: непосредственный.

166. *Романова, Н. Н.* Обучение монологической (ораторской) речи в вузе / Н. Н. Романова. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2006. № 3. С. 106–110.

167. *Романцев, Г. М.* Проблемы развития профессионально-педагогического образования России и пути их решения / Г. М. Романцев. Текст: непосредственный // Вестник образования России. 2006. № 2. С. 52–58.

168. *Рыданова, И. И.* Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. Минск: Беларуская навука, 1998. 319 с. Текст: непосредственный.

169. *Рыжаков, М. В.* Ключевые компетенции в стандарте / М. В. Рыжаков. Текст: непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 4. С. 20–23.

170. *Рябов, В. И.* Обучение риторике в технических вузах / В. И. Рябов, О. Е. Чернова. Текст: непосредственный // Alma mater. 2002. № 8. С. 43–45.

171. *Садикова, В. А.* Обучение публичной речи: топиковая модель / В. А. Садикова. Текст: непосредственный // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 19–21.

172. *Сартакова, Е. М.* Формирование социально-личностных компетенций студентов вузов: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Елена Михайловна Сартакова. Екатеринбург, 2009. 26 с. Текст: непосредственный.

173. *Селевко, Г. К.* Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. Москва: Изд-во Науч.-исслед. ин-та школьных технологий, 2005. 222 с. Текст: непосредственный.

174. *Селевко, Г. К.* Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. Москва: Изд-во Науч.-исслед. ин-та школьных технологий, 2005. 163 с. Текст: непосредственный.

175. *Сериков, В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. Москва: Логос, 1999. 72 с. Текст: непосредственный.

176. *Сериков, Г. Н.* Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. Курган: Зауралье, 1997. 464 с. Текст: непосредственный.

177. *Сидельникова, Т. Т.* Проблемы риторической подготовки студентов-политологов / Т. Т. Сидельникова. Текст: непосредственный // Педагогика. 2006. № 1. С. 67–73.

178. *Симонов, В. П.* Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом: учебное пособие / В. П. Симонов. Москва: Роспедагентство, 1995. 226 с. Текст: непосредственный.

179. *Сковородников, А. П.* О культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения / А. П. Сковородников, Г. А. Копнина. Текст: непосредственный // Филологические науки. 2009. № 3. С. 3–13.

180. *Сластенин, В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с. Текст: непосредственный.

181. *Словарь русского языка*: в 4 томах. Москва: Русский язык, 1983. Т. 3. 750 с. Текст: непосредственный.

182. *Смирнова, Е. А.* Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Елена Алексеевна Смирнова. Москва, 2007. 38 с. Текст: непосредственный.

183. *Современный словарь иностранных слов*. Москва: Русский язык, 1992. 752 с. Текст: непосредственный.

184. *Солдатова, Г. Т.* Дидактическое обеспечение преемственности математической подготовки студентов в системе «колледж – вуз»: диссертация ... кандидата педагогических наук / Гульнара Тагировна Солдатова. Екатеринбург, 2003. 216 с. Текст: непосредственный.

185. *Солонина, Л. В.* Развитие иноязычной учебной компетентности на начальном этапе профессионального языкового образования»: диссертация ... кандидата педагогических наук / Лариса Валерьевна Солонина. Екатеринбург, 2007. 185 с. Текст: непосредственный.

186. *Стернин, И. А.* Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. Воронеж: [Б. и.], 2001. 252 с. Текст: непосредственный.

187. *Стурикова, М. В.* Обучение студентов-иностранцев русскому языку посредством применения компетентностного подхода / М. В. Стурикова. Текст: непосредственный // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2018. № 7. С. 158–165.

188. *Тимонина, И. В.* О необходимости теоретического обоснования процесса риторизации образовательной деятельности / И. В. Тимонина. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2000. Вып. 4 (6). С. 229–238.

189. *Тихонов, С. Е.* Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования / С. Е. Тихонов. Москва: Прометей, 2005. 272 с. Текст: непосредственный.

190. *Ткаченко, Е. В.* На пути к непрерывному образованию для всех (выступление на 28-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО) / Е. В. Ткаченко. Текст: непосредственный // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: научно-методический сборник. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 2005. С. 210–212.

191. *Ткаченко, Е. В.* Проблемные вопросы российского образования на рубеже столетий / Е. В. Ткаченко // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: научно-методический сборник. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 2005. С. 27–39.

192. *Токарева, Г. В.* Технологии формирования компетенции «Способен к публичному выступлению» в техническом вузе / Г. В. Токарева, В. А. Фалина. Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: материалы 2-й Всероссийской научно-методической конференции, 28–30 окт. 2009 г. Санкт-Петербург: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2010. С. 71–73.

193. *Тумина, Л.* Преподавание риторики в педагогическом вузе / Л. Тумина. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2000. № 6. С. 69–78.

194. *Уманская, М. В.* Педагогические условия развития коммуникативных умений студентов технического колледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук / М. В. Уманская. Екатеринбург, 2004. 131 с. Текст: непосредственный.

195. *Усова, А. В.* Требования к подготовке учителя в свете концепции модернизации российского образования на период до 2010 года / А. В. Усова. Текст: непосредственный // Педагогическое образование и наука. 2003. № 2. С. 4–7.

196. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. Москва: Просвещение, 1968. 557 с. Текст: непосредственный.

197. *Фарисенкова, Л. В.* Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике / Л. В. Фарисенкова. Москва: Гуманитарий, 2000. 268 с. Текст: непосредственный.

198. *Федоров, В. А.* О разработке и реализации преемственного обучения в системе непрерывного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров. Текст: непосредственный // Инновационные формы и технологии в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы докладов 3-й Российской научно-практической конференции (в рамках 3-го российско-американского семинара по проблемам образования), Екатеринбург, 16–17 мая 1995 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. Ч. 2. С. 104–105.

199. *Федоров, В. А.* Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров. Текст: непосредственный // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 2000. № 2 (4). С. 59–70.

200. *Федорова, Л. Л.* К построению модели коммуникативной компетенции / Л. Л. Федорова. Текст: непосредственный // Проблемы организации речевого общения: сборник статей. Москва: Изд-во Ин-та языкознания Акад. наук СССР, 1981. С. 210–226.

201. *Филатова, Л. О.* Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л. О. Филатова. Текст: непосредственный // Дополнительное образование. 2005. № 7. С. 9–11.

202. *Филиппов, А. В.* Публичная речь в понятиях и упражнениях / А. В. Филиппов, Н. Н. Романова. Москва: Академия, 2002. 160 с. Текст: непосредственный.

203. *Хаматнуров, Ф. Т.* Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы / Ф. Т. Хаматнуров. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2007. № 3. С. 37–41.

204. *Хаматнуров, Ф. Т.* Формирование квалификации конкурентоспособного работника как интегративная педагогическая цель / Ф. Т. Хаматнуров. Текст: непосредственный // Прикладные проблемы педагогической интеграции: тезисы докладов / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Екатеринбург, 1992. С. 8–11.

205. *Хаматнуров, Ф. Т.* Этика профессионально-педагогического работника / Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 392 с. Текст: непосредственный.

206. *Харченко, Н. П.* Центральные проблемы теории культуры речи и лингвостилистики в вузовском курсе «Основы культуры речи и стилистики» / Н. П. Харченко. Текст: непосредственный // Речевое общение: специализированный вестник. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 2002. Вып. 4 (12). 243 с.

207. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской. Текст: электронный // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апр. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

208. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. Текст: непосредственный // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

209. *Хуторской, А. В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторской; Ин-т новых образовательных технологий. Москва, 2002. 19 с. Текст: непосредственный.

210. *Цыбулько, И. П.* ЕГЭ – 2007. Русский язык. Тренировочные задания / И. П. Цыбулько, С. И. Львова, В. А. Коханова. Москва: Просвещение: Эксмо, 2007. 120 с.

211. *Чапаев, Н. К.* Введение в курс «Философия и история образования» / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 280 с. Текст: непосредственный.

212. *Чапаев, Н. К.* Реформы и недетская «болезнь» новизны в образовании: философско-педагогические размышления / Н. К. Чапаев. Текст: непосредственный // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: научно-методический сборник. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 2005. С. 399–425.

213. *Читалин, Н. А.* Методологические основы проектирования содержания среднего профессионального образования с учетом требований регионального рынка труда / Н. А. Читалин. Текст: непосредственный // Среднее профессиональное образование. 2002. № 2. С. 9–12.

214. *Чувакин, А. А.* Кризис речевой коммуникации как проблема языковедения / А. А. Чувакин. Текст: непосредственный // Русский язык: исторические судьбы и современность: материалы 4-го Международного конгресса исследователей русского языка, Москва, 20–23 марта 2010 г. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2010. С. 147–148.

215. *Чудинов, Ю. В.* Риторика и самоуправление / Ю. В. Чудинов. Пермь: Изд-во Запад.-Урал. учеб.-науч. центра, 1998. 144 с. Текст: непосредственный.



216. *Шевцова, Г. В.* Прагматика профессионального знания в образовательной парадигме высшей технической школы: лингвистический аспект / Г. В. Шевцова. Текст: непосредственный // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 4. С. 158–162.

217. *Ширяев, Е. Н.* Культура речи как особая теоретическая дисциплина / Е. Н. Ширяев. Текст: непосредственный // Культура русской речи и эффективность общения. Москва: Наука, 1996. С. 7–39.

218. *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с. Текст: непосредственный.

219. *Эльконин, Б. Д.* Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин. Текст: непосредственный // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию: сборник статей. Красноярск: [Б. и.], 2002. С. 22–29.

220. *Эрганова, Н. Е.* Введение в технологии профессионального обучения / Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 152 с. Текст: непосредственный.

221. *Якиманская, И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с. Текст: непосредственный.

222. *Bloom B. S.* Human Characteristics and School Learning / B. S. Bloom. New York: Academic Press, 1976. 345 p. Text: print.

223. *Chomsky, A. N.* Aspects of the Theory of Syntax / A. N. Chomsky. Boston: MIT Press, 1969. 251 p. Text: print.

224. *Formation of future specialist's communicative competence in language disciplines through modeling in game of professional situations / M. V. Sturikova, I. M. Kondyurina, N. V. Albrecht [et. al.].* Text: print // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 15. P. 7826–7835.

225. *Hymes, D. H.* On Communicative Competence / D. H. Hymes; In J. B. Pride, J. Holmes (eds.). Text: print // Sociolinguistics Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. Part. 2. P. 269–293.

226. *Hutmacher. W.* Key competencies for Europe / W. Hutmacher. Text: print // Report of the Symposium Berne, Switzezland, 27–30 March, 1996 / A Secondary Education for Europe. Strasburg: Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997. 73 p.

227. *Kouptsov, O.* Quality Assistance in Higher Education in the Russian Federation / O. Kouptsov, Y. Tatur; UNESCO. Bucharest, 2001. URL: <http://www.cepes.ru>. Text: electronic.

228. *McClelland, D. C.* What is the effect of achievement motivation training in the schools? / D. C. McClelland. Teachers College Record, 1972. P. 129–145. Text: print.

229. *Rauhvargers, A.* Bologna Process. Stocktaking report 2009 / A. Rauhvargers, C. Deane, W. Pauwels Leuven. Louvain-la-Neuve: [S. n.], 2009. 144 p. Text: print.

230. *Sturikova, M. V.* Independent Work of Students as an Essential Component of the Communicative Competence Development in the Context of the Federal State Educational Standards of Higher Education / M. V. Sturikova, A. A. Evtyugina, E. M. Dorozhkin. Text: print // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. T. 12. № 7b. P. 1257–1264.

231. *The Bologna* Process in Higher Education in Europe «Key indicators on the social dimension and mobility», Eurostat / Eurostudent. EU, 2009. 259 p. URL: [www.Eurostudent.eu](http://www.Eurostudent.eu). Text: electronic.

232. *The first year students' adaptation to the study of linguistic disciplines in the Framework of federal state educational standards of higher education (FSES of HE) realization of a new generation* / M. V. Sturikova, I. M. Kondyurina, N. V. Albrecht [et. al.]. Text: print // *XLinguae*. 2017. Vol. 10, is. 4. October. P. 154–168.

233. *White, R. W.* Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White. Text: print // *Psychological review*. 1959. № 66. P. 297–333.

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции студентов .....	7
1.1. Сущность развития коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза .....	7
1.2. Модель развития коммуникативной компетенции студентов .....	35
1.3. Преемственность в развитии коммуникативной компетенции студентов вуза.....	56
Глава 2. Опытнo-поисковая работа по развитию коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза в условиях преемственности.....	69
2.1. Внедрение модели развития коммуникативной компетенции студентов.....	69
2.2. Организация и методика проведения опытнo-поисковой работы .....	76
2.3. Результаты опытнo-поисковой работы по развитию коммуникативной компетенции студентов .....	134
Заключение .....	140
Библиографический список.....	141

Научное издание

*Стурикова* Марина Владимировна

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ  
И ЕЕ РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА  
В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Редактор Е. В. Евстигнеева  
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 02.11.20. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,7. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---