

На правах рукописи

Балакина Любовь Леонидовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ
КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА
И ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Томск - 2010

Работа выполнена в лаборатории управления развитием образовательных систем
Учреждения РАО «Институт развития образовательных систем»

Научный консультант: доктор философских наук, профессор
Петрова Галина Ивановна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Ревякина Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, профессор
Доманский Валерий Анатольевич

доктор педагогических наук, профессор
Беловолов Валерий Александрович

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»

Защита состоится « 3 » июня 2010 года в 10 часов на заседании диссертационного
совета Д 212.267.20 при ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адре-
су: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Томского государст-
венного университета.

Автореферат разослан « » 2010 года

Ученый секретарь диссертационного совета,
доктор педагогических наук, доцент



И.Ю. Малкова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Значение, которое сегодня придается коммуникативным связям и отношениям как между странами, так и в межличностном взаимодействии, актуализирует проблему формирования коммуникативной компетентности. Это обуславливает необходимость организации современного образования в рамках коммуникативного подхода (А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, М.П. Карпенко, М.Н. Кузьмин, Ф.Т. Михайлов, Р.М. Нугаев, Г.И. Петрова, Г.Л. Тульчинский, В.А. Тюпа, А.А. Цукер, Ю.В. Шатин). С его разработкой и реализацией связаны надежды на решение проблемы формирования «человека коммуникации» (И.В. Кузнецов) - личности, которая, наряду с большим багажом научных знаний, обладает активным, гибким мышлением и поведением, умением грамотно взаимодействовать с окружающими, согласовывать, понимать, адекватно действовать в любых жизненных ситуациях.

Формирование коммуникативной компетентности становится ключевой задачей современного образования, что находит отражение в ряде документов («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», Закон РФ «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Национальная доктрина образования на 2000-2005 годы»). В этих документах внимание уделено не только обоснованию новых принципов отечественного образования, но и определена потребность в формировании предприимчивого человека, обладающего коммуникативной компетентностью, способного самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозировать их возможные последствия в динамике современного мира.

В настоящее время особенности социокультурной ситуации, усиление значимости не только выбора человеком своих поведенческих стратегий, но и его компетентности во взаимодействии с другими выводит задачу формирования коммуникативной компетентности в число приоритетных. Однако решение этой задачи сталкивается с неразработанностью коммуникативного подхода в образовании. Вместе с тем анализ основной формы организации учебного процесса в массовой общеобразовательной школе - урока - показывает, что его содержание не включает формирование коммуникативной компетентности в качестве существенной и самостоятельной педагогической задачи. Наше исследование (опросы, анкетирование, анализ протоколов уроков, включенное наблюдение) показало, что большинство педагогов ориентируются на организацию передачи предметных знаний и тем самым ограничивают коммуникацию задачами их усвоения. Это обуславливает дефицит взаимодействий, коммуникации педагога и учащихся и актуализирует необходимость реализации коммуникативного подхода в организации урока. Можно сказать, что, признавая необходимость формирования коммуникативной компетентности учащихся и даже заявляя цели урока как коммуникативные, педагоги не организуют деятельность по их реализации. Причинами такого положения являются: ориентация педагогов на принципы, полагающие коммуникацию лишь как «энергетическую подпитку» и дополнение к основному (знаниевому) обучению; реализация в образовании узко

дисциплинарного (предметного) подхода к его содержанию; организация урока на основе практики предъявления к нему единых требований; отсутствие в числе приоритетных задачи формирования коммуникативной компетентности.

Анализ научной литературы показывает, что область исследования КК достаточно широка (Е.В. Бондаревская, А.А. Бодалев, В.М. Березин, Н.И. Гез, И.Н. Горелов, Ю.М. Жуков, Ф.М. Зонабенд, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, В.И. Кабрин, А.Н. Клименко, Л.П. Крысин, М.Р. Львов, А.К. Михальская, О.В. Морозова, А.П. Панфилова, Б.А. Парахонский, Б.А. Парыгин, Л.А. Петровская, Т.А. Печенева, С.И. Поздеева, Д.М. Рамендик, А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, А.П. Чернявская, Л.Н. Шабалина). Философский аспект понимания КК связывают со способностью личности к обобщению и систематизации многомерного восприятия окружающего (Г.П. Землянова, М.С. Каган, В.А. Канке, Ф.Т. Михайлов, Ю.В. Петров, Ю. Хаббермас), с пониманием смысловой и оценочной информации (Г.Г. Почепцов, Ю.В. Шарков). В социолингвистическом контексте КК рассматривают как умение выбирать социальные ориентиры и организовывать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами (В.П. Конецкая, Ниренберг Дж. Г. Калеро, А.П. Панфилова, Е.В. Сидоренко), владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения (Л.В. Минаева, А.Ю. Морозов, А.В. Соколов, Л.Л. Федорова), знание, позволяющее носителю языка создавать и понимать высказывания - вводить в оборот знаки коммуникативных актов (В.И. Аннушкин, А.В. Алферов, М.А. Введенская, Т.М. Дридзе, Л.П. Крысин, М.Р. Львов, Р.И. Павиленис). В психологических исследованиях сущность и специфика КК раскрывается в связи с выделением мотивационной (потребности, мотивы, интересы), операционной (механизмы, средства) сторон, с поведенческими проявлениями. КК определяется как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения (Г.П. Григорьева, Д. К. Бергун, Ф.М. Зонабенд, А.Н. Клименко, А.А. Леонтьев, Д. Макроски, Л.А. Петровская, У. Пффингстен, Д.М. Рамендик, З.В. Савкова, Р. Хинтч), ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными, невербальными средствами (Г.М. Андреева, М.С. Андрианов, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зачесова, И.А. Зимняя, Н.В. Казаринова, В.Н. Куницына, Н.В. Крутова, В.А. Лабунская, А.Ю. Любимов, Н.Д. Павлова, А. Пиз, В.М. Погольша, В.А. Пронников, В.М. Снетков, Т.Н. Ушакова), готовность личности к общению, развитию соответствующих ценностей, установок и умений (Ж. Данкел, Ю. Подгурецки, Э. Парнхэм).

Исследование педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что понятие КК проработано преимущественно в узко предметном аспекте (Г.П. Абакирова, В.Я. Коровина, Р.П. Мильруд, И.П. Максимова, О.В. Морозова, Т.А. Печенева, Г.В. Пранцова, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, О.В. Филиппова); осмыслены в основном ее речевые (вербальные) аспекты (О.Я. Гойхман, С.А. Леонов, М.М. Надеина). Специфика КК раскрывается как способность к успешной речевой деятельности, общению. В ряде работ структура и содержание КК раскрываются в связи с выяснением специфики субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях (В.В. Охотникова), деятельности педагога в учебном процессе (Д.Х. Вагапова, Т.М. Зыбина, В.Н. Маров, А.К. Михальская, О.В. Морозова, А.А. Мурашов) и определяется как сформированность коммуникативных умений (В.З. Демьянков, Н.И. Деркелеева, О. Егоров, Н.В. Елухина, Е.Н. Зарецкая, О.И. Марченко, Т.А. Печенева, О.В. Филиппова), знания о способах целенаправленного и реле-

вантного использования речевых средств для решения задач педагогического общения (Ю.Н. Емельянов, К.Ю. Максютин, П.И. Пидкасистый, В.В. Сериков).

Осмысление КК в целом и КК учащихся, в том числе, в разных педагогических подходах и концепциях (лично ориентированное образование, развивающее обучение, педагогика М. Монтессори, гуманистическая педагогика Ш. Амонашвили, педагогика совместной деятельности Г.Н. Прокументовой и др.), в инновационном опыте педагогов (Е.И. Ильин, С.Ю. Курганов, В.А. Сухомлинский) показывает, что задача формирования КК учащихся рассматривается только как одна из важных задач в ряду других. Педагоги сталкиваются с трудностями в организации и проведении урока, связанными с пониманием его содержания в рамках коммуникативного подхода. На несоответствие идеальных представлений о необходимости коммуникативного подхода в образовании и реальных целей организации урока в школьной практике указывается в работах Е.Н. Ковалевской, М.А. Кукарцевой, С.И. Поздеевой, С.Я. Ромашиной, О.А. Федяевой.

Инновационный педагогический опыт обнаруживает «сопротивление» урока сложившейся школьной практике его организации. Это подтверждается анализом педагогических исследований, который, с одной стороны, позволил выяснить, что проблематика урока как ведущей формы обучения активно разрабатывается, с другой, - что урок не обсуждается в контексте коммуникативного подхода. В педагогических работах последних лет не акцентирован вопрос относительно принципов реализации коммуникативного подхода. Они, если и рассматриваются, то вне связи друг с другом, без опоры на теорию коммуникации как методологическое основание (В.С. Афонина, Г.М., Безрукова, Н.В. Бордовская, А.И. Гурьев, Г.Д. Дмитриев, В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, Т.В. Кудрявцева, С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина, Б.Т. Лихачев, А.А. Мурашов, А.В. Петров, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, А.Я. Пономарев, Рыданова И.И., В.С. Селиванов, С.И. Самыгин, В.А. Сарапунов, З.С. Смелкова, Т.А. Строкова, И.Ф. Харламов).

Обращение к теоретико-методологической разработке педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, отражающих коммуникативные цели, содержание, механизмы и средства организации урока, направленного на формирование КК учащихся, выявило противоречия между:

- использованием урока в качестве основной формы учебного процесса и неразработанностью педагогических принципов его организации в рамках коммуникативного подхода;

- осознанием педагогами необходимости формирования КК учащихся и отсутствием у них знаний об организации урока в рамках коммуникативного подхода;

- необходимостью формирования КК учащихся и отсутствием обоснованных форм и средств организации урока, позволяющих это осуществить.

Наличие выявленных противоречий свидетельствует о необходимости постановки и решения проблемы разработки педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, использование которых позволит осуществить организацию урока, направленного на формирование КК учащихся.

Обозначенная проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся».

Объект исследования: реализация коммуникативного подхода в организации урока.

Предмет исследования: педагогические принципы реализации коммуникативного подхода, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности учащихся на уроке.

Гипотеза исследования: реализация коммуникативного подхода в организации урока и формирование коммуникативной компетентности учащихся будет эффективным, если:

- коммуникативный подход будет рассматриваться в качестве приоритетного направления в современном образовании;
- в качестве методологической основы коммуникативного подхода в образовании будут использованы концептуальные идеи и положения теории коммуникации;
- педагогические принципы реализации коммуникативного подхода будут использованы в организации школьного урока;
- формирование коммуникативной компетентности учащихся будет включать обучение умению говорить, понимать, согласовывать действия и мысли для создания коммуникативного пространства урока;
- организация урока будет осуществляться как коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся (педагогическая коммуникация) и характеризоваться созданием общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса;
- в организации урока будут использованы разные модели педагогической коммуникации: урок-дискурсивное событие, урок-игра, урок-диалог;
- результаты и качество обучения в школе будут определяться становлением КК учащихся.

Цель исследования: разработать педагогические принципы реализации коммуникативного подхода, необходимые для организации урока и формирования КК учащихся.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи:**

1. Выявить тенденции развития современного образования, обусловленные разработкой и реализацией коммуникативного подхода.
2. Адаптировать ведущие идеи и положения теории коммуникации к образованию и использовать их в качестве методологической основы разработки педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, обеспечивающих формирование КК учащихся на уроке.
3. Разработать педагогические категории, релевантные коммуникативному подходу в образовании.
4. Обосновать принципы коммуникативного подхода к организации урока и разработать их педагогическое содержание.
5. Раскрыть содержание понятия коммуникативной компетентности учащихся.
6. Разработать разные модели педагогической коммуникации для их использования в организации урока и формировании КК учащихся.
7. Осуществить экспериментальное исследование по использованию педагогических принципов реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании КК учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: общая теория коммуникации (Л.М. Землянова, Ю. Подгурецки, Г.Г. Почепцов, А.П. Садохин, А.В. Соколов, Ф.И. Шарков), совокупность идей коммуникативной стратегии современной культуры и образования (А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, Е.Н. Найман, М.Г. Рац, А.Н. Ростовцев, Г.И. Петрова, В.А.Тюпа, Ю.В. Шатин, А.А. Цукер), дающих представление о полисубъектности, открытости образовательного пространства (Н.Т. Абрамова, А.И. Адамский, М.П. Валицкая, Б.Г. Гершунский, Г.П. Григорьева, В.И. Кабрин, В.А. Канке, В.Е. Ключко, Ф.Т. Михайлов, Г.Н. Прокументова, Г.Л. Тульчинский, А. Юргенс); идеи герменевтики и феноменологии (Г. Гадамер, И.И. Сулима, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, Г.Н. Прокументова, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм); теория коммуникативного действия (А.А. Брудный, И.И. Сулима, Г.И. Петрова, Ю. Хабермас); теория межкультурной, социальной и межличностной коммуникации (Г.М. Андреева, Г.С. Батищев, Д. Бивин, А.А. Бодалев, П. Вацлавик, Р. Вердербер, К. Вердербер, Д. Джексон, И.А. Зачесова, В.Н. Куницына, Б.Ф. Ломов, А.П. Панфилова, Ю.В. Петров, Л.А. Петровская, В.М. Снетков); теория речевой деятельности как общения посредством языковых знаков (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); теория педагогического общения и речевой культуры (В.С. Грехнев, О.М. Казарцева, В.А. Кан-Калик, В.В. Латынов, С.А. Леонов, О.И. Марченко); теория речевой коммуникации (В.А. Аннушкин, О.Я. Гойхман, М.М. Надеина, В.З. Демьянков и др.); диалогический (Е.Н. Ильин, Д.Н. Казанская, О.В. Калимулина, С.Ю. Курганов, Л.Н. Лесохина, Ю.В. Сенько, Г.В. Пранцова, Г.К. Мухина), игровой подход к воспитанию и обучению (С.Д. Невверкович, Т.А. Федосеева, Л.Л. Плешакова, Н.В. Самоукина); теоретическая разработка коммуникативных основ урока, раскрывающих общие педагогические подходы к его целям, содержанию и средствам организации (А.Я. Богоявленская, А.К. Болотова, И.Ф. Бродова, В.А. Доманский, Е.Н. Ковалевская, М.А. Кукарцева, Т.А. Ладыженская, С.А. Леонов, В.Н. Маров, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, С.И. Поздеева, С.Я. Ромашина, З.С. Смелкова, О.А. Федяева); концепция компетентного подхода к воспитанию и обучению (Л.А. Петровская, А.В. Растянников, Е.В. Сидоренко, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, А.В. Хуторской).

Диссертационное исследование базируется на научных подходах к разработке педагогических принципов организации образования (Г.М. Афолина, В.С. Безрукова, А.И. Гурьев, В.А. Дмитриенко, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, А.В. Петров, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Т.А. Строчкова, И.Ф. Харламов).

Научная новизна исследования:

1. Обосновано, что открытость, полисубъектность современного образования обуславливает формирование КК учащихся как специально поставленную педагогическую задачу.

2. Раскрыто содержание коммуникативного подхода к организации образования, основанного на концептуальных идеях и положениях теории коммуникации (коммуникативного действия, коммуникативной рациональности, организующих практику языкового понимания) и обеспечивающего ценности плюрализма, понимания педагогами и учащимися друг друга как взаимодействующих субъектов.

3. Разработаны педагогические категории, релевантные коммуникативному подходу в образовании: «коммуникативная задача», «коммуникативное взаи-

модействие», «педагогическая коммуникация», «коммуникативная ситуация», «ситуация понимания», «шаг понимания», «ситуация дискурса», «урок-дискурсивное событие» и др.

4. Выявлены и обоснованы две группы принципов коммуникативного подхода в образовании: методологические, включающие принципы понимания, социальной защиты, сотрудничества, педагогической поддержки и помощи, эмпатии; прикладные, собственно педагогические, в том числе, принципы дискурса, толерантности, игры, диалога.

5. Разработано педагогическое содержание принципов реализации коммуникативного подхода, раскрывающееся во взаимодействии педагога и учащихся на уроке в речевом понимании (дискурс), ролевом понимании (игра), понимании этических, нравственных ценностей, норм и правил взаимодействия (толерантность), смысловом понимании (диалог).

6. Установлена направленность педагогического содержания принципов реализации коммуникативного подхода на формирование КК учащихся. Дано определение КК учащихся как интегративной характеристики личности, выражающейся в умениях и навыках говорения, понимания, согласования своих действий и мыслей при создании коммуникативного пространства урока.

7. Обосновано, что содержание педагогических принципов реализации коммуникативного подхода выступает базой для организации разных моделей педагогической коммуникации: урока-дискурсивного события, (речевое понимание), урока-игры (ролевое понимание), урока-диалога (смысловое понимание), обусловленных конкретными педагогическими задачами, определяющими способ коммуникативного взаимодействия и формирование соответствующих личностных качеств учащихся, востребованных в современных коммуникативных условиях: мобильность, адаптивность, толерантность, диалогичность, готовность к выполнению различных ролей, принятию ответственных решений, развитию этических, нравственных ценностей и установок.

8. Доказано, что использование педагогических принципов коммуникативного подхода и уровень сформированности КК определяется изменениями мотивационно-потребностной (готовность к коммуникативному взаимодействию, открытому, толерантному выражению коммуникативных намерений в ситуации дискурса, игры, диалога); когнитивной (знание о специфике коммуникативного взаимодействия, его содержании, средствах построения, позволяющее создавать и понимать высказывания), поведенческой (умение самостоятельно организовывать свою деятельность, гибко выражать себя в речевых произведениях, адекватно намерениям использовать «язык предмета» как средство создания коммуникативного пространства урока); оценочно-рефлексивной (нелинейное оценивание; основанное на обсуждении, убеждении, согласовании, договоре) сферы учащихся.

Теоретическая значимость исследования. Диссертационное исследование вносит вклад в теорию образования, который выражается в том, что:

- обоснована необходимость и продуктивность реализации коммуникативного подхода в образовании, в рамках которого возможно решение задачи формирования КК учащихся;

- адаптированы концептуальные идеи и положения теории коммуникации к образованию, которая рассматривается в качестве методологии коммуникативного подхода к его организации;

- обосновано и раскрыто педагогическое содержание принципов реализации коммуникативного подхода, обеспечивающих формирование КК учащихся;

- конкретизировано содержание понятия коммуникативной компетентности учащихся как интегративной характеристики личности, выражающейся в умении говорить, понимать, согласовывать действия и мысли для создания коммуникативного пространства урока.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- используются в массовой школьной практике разные модели педагогического взаимодействия на уроке: урок-дискурсивное событие, урок-игра, урок-диалог, в которых реализуются принципы коммуникативного подхода и обеспечивается формирование КК учащихся;

- созданы учебно-методические пособия и методические рекомендации для повышения квалификации учителей общеобразовательной школы, студентов и преподавателей педагогических вузов в области организации педагогического взаимодействия: «Организация урока в рамках коммуникативного подхода», «Урок-дискурсивное событие», «Урок-игра», «Урок-диалог»);

- разработаны и внедрены учебно-методические материалы организации урока в рамках коммуникативного подхода для учащихся среднего и старшего звена обучения: «Живое слово», «Учимся говорить», «Искусство публичного выступления», «Коммуникативные исследования»;

- разработаны и реализуются с 2002 года коммуникативно ориентированные задания для проведения городской и республиканской олимпиады по литературе для учащихся среднего и старшего звена обучения.

- разработаны и внедрены в школьную практику спецкурсы для повышения квалификации учителей в области оценки коммуникативной компетентности учащихся: «Оценка коммуникативных умений и навыков учащихся», «Диагностика устной коммуникации», «Измерение уровня коммуникативной успешности школьников», «Формирование КК учащихся на уроке»;

- внедрены в вузовскую образовательную практику спецкурсы для студентов, овладевающих компетентностью организации разных моделей коммуникативного взаимодействия с учащимися, в том числе: «Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании», «Коммуникативные основы литературного образования», «Коммуникативные принципы преподавания литературы в школе», «Инновационные аспекты в методике преподавания литературы», «Модели организации урока: урок-дискурсивное событие, урок-игра, урок-диалог», «Диалог как содержание и форма педагогической деятельности», «Педагогические приемы организации диалога на уроке» и др.

Основные идеи, разработанные материалы, полученные результаты, представленные в диссертации, могут быть использованы в школьной, внешкольной, довузовской и вузовской практике обучения, в системе повышения квалификации учителей и работников сферы образования.

В решении поставленных задач использованы различные **методы исследования**: теоретический анализ и обобщение отечественных и зарубежных литературных источников по проблеме диссертационного исследования; методы теоретической и эмпирической аргументации; анализ нормативно-методических документов в сфере образования; включенное наблюдение; опрос; экспертная оценка; метод субъективного шкалирования, анализ и обобщение педагогических концепций и практик, инновационного педагогического опыта; моделирование, метод рефлексии; методы статистической и математической обработки результатов (критерий распределения Фишера); качественный анализ результатов образовательной деятельности.

База и этапы исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ и учебных заведений г. Горно-Алтайска (25 учителей, 450 учащихся). Эмпирическую базу исследования составляли: Республиканский центр довузовской подготовки учащихся, Республиканский институт повышения квалификации работников образования (РИПКРО) (320 педагогов-слушателей курсов), педагогический и филологический факультеты Горно-Алтайского государственного университета, Томского государственного педагогического университета; Томский государственный университет, Бийский педагогический университет им. В.М. Шукшина (46 преподавателей; 250 студентов). Всего за период с 2001 по 2010 гг. на всех этапах педагогического эксперимента приняли участие 400 педагогов, 600 учащихся, 250 студентов. Непосредственно формирующий эксперимент осуществлен на базе гимназии № 3, школы-лицея № 6 г. Горно-Алтайска. В нем участвовали: группа преподавателей гуманитарных дисциплин в возрасте от 30 до 50 лет (12 человек) и 200 учащихся (6,9,10,11 классы).

Исследование проведено в несколько этапов:

I этап (2001-2004 гг.) - *теоретический*: осуществлен анализ литературных источников, посвященных теоретико-методологическим, психолого-педагогическим и методическим аспектам реализации коммуникативного подхода в образовании, обеспечивающего формирование коммуникативной компетентности учащихся; проанализированы нормативные документы; изучено состояние сложившегося в практике общеобразовательной школы коммуникативного взаимодействия, инновационного опыта использования педагогических принципов реализации коммуникативного подхода на уроке; осмыслился опыт участия автора исследования в организации урока как коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся; конкретизированы предмет, гипотеза исследования; разработан понятийный аппарат; созданы критериально-диагностические методики оценки результатов исследования; выявлены и обоснованы принципы реализации коммуникативного подхода на уроке, определены их качественные характеристики, функции, разработано педагогическое содержание.

II этап (2005-2008 гг.) - *экспериментальный*: осуществлено исследование организации урока на основе педагогических принципов реализации коммуникативного подхода в общеобразовательной практике, их влияния на формирование коммуникативной компетентности учащихся в процессе преподавания гумани-

тарных дисциплин в рамках разных моделей урока (урока-дискурсивного события, урока-игры, урока-диалога);

III этап (2008-2010 гг.) - *аналитический*: обобщены и систематизированы результаты использования педагогических принципов реализации коммуникативного подхода на уроке; проведена статистическая и математическая обработка полученных данных, проверена их эффективность; сформулированы основные выводы и рекомендации, осуществлено их внедрение в массовую школьную практику; завершено оформление диссертации, определены дальнейшие перспективы исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Актуализация в теории и практике современного образования задачи формирования коммуникативной компетентности (КК) обусловлена его открытостью, полисубъектностью, коммуникативным характером связей и отношений. Вместе с тем анализ научной литературы, массовой школьной практики, педагогических подходов и концепций, инновационного опыта педагогов показывает, что эта задача не является приоритетной и рассматривается как дополнение к основному, узко предметному обучению. Это обуславливает необходимость формирования КК учащихся как специально поставленной педагогической задачи.

2. Формирование КК учащихся требует реализации коммуникативного подхода, обеспечивающего ценности плюрализма и понимания в педагогическом взаимодействии. В разработке содержания коммуникативного подхода использованы концептуальные идеи и положения (коммуникативного действия, коммуникативной рациональности, организующих практику языкового понимания) и категориальный аппарат теории коммуникации: «коммуникативная задача», «коммуникативное взаимодействие», «педагогическая коммуникация», «коммуникативная ситуация», «ситуация понимания», «шаг понимания», «ситуация дискурса», «урок-дискурсивное событие» и др.

3. Для реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании КК учащихся разработаны две группы педагогических принципов: методологические, включающие принципы понимания, социальной защиты, сотрудничества, педагогической поддержки и помощи, эмпатии; прикладные, собственно педагогические, в том числе, дискурса, толерантности, игры, диалога. В совокупности данные педагогические принципы отражают инвариантные требования к уроку в рамках коммуникативного подхода, вытекающие из его целей, содержания и других детерминирующих факторов, обеспечивают реализацию доминирующей цели - формирование КК учащихся. Предметное знание как основа обучения рассматривается во взаимосвязи с умением учащихся ориентироваться и самоопределяться в различных ситуациях.

4. Педагогическое содержание принципов реализации коммуникативного подхода раскрывается во взаимодействии педагога и учащихся в речевом понимании (дискурс), ролевом понимании (игра), понимании этических, нравственных ценностей, норм и правил взаимодействия (толерантность), смысловом понимании (диалог). Содержание прикладных, собственно педагогических принципов (дискурса, толерантности, игры, диалога) имеет свою специфику: *принцип дискурса* проявляется в практике речевого понимания,

вербально-знакового высказывания, ориентирует на овладение языком учебного предмета как средством создания коммуникативного пространства урока; *принцип толерантности* организует понимание этических норм и правил поведения, требует обращения к нравственному аспекту человеческих отношений, включающему: терпимость к ино-культуре, ино-мыслию, ино-верию; лояльность в оценке поступков; умение понять (принять) себя и другого; ответственность; доверие; согласие; *принцип игры* направлен на ролевое понимание, служит ориентиром в создании атмосферы комфортного общения, способствует активизации децентрированного мышления и поведения, формированию навыков профессиональной мотивации, включенности в сложные коммуникативные отношения; проявляется в ситуации проблематизации; *принцип диалога* ориентирован на работу со смыслами, требует согласованного толкования используемой терминологии как необходимого средства достижения понимания, выяснения намерений и реальной ценности слов.

5. Педагогическое содержание принципов реализации коммуникативного подхода на уроке направлено на формирование КК учащихся. КК учащихся определена как интегративная характеристика личности, выражающаяся в умениях и навыках говорения, понимания, согласования своих действий и мыслей при создании коммуникативного пространства урока.

6. Педагогическое содержание принципов реализации коммуникативного подхода служит основой разработки разных моделей педагогической коммуникации: урока-дискурсивного события, урока-игры, урока-диалога. Организация урока в рамках данных моделей обусловлена конкретными педагогическими задачами, определяющими способ коммуникативного взаимодействия и формирование личностных качеств учащихся, востребованных в современных коммуникативных условиях: мобильность, адаптивность, толерантность, диалогичность, готовность к выполнению различных ролей, принятию ответственных решений, развитию этических, нравственных ценностей и установок.

7. По результатам экспериментальной работы использования педагогических принципов реализации коммуникативного подхода разработана система градаций для оценки сформированности КК учащихся, включающая: критерии (мотивационно-потребностный, когнитивный, поведенческий, оценочно-рефлексивный), показатели (знания, умения и навыки, проявленные в речевом, ролевом, смысловом понимании, а также понимании этических и нравственных ценностей, норм и правил коммуникативного взаимодействия); уровни, выделенные по показателям: низкий - учебный («потенциальный»), полагающий возможность дальнейшего самосовершенствования; средний - основной («номинальный»), характеризующий нормативный компонент КК; высокий - оптимальный («перспективный»). Динамика уровней сформированности КК учащихся определена по степени (продолжительности, частоте, качеству) участия в построении коммуникативного пространства урока. Влияние педагогических принципов коммуникативного подхода на формирование КК определено положительными изменениями такими, как: готовность к определенному способу коммуникативного взаимодействия, открытому, толерантному выражению коммуникативных намерений в ситуации дискурса, игры, диалога; знание специфики коммуникативного

взаимодействия, его содержания, средств построения; умение самостоятельно организовывать свою деятельность, гибко выражать себя в речевых произведениях, адекватно намерениям использовать «язык предмета» как средство создания коммуникативного пространства урока.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены: обоснованностью теоретико-методологической базы исследования, в качестве которой выступает теория коммуникации, и ее адаптация к образованию; корректностью использования методов исследования (диалог, беседа, интервью, опрос, экспертная оценка и др.); рефлексивным анализом урока как формы коммуникативного взаимодействия; использованием методов статистической и математической обработки результатов; сопоставительным анализом результатов диссертационного исследования с данными прикладных исследований (отечественных, зарубежных), выполненных в русле проблематики диссертационного исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлены в процессе научной и профессиональной деятельности диссертанта в системе школьного, внешкольного, высшего педагогического образования в должности учителя русского языка и литературы общеобразовательной школы, преподавателя педагогического училища, заведующего кафедрой гуманитарных дисциплин Республиканского классического лицея (Республика Алтай), доцента кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета, председателя экспертной комиссии ЕГЭ по литературе (2003-2009гг.), методиста Республиканского института повышения квалификации работников образования.

Материалы и результаты исследования обсуждены и одобрены на международных, всероссийских, межрегиональных, межвузовских научных и научно-практических конференциях: (Томск, 2000-2010; Новосибирск, 2006; Новокузнецк, 2002; Абакан, 2002; Барнаул, 2000-2010, Бийск, 2000-2010, Горно-Алтайск, 2000-2010). В рамках лаборатории управления развитием образовательных систем Института развития образовательных систем РАО г. Томска проведены методологические и научно-практические семинары по проблемам реализации коммуникативного подхода в образовании, принципам его организации, средствам формирования коммуникативной компетентности личности.

По теме исследования проведены лекции, практические занятия и обучающие семинары с учителями общеобразовательных школ г. Горно-Алтайска, Республики Алтай (слушатели РИПКРО), преподавателями вузов гг. Горно-Алтайска (ГАГУ), Бийска (БПГУ им. В.М. Шукшина), Барнаула (АГУ), Томска (ТГУ, ТГПУ), Абакана (Хакасский госуниверситет им Н.Ф. Катанова), работниками сферы образования: «Коммуникативный подход в образовании», «Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании», «Формирование коммуникативной компетентности учащихся на уроке», «Диалог как принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся», «Дискурс как принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся», «Толерантность как принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся», «Игра как принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся», «Организация урока-дискурсивного события», «Организация урока-игры», «Организация урока-диалога».

Разработана и апробирована образовательная программа, направленная на формирование КК учащихся на уроке: «Построение учебного процесса как коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся», 2006. Разработаны и апробированы контрольно-измерительные материалы республиканских олимпиад по литературе (IX-XI классы) (2001-2009), реализующие коммуникативный подход к оценке уровня подготовки школьников и абитуриентов.

Материалы и результаты исследования отражены в учебных курсах, разработанных диссертантом для студентов очного и заочного отделения филологического и педагогического факультетов Горно-Алтайского университета: «Инновационный аспект в методике преподавания литературы», «Введение в литературоведение», «Теория литературы», «Методика преподавания литературы»; спецкурсах «Коммуникативные основы литературного образования», «Педагогические принципы преподавания литературы в школе», «Урок как коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся», «Диалог как содержание и форма педагогической деятельности», «Педагогические приемы организации диалога на уроке» и др.; использованы в процессе научного руководства дипломными работами студентов, диссертационными исследованиями аспирантов по проблемам, разработка которых в перспективе может представлять научную школу, основанную на методологических идеях настоящего исследования.

Результаты исследования обобщены в более 70 печатных работах, в том числе в 3 монографиях и 2 учебно-методических пособиях.

Структура диссертации отражает логику, содержание и результаты исследования. Диссертация включает введение, пять глав, заключение, список использованной литературы, приложения. Текст работы содержит схемы, таблицы, рисунки.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования степень ее разработанности в научной литературе и образовательной практике. Определены объект, предмет, цели и задачи, рабочая гипотеза, охарактеризована теоретико-методологическая основа исследования, его методы, этапы и экспериментальная база; раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту, представлены апробация и внедрение результатов исследования в сферу образования.

В первой главе «Реализация коммуникативного подхода в образовании. Постановка проблемы» осуществлен анализ исследований, посвященных проблематике коммуникативной стратегии современной культуры (Н.Т. Абрамова, М.П. Валицкая, Б.Г. Гершунский, В.А. Канке, Ф.Т. Михайлов, Р.М. Нугаев, Г.И. Петрова, Ю. Подгурецки, Г.Л. Тульчинский, В.А.Тюпа, А.А. Цукер). На основе этого выявлены *тенденции развития образования* в новых условиях, требующие его осмысления как стержня современной действительности, источника социальной и культурной инициативы, открытого образовательного пространства, ориентированного на плюрализм образовательных стратегий, педагогических практик и концепций. Установлено, что современное образование выступает в качестве: 1) полисубъектной коммуникации, раздвигающей рамки основного педагогическо-

го взаимодействия «учитель-ученик»; 2) рынка образовательных услуг, проявляющего себя как конкретный способ педагогического мышления и деятельности, основанной на принципах самоорганизации, проектирования, прогнозирования; 3) коммуникативного процесса, характеризующегося проникновением информационных технологий и превращающего знание в открытое, живое, движущееся знание - информацию.

Осмысление тенденций развития современного образования позволило определить теоретико-методологические *рамки коммуникативного подхода* к его организации, включающие: направленность на решение задачи формирования коммуникативной компетентности учащихся, требование ее реализации адекватными педагогическими принципами и средствами; базирование на концептуальных идеях и положениях теории коммуникации, осмысление и описание образовательного процесса при помощи ее категориального аппарата; требование организации урока как коммуникативного взаимодействия педагога (адресанта) и учащихся (адресатов) (педагогической коммуникации), направленного на создание коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса как необходимого условия формирования КК учащихся.

Анализ научной литературы послужил основанием для вывода о том, что тенденции развития современного образования связаны с его переходом в новое качественное состояние, обусловленное коммуникативными принципами и способами его организации. Отмечено, что особенностью организации образования, существующего в рамках традиционного подхода, являлась ориентация деятельности, главным образом, на усвоение узко предметных знаний, умений, навыков (ЗУНов). Спецификой образования, организованного на принципах реализации коммуникативного подхода, является базирование на единстве предметных и над (не) предметных знаний, умений навыков, требующих его осмысления в контексте коммуникативных связей и отношений, формирования практики языкового (дискурсивного) понимания. Содержание такого образования ориентировано на взаимодействие, сотрудничество, согласование, опосредования, договоры, убеждения, разъяснения, смысловой обмен информацией, игру, диалог, - как способы создания коммуникативного пространства урока. В целом отмечено, что коммуникативный подход в образовании сохраняет традиции российской школы и обеспечивает реализацию главной педагогической задачи - формирование коммуникативной компетентности учащихся, которые наряду с большим багажом научных знаний, обладают способностью ориентироваться и адекватно действовать в любых жизненных ситуациях. Исходя из этого, сформулировано определение *КК учащихся* как интегративной характеристики личности, выражающейся в умениях и навыках говорения, понимания, согласования своих действий при создании коммуникативного пространства урока и обеспечивающей адаптивное мышление и поведение.

Проведенный анализ состояния коммуникативного взаимодействия в массовой общеобразовательной школе показал, что формирование КК учащихся не является доминирующей педагогической задачей. Коммуникативное обучение используется лишь как дополнение к основному, «знаниевому», не акцентировано и не осмыслено в контексте коммуникативного подхода. Изучение практики

организации урока в инновационном опыте педагогов, в котором проявлена общая коммуникативная направленность, осмысление проблем реализации коммуникативного подхода в разных образовательных концепциях и педагогических практиках показало, что задача формирования КК учащихся рассматривается только как одна из важных задач в ряду других. Это не позволяет педагогам, даже в лучших практиках, подходить к организации урока на основе педагогических принципов, обеспечивающих реализацию коммуникативного подхода и формирование КК учащихся.

Исследование проблематики урока как ведущей формы обучения в педагогической литературе (А.Я. Богоявленская, А.К. Болотова, И.Ф. Бродова, Ю.А. Конаржевский, С.В. Кульневич, Т.П.Лакоценина, С.А. Леонов, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, С.Я. Ромашина) позволило выяснить, что он рассматривается преимущественно в узко дисциплинарном аспекте и организуется на принципах, обеспечивающих усвоение учащимися «основ наук». При этом урок не обсуждается в рамках коммуникативного подхода, требующего педагогических принципов, направленных на формирование КК учащихся. В большинстве исследований принципы коммуникативного подхода не акцентированы как таковые, рассмотрены изолированно друг от друга, без опоры на теорию коммуникации как на методологическое основание. Таким образом, выявлена проблема необходимости осмысления теоретико-методологических оснований разработки педагогических принципов, обеспечивающих организацию урока в рамках коммуникативного подхода. В качестве базового научного основания в диссертации предложена теория коммуникации (Д. Бивин, А.А. Брудный, А.П. Вацлавик, Р. Вердербер, К. Вердербер, Д. Джексон, Д. Дж. Кэнери, Л.М. Землянова, В.П. Конецкая, А.П. Панфилова, Г.И. Петрова, Ю. Подгурецки, Г.Г. Почепцов, А.П. Садохин, А.В. Соколов, В.А. Тюпа, Ю. Хабермас, В.И. Шарков), адаптация концептуальных идей и положений которой к образованию (коммуникативного действия, коммуникативной рациональности, организующих практику языкового понимания и др.) позволяет переосмыслить педагогические принципы, цели, содержание и средства его организации в рамках коммуникативного подхода и посмотреть на урок как на коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся, целью которого является создание общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса как необходимого условия формирования КК учащихся.

Во второй главе «Теоретико-методологические основы реализации коммуникативного подхода в образовании» осмыслены концептуальные идеи и положения теории коммуникации, рассматриваемой в исследовании в качестве методологии коммуникативного подхода в образовании. Анализ существующих трактовок понятия «коммуникация» (от лат. communication - делать общим, связывать, общаться) показал, что его сущность и содержание понимается по-разному: процесс передачи и приема информации (идей, образов, оценок, установок); процесс создания и передачи сообщений; линия или канал, соединяющие участников обмена информацией; взаимодействие, с помощью которого информация передается и принимается; единство взаимного обмена информацией и воздействия собеседников друг на друга с учетом отношений между ними, установок, намерений, целей. Общим для определений коммуникации является ее

осмысление, во-первых, как *действия* (односторонний процесс передачи информации без осуществления обратной связи), во-вторых, как *взаимодействия* (двусторонний процесс обмена информацией), в-третьих, как коммуникативного *процесса*, в котором коммуниканты поочередно и непрерывно выступают в роли источника и получателя информации.

На основе анализа социокультурного контекста коммуникации выявлено ее педагогическое содержание, структурные компоненты, признаки, функции, механизмы и средства построения. Изучение различных схем коммуникации (В.М. Снетков, А.В. Соколов, Ф.И. Шарков) дало возможность установить, что структура урока, организованного как коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся (педагогическая коммуникация) развивается в соответствии с прохождением информации по коммуникативной цепи: адресант (педагог-отправитель, источник информации) - кодирование информации (содержание сообщения) - движение по каналам связи - декодирование информации - адресат (ученик-получатель информации). При этом речь участников педагогической коммуникации приобретает смысл и становится понятной лишь в структуре неречевого контекста (складывающейся коммуникативной ситуации). Кодом выступает язык, который используют все коммуниканты (слова, жесты, мимика, интонации, позы и т.п.). Каналами - средства передачи информации (устная или письменная речь). Необходимым структурным компонентом педагогической коммуникации является обратная связь.

В процессе исследования психолого-педагогических, методических работ, посвященных развитию коммуникативных качеств учащихся (Е.Д. Божович, Е.А. Быстрова, О.Я. Гойхман, О.И. Казарцева, В.А. Кан-Калик, В.Я. Коровина, Т.А. Ладыженская, С.А. Леонов, Т.М. Надеина, В.И. Хазан), выделено три взаимосвязанных компонента в структуре педагогической коммуникации: *процессуальный* (все виды речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение), *знаковый* (речь, язык), *текстовый* (тип, жанр, стиль речи), каждому из которых соответствуют определенные средства передачи информации. Также установлено, что педагогическая коммуникация представляет собой целостный процесс обучения, характеризующийся рядом признаков: 1) *целенаправленность* (цель – достичь конкретного результата); 2) *непредсказуемость* (форма и содержание имеют *элементы случайности*, а успешность и результат - *вероятностный, прогностический характер*); 3) *контекстуальность* (осуществляется с учетом социокультурного и других контекстов); 4) *предметность* (представляет собой взаимодействие на определенную тему) 5) *непрерывность и относительность* (регулирует взаимоотношения); 6) имеет *знаковый, интерпретационный характер*; 7) имеет *этический аспект* (правдивость и честность, целостность, справедливость, уважение, ответственность); 8) учитывает *правила коммуникативного взаимодействия* (качества, количества, уместности, хороших манер, нравственности, вежливости). Таким образом, сделан вывод о том, что педагогическая коммуникация предполагает не только энциклопедическое усвоение определенной суммы знаний учащимися, но и развитие гибкого, подвижного, адаптивного мышления и поведения учащихся, в основе которых лежит согласование, понимание, умение ориентироваться и разбираться в любых ситуациях.

Осмысление основных функций коммуникации (удовлетворение потребности общения, улучшение представления о себе, построение взаимоотношений, выполнение социальных обязательств, обмен информацией, влияние на других) позволило выявить главное отличие педагогической коммуникации от простого обмена информацией, которое состоит в том, что ее участники не просто взаимодействуют друг с другом, но оказывают друг на друга коммуникативное влияние, воздействие. Такое воздействие происходит при условии, если они понимают друг друга, т.е. «говорят на одном языке», обладают единой, общей для всех системой кодирования (декодирования) смыслообразующей информации. В качестве необходимых *условий* успешной педагогической коммуникации выявлены: ситуация межличностного взаимодействия, публичного выступления, совместная выработка решений, настроенность педагога на мир учащихся; варьирование способов языкового представления учебного предмета; способность учащихся проникать в коммуникативный замысел (намерение, интенцию) педагога и др. Эффективность педагогической коммуникации определена при помощи следующих *критериев*: 1) сообщение (устное, письменное) должно быть понято; 2) должно достичь намеченной цели; 3) соответствовать нравственным и этическим нормам. Установлено, что этическая педагогическая коммуникация создает условия свободы выбора, не принижает самооценку учащихся, рождает доверие, честные, правдивые отношения.

Представление о педагогической коммуникации как о смысловом обмене информацией, направленном на достижение между ее участниками общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса позволило рассматривать ее в контексте герменевтической, феноменологической и компетентностной традиции. Это, в свою очередь, дало возможность, во-первых, дополнить и углубить концептуальные идеи и положения теории коммуникации как методологии коммуникативного подхода; во-вторых, выявить принципы, обеспечивающие формирование КК учащихся, как исходные основания целостной педагогической концепции, отражающей коммуникативные цели, содержание и средства организации урока в рамках коммуникативного подхода.

Решение проблемы разработки педагогического содержания принципов коммуникативного подхода потребовало выяснения сущности понятий «принцип», «научный принцип», «педагогический принцип». Установлено, что под *принципом* рассматривают: основное, исходное положение какой-либо теории, учения, мировоззрения, теоретической программы, руководящую идею, требование, рекомендацию, ориентир. *Научный принцип* определяют как исходное положение для организации практики, выступающее результатом развития научных знаний, теории, связующим звеном с практикой. Специфику *педагогических принципов* видят в том, что они представляют собой определяющее руководство к практическому педагогическому действию; идеи, следование которым позволяет наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей; указания по использованию на практике законов и закономерностей; основополагающие требования к практической организации учебного процесса). Таким образом, сделан вывод о том, что педагогические принципы носят характер общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения, педагогических отношений, способствуют их практической организации, достижению кон-

кретных педагогических целей и выступают как «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции» (В.И. Загвязинский).

На основе разработанных И.Я. Лернером общих критериев отнесения тех или иных положений к педагогическим принципам определены критерии выявления принципов реализации коммуникативного подхода: *инструментальность* (известность способа применения); *универсальность* (отнесение принципа ко всему процессу обучения); *необходимость* (невозможность без него организовать обучение и воспитание); *независимость* (непрекращаемость, неподчиняемость другим принципам); *достаточность* всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения и воспитания. В качестве решающих критериев выделены следующие: 1) адекватно отражают коммуникативную направленность образования и обеспечивают его герменевтический (понимающий), феноменологический (смыслообразующий), компетентностный характер; 2) определяют цель, содержание, организационные формы и методы развертывания в процессе обучения концепции коммуникативного образования, представляют ее концентрированное, инструментальное выражение; 3) необходимы и достаточны для организации урока в рамках коммуникативного подхода как коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся (педагогической коммуникации), направленного на создание общего коммуникативного пространства, дискурса; 4) регулируют разрешение конкретных коммуникативных противоречий, служат ориентирами (регулятивными нормами) в способах построения между педагогом и учащимися отношений понимания и взаимопонимания; 5) действуют в любых коммуникативных ситуациях и условиях коммуникативного обучения. В соответствии с данными критериями выявлены функции педагогических принципов коммуникативного подхода: *нормативные*, проявляющиеся в процессе разработки структуры учебных занятий, формирования представлений о коммуникативном содержании знаний по учебной дисциплине; *процессуальные* обуславливающие интегральность, целостность коммуникативных знаний, умений и навыков, регулирующих построение коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса как решающего показателя уровня сформированности КК учащихся.

Научные представления о том, что принципы становятся руководством для педагога в том случае, если их оптимальное количество в совокупности охватывает основные звенья процесса обучения, послужили основой выделения двух групп педагогических принципов реализации коммуникативного подхода: 1) *методологических* (понимания, социальной защиты, сотрудничества, педагогической поддержки и помощи, эмпатии); 2) *прикладных, собственно педагогических* (дискурса, толерантности, игры, диалога). Принципы понимания, дискурса определены как ведущие, остальные - как дополняющие, конкретизирующие их, раскрывающие условия и способы реализации на уроке. Иерархическая взаимосвязь и взаимообусловленность принципов реализации коммуникативного подхода отражена в рис. 1:

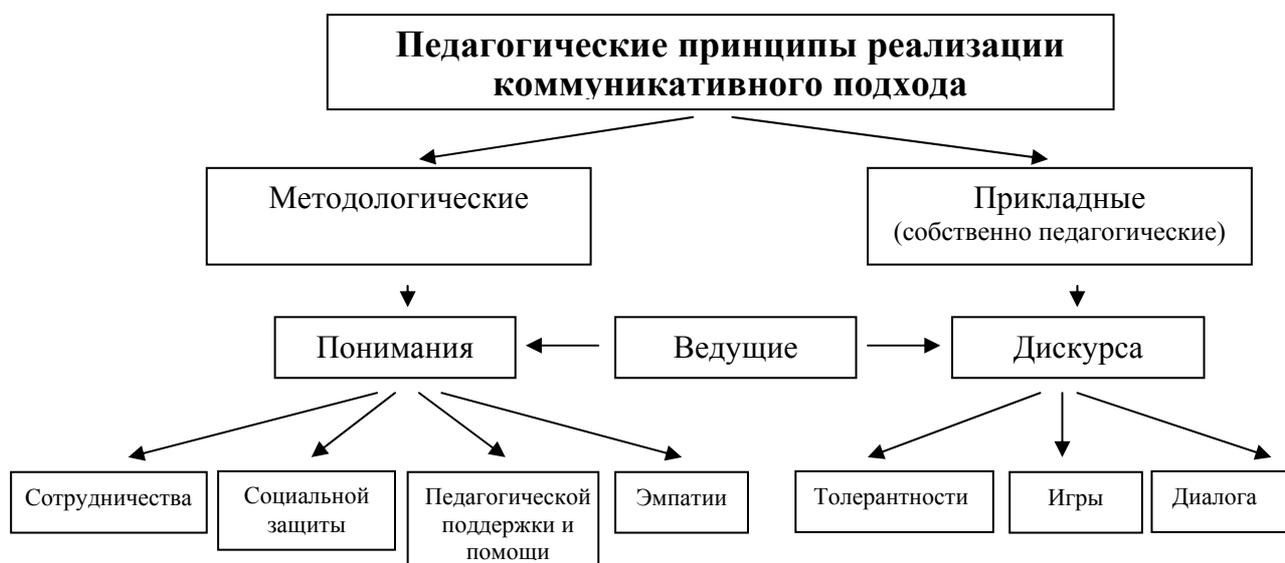


Рис. 1. Иерархическая взаимосвязь и взаимообусловленность принципов реализации коммуникативного подхода

В целом в исследовании отмечено, что в совокупности данные педагогические принципы отражают инвариантные требования к уроку в рамках коммуникативного подхода, вытекающие из его целей, содержания и других детерминирующих факторов, обеспечивают реализацию доминирующей его цели - формирование КК учащихся - от целеобразования до анализа результатов.

В третьей главе «Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода» разработано педагогическое содержание принципов коммуникативного подхода, включающее: функции, механизмы, правила, средства реализации на уроке, качественные характеристики, проявленные в коммуникативных знаниях, умениях, навыках учащихся. На основе анализа педагогической литературы, посвященной принципам организации урока (А.И. Гурьев, В.А. Дмитриенко, Э.Ф. Зеер, Л.В. Знаков, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Б.А. Парыгин, П.И. Пидкасистый, А.В. Петров, И.И. Рыданова, С.И. Самыгин, М.Н. Скаткин, Л.Д. Столяренко), деятельности педагогов в массовой школьной практике, инновационного педагогического опыта, образовательных концепций и педагогических практик раскрыто содержание ведущих принципов реализации коммуникативного подхода (понимания, дискурса), обеспечивающих формирование КК учащихся как на концептуальном уровне, так и на уровне процесса обучения. Определены их интегративные и специфические характеристики, включающие способность: 1) вбирать другие принципы коммуникативного подхода в качестве своей содержательной основы; 2) выступать необходимыми условиями, механизмами передачи и переработки смыслообразующей информации; 3) служить ориентирами в организации урока как коммуникативного взаимодействия педагога (адресанта) и учащихся (адресатов) (педагогической коммуникации), направленной на создание общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса как необходимого условия выработки согласованных решений.

Исследование проблематики коммуникативного содержания образования (Ф.Т. Михайлов, И.И. Сулима, В.И. Тюпа, Г.И. Петрова) позволило установить, что методологические принципы реализации коммуникативного подхода организу-

ют практику «языкового понимания». Признавая стратегическую роль языка, делают его фундаментом образования. При этом знание, как основа обучения, трактуется более широко: его смысл выводится из взаимосвязи умения ориентироваться и разбираться в различных ситуациях и обстоятельствах.

Осмысление педагогического содержания методологических принципов коммуникативного подхода позволило выяснить, что *принцип понимания* тесно связан с принципами сотрудничества, социальной защиты, эмпатии, педагогической поддержки и помощи, в совокупности отражающими коммуникативную специфику современного образования. *Принцип сотрудничества* учитывает потребности всех участников коммуникативного взаимодействия, способствует принятию взаимно удовлетворяющего решения, проявляется в создании условий для свободного саморазвития. *Принцип социальной защиты* обеспечивает создание условий для приоритета общечеловеческих ценностей, способствует расширению возможностей педагога в выборе гуманистических, демократических способов организации урока. Особенностью *принципа эмпатии* является его ориентация на проявление в процессе коммуникативного взаимодействия личностных свойств учащихся (чувств, мыслей, установок). Данный принцип связан с переживанием, умением встать на место другого, понять (себя, другого), увидеть проблему глазами другого. Специфика принципа *педагогической поддержки и помощи* заключается в создании благоприятных условий, безопасной среды, необходимых для коммуникативного развития и саморазвития учащихся, раскрытия и реализации их внутренних сил, формирования способности к самостоятельным действиям и свободному выбору: целей, содержания образования, способов работы с информацией.

В соответствии с педагогическим содержанием методологических принципов коммуникативного подхода раскрыто содержание прикладных, собственно педагогических принципов: *дискурса, толерантности, игры, диалога*. Обращение к философским, психолого-педагогическим исследованиям (С.А. Леонтьев, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, Г.И. Петрова, Г.Г. Почепцов, А.Ф. Седов, В.И. Тюпа, Ю. Хабермас) позволило, во-первых, определить главную педагогическую задачу принципа *дискурса* (франц-«речь») - ориентацию на формирование дискурсивной компетенции - способности порождать и понимать речевые произведения - дискурсы; во-вторых, раскрыть особое содержание деятельности педагога, выступающего в роли организатора ситуации «вхождения», «вживания», погружения учащихся в культуру (учебный предмет) через освоение позиций адресата, адресанта различных дискурсов, профессионального ратора, помогающего прояснить смысл и значение высказываний, возможности адекватной их расшифровки.

Педагогическое содержание *принципа толерантности* определено на основе анализа задач, выдвигаемых федеральной целевой программой «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», требующих выработки соответствующих теоретически обоснованных позиций, методологических принципов, способов и средств организации толерантного обучения и воспитания; обобщения результатов диагностики школьной практики, а также исследований, посвященных осмыслению толерантности как социокультурного явления (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Бэтти Э. Риэрдон,

В.В. Глебкин, И.Б. Гриншпун, А.Н. Джурицкий, Г.Д. Дмитриев, В. Таланов, К.Э. Эплайа). Выявлено, что принцип толерантности требует обращения к нравственному аспекту человеческих отношений, включающему: терпимость к ино-культуре, ино-мыслию, ино-верию; лояльность в оценке поступков; умение понять (принять) себя и другого; осознание норм собственного поведения; ответственность; диалогичность; доверие; согласие. Эффективным способом изменения интолерантного поведения в сторону толерантности определена ситуация осознания интолерантности (толерантности) как социокультурного явления.

Специфика *принципа игры* в рамках коммуникативного подхода раскрыта на основе трудов отечественных и зарубежных ученых (И.Г. Абрамов, Б.Г. Ананьев, Э. Берн, М.С. Валентова, О.С. Газман, А.В. Духавнева, И.А. Зимняя, О.М. Казарцева, И.В. Кучерук, Морри ван Ментс, Е.Н., Найман, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина, Е.В. Сидоренко, Ж.С. Хайдаров, Й. Хейзинга). Особая роль отведена идеям Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна о психологической, социальной сущности игры. Установлено, что принцип игры способствует включенности игроков в коммуникативные отношения, основанные на понимании, согласовании, активизации децентрированного мышления и поведения, навыков профессиональной, ролевой мотивации. Педагогическое содержание принципа игры проявляется вне сферы утилитарной (узко предметной) деятельности, в ситуации проблематизации, «встречи» с явлением (событием) и характеризуется следующими признаками: «освобождение от реальности», позволяющей строить «миры с иной системой координат», условность (все делается «как будто бы», «невзавражду»), несерьезность, искусственность, «внезаходимость».

Раскрыть педагогическое содержание *принципа диалога* позволили идеи «философичности образования» (А.А. Ковалев, Е.А. Кондратьев, А.А. Марголис, И.И. Сулима, М.В. Телегин), сутью которых является работа со смыслами как способе развития диалога (М.М. Бахтин, Э. Фромм, В. Франкл, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, К. Роджерс, М. Хайдеггер). В связи с этим отмечена ключевая роль единообразного толкования используемой терминологии, способствующей достижению понимания между его участниками. В качестве педагогических средств решения этой задачи определены лексика, стиль и логика языка коммуникативного взаимодействия, развивающего у школьников осознанный, внутренне принятый навык «моральной» речи, в основе которого лежат процедуры наблюдения, ассоциативности, интерпретации, сравнения, выяснения сути мысли, реальной ценности их слов. Установлено, что принцип диалога находит отражение в совместной смыслопорождающей деятельности (Е.Н. Ковалевская, Г.Н. Прокументова), коммуникативном взаимодействии (Г.И. Петрова), результатом которого становится взаимообмен способами коммуницирования, чувствами, настроениями, переживаниями.

Педагогическое содержание принципов дискурса, толерантности, игры, диалога, составляющих группу прикладных, собственно педагогических принципов коммуникативного подхода, кратко отражено в таблице 1.

Педагогическое содержание принципов коммуникативного подхода

Название принципа	Педагогические функции	Педагогические средства	Коммуникативные знания, умения, навыки учащихся
Принцип дискурса	-организует урок как ситуацию по овладению речевыми (вербальными) способами коммуникации на языке учебного предмета через процедуры «вживания», погружения», освоения позиций адресанта (адресата) различных дискурсов.	-речевые риторические средства коммуникации; -адресатно-ориентированные приемы (апелляция к интересам учащихся, привлечение и удержание внимания к учебному предмету.	-умение ориентироваться в ситуации и содержании дискурса; -умение порождать и понимать речевые произведения - дискурсы, выражать себя в них как «языковая личность» со своим речевым портретом; -умение вырабатывать дискурсивное знание (добывать совместными усилиями).
Принцип толерантности	-обусловлен нравственным, этическим аспектом коммуникативного взаимодействия; -способствует становлению терпимого отношения к инокультуре, ино-мыслию, ино-верию; осознанию норм собственного поведения.	-механизмы взаимной адаптации, эмпатии, децентрации, интерактивные средства обучения («встречи с иной культурой»); -способы «проигрывания», с нарушением правил построения толерантных отношений.	- умение проявлять лояльность в оценке поступков; -навыки терпимого, уважительного отношения к окружающим; - навыки «жизни сообща» как условие стабильности и личной безопасности; -умение согласовывать, договариваться, убеждать и т.д.
Принцип игры	-регулирует включение игроков в сложные коммуникативные отношения; способствует созданию условий для терапевтического влияния; организует процесс обучения как осмысленное, свободное, неутилитарное, несерьезное, имитационное коммуникативное взаимодействие.	-коммуникативные техники и приемы, актуализирующие механизм идентификации, «комплекс детства»; -приемы открытости: «резервуар», мозговой штурм»; словесная игра, проигрывание придуманных сюжетов. - приемы моделирования игровых ситуаций.	-формирование игрового (децентрированного) мышления и поведения; -владение игровыми средствами создания общего коммуникативного пространства; -навыки профессиональной мотивации, проектирования будущей профессиональной деятельности; -умение решать проблемы с ролевыми установками
Принцип диалога	-специфическая языковая форма взаимодействия, основанная на работе со смыслами, герменевтической, феноменологической традиции.	-лексика, стиль, логика коммуникативного взаимодействия; - средства обращения к внутреннему миру учащихся.	-умение участвовать в диалоге как способе коммуникативного взаимодействия, основанного на смыслообразовании; -навыки коллективного сотрудничества, работы в команде;

Таким образом, выявлено, что педагогическое содержание принципов реализации коммуникативного подхода проявляется в процессе актуализации знаний учащихся о мире, установок, необходимых для понимания норм и правил коммуникативного взаимодействия, основанного на этических и нравственных ценностях. В качестве необходимых правил эффективной педагогической коммуникации определены: *правило качества* (требует сообщения достоверной информации); *правило количества* (призывает сообщать столько информации, сколько необходимо для удовлетворения потребностей всех участников коммуникации); *правило уместности* (требует сообщать информацию, которая связана с обсуждаемой темой); *правило хороших манер* (призывает быть точными и организованными при изложении мысли); *правило нравственности* (призывает говорить таким образом, чтобы соответствовать этическим нормам); *правило вежливости* (призывает быть вежливым по отношению к другим участникам коммуникации).

В четвертой главе «Коммуникативная компетентность учащихся как результат организации урока на основе педагогических принципов реализации коммуникативного подхода» дана оценка состояния проблемы КК в теории и педагогической практике, выявлена сущность понятий: «компетентность» (competens с лат. - соответствующий, способный): свойство компетентного, способность, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение; способность субъекта реализовать свою компетенцию в той или иной сфере деятельности; результат научения; «компетенция» - компетентность в действии, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; круг чьих-либо полномочий, прав; умение использовать язык в конкретных ситуациях общения; «коммуникативная компетентность» - совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения; многоплановая способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными (невербальными) средствами социальной коммуникации.

На основе анализа научно-методической литературы раскрыто педагогическое содержание КК, проявленное в языковых (неязыковых) умениях и навыках взаимодействия, приобретаемых в ходе естественной социализации, обучения и воспитания. Отмечено, что понятие КК получило широкое распространение с разработкой компетентностного подхода в образовании, рассматриваемого в рамках исследования (наряду с герменевтическими и феноменологическими традициями) как ресурс его принципиального обновления.

Понимание содержания КК в социокультурном и педагогическом аспекте позволило определить КК учащихся как интегративную характеристику личности, выражающуюся в умениях и навыках говорения, понимания, согласования своих действий при создании коммуникативного пространства урока и обеспечивающую гибкое, адаптивное мышление и поведение. Анализ психолого-педагогических работ (А.Г. Каспржак, В.В. Краевский, А.А. Мурашов, П.И. Пидкасистый, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, В.А. Сарапунов), посвященных осмыслению обобщенных способов деятельности - ключевых компетентностей, послужил основанием для вывода о том, что КК учащихся не может быть сформирована в режиме трансляции, информирования и просвещения (С.И. Поздеева, Г.Н. Прокументова). КК учащихся выступает не как свойственная им

«природная одаренность», но как «коммуникативная производительность» (Е.В. Сидоренко) - результат коммуникативного взаимодействия и включает как личностные свойства (контактность, личностная аттракция, эмоциональная привлекательность, гибкость сценариев поведения, мобильность, умение быть адекватным и собранным в любой обстановке и в отношениях с другими), так и средства коммуницирования, позволяющие минимизировать негативные последствия, связанные с преодолением коммуникативных барьеров, неумением ясно, убедительно излагать свою точку зрения, воздействовать на других.

Определена система оценки КК учащихся, в которую включены критерии, показатели и уровни, выделяемые по показателям. В качестве *критериев оценки уровней сформированности КК учащихся* установлены: 1) потребностно-мотивационный (изменения в потребностях, мотивах, ожиданиях, ценностных установках); 2) когнитивный (изменения в знаниях); 3) поведенческий (изменения в действиях, поведении, отношениях); 4) оценочно-рефлексивный (изменения в способах оценки, аргументации, обсуждения). На основе психологических исследований градаций профессиональной успешности (В.А. Бодров, М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, В.Л. Марищук, М.Д. Устюжникова) определена трехуровневая система градаций для оценки сформированности уровней КК учащихся: *низкий уровень КК - учебный («потенциальный»)* - полагает возможность дальнейшего самосовершенствования учащихся; *средний уровень - основной («номинальный»)* - характеризует нормативный компонент КК учащихся; *высокий уровень - оптимальный («перспективный»)*. Положительное влияние педагогических принципов коммуникативного подхода на формирование КК учащихся определено по уровню сформированности у них знаний, умений, навыков, основанных на речевом, ролевом, смысловом понимании, а также понимании этических и нравственных ценностей, норм и правил коммуникативного взаимодействия. Динамика уровней сформированности КК учащихся определена по степени (продолжительности, частоте, качеству) участия в построении коммуникативного пространства урока.

Анализ педагогической литературы, результатов диагностики массовой школьной практики, инновационного педагогического опыта позволил прийти к выводу о том, что необходимым условием формирования КК учащихся является педагог, проявляющий КК в процессе организации и проведения урока. Выявлено разнообразие трактовок понятия «коммуникативная компетентность педагога», обусловленное различием научных подходов к осмыслению его содержания. КК педагога определяют как личностное качество, формирующееся в процессе развития и саморазвития; показатель информированности о целях, сущности, структуре, особенностях педагогической коммуникации, уровня владения средствами коммуникативного взаимодействия. В рамках исследования КК педагога рассматривается как интегративная структура личности, имеющая многоаспектный характер, вбирающая лингвистическую, прагматическую, социокультурную, организационную и др. компетентности. Вместе с тем она не представляет собой механическую сумму разных компетентностей, но выступает как единство и обусловленность всех ее компонентов. В качестве значимой характеристики КК педагога определена его способность к организации урока на основе педагогических принципов коммуникативного подхода, обеспечивающих формирование

КК учащихся в условиях коммуникативного взаимодействия. Осознанность коммуникативного взаимодействия рассмотрена как необходимое свойство КК педагога, т.к. в процессе осознания действий (своих, учащихся) вырабатывается умение строить разного качества коммуникативные отношения: дискурсивные, толерантные, диалогические, игровые и т.п.

Диагностика уровня сформированности КК педагогов осуществлена при помощи общей модели профессиональной КК (Л.Л. Федорова), позволившей выделить четыре стадии, характеризующие процесс ее становления и развития (бессознательная некомпетентность, сознательная некомпетентность, сознательная компетентность, бессознательная компетентность). Выявлено, что организовать урок на принципах коммуникативного подхода, способен лишь педагог, комплексно реализующий функции управления, воспитания, обучения в ситуации коммуникативного взаимодействия. В качестве необходимых условий эффективного использования принципов реализации коммуникативного подхода определены: ориентация педагога на тезаурус учащихся, владение «языком предмета», который становится не просто «орудием», речевой формой обучения предмету, но средством создания коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса.

В пятой главе «Использование педагогических принципов реализации коммуникативного подхода при формировании коммуникативной компетентности учащихся на уроке» представлены материалы, полученные в ходе экспериментальной проверки эффективности педагогических принципов реализации коммуникативного подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в рамках разных моделей урока (урока-дискурсивного события, урока-игры, урока-диалога); описан ход педагогического эксперимента, условия, механизмы, способы и средства организации урока как коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся, направленного на создание общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса как необходимого условия формирования КК учащихся; осуществлен анализ и интерпретация полученных результатов, сформулированы выводы, предложены научно-методические рекомендации.

Педагогический эксперимент проходил с 2000 по 2009 гг. на базе общеобразовательных школ, внешкольных учебных учреждений Республики Алтай. На разных этапах эксперимента принимали участие студенты, преподаватели вузов г. Горно-Алтайска, Бийска (БПГУ им. В.М. Шукшина), Томска (ТГУ, ТГПУ), работники сферы образования. Всего участвовало: 400 учителей, 600 учащихся, 46 преподавателей и 250 студентов педагогических вузов. Задачи педагогического эксперимента вытекали из цели и гипотезы исследования и включали проверку правильности предположений о положительном влиянии педагогических принципов реализации коммуникативного подхода на формирование КК учащихся. Сущность программы экспериментального исследования состояла в том, что она позволила посредством комплекса диагностических методик: включенного наблюдения (анализ протоколов уроков, деятельности педагога и учащихся); анкеты, составленной на основе опросника Г. Айзенка - Г. Вильсона, шкалы оценивания теста устной коммуникации (И.А. Цатурова, С.Р. Балуюян), шкалы оценки коммуникативных умений и навыков (Б.Р. Спицберг), методики измерения уровня коммуникативной успешности школьников (И.А. Гришанова), методики диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко), а также анализа результатов ЕГЭ за 2003-2009 гг. (опыт работы в качестве эксперта

и председателя экспертной комиссии по русскому языку) выявить общее состояние коммуникативного взаимодействия на уроке в массовой общеобразовательной школе, уровень сформированности КК учащихся, содержание деятельности и функции педагога в процессе формирования КК учащихся.

Анализ, обобщение, интерпретация материалов экспериментального исследования позволили охарактеризовать *основные результаты*, полученные при использовании педагогических принципов реализации коммуникативного подхода. Процесс формирования КК учащихся определен как приоритетная задача экспериментального исследования. В качестве решающего критерия использования принципов коммуникативного подхода установлена их ориентация на создание коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса. Основным критерием определения уровня (низкого, среднего, высокого) сформированности КК учащихся стала их готовность *участвовать* (частота, продолжительность, качество) в создании коммуникативного пространства урока.

Педагогический эксперимент проходил в три этапа. *На первом - констатирующем (коммуникативно-диагностическом) этапе* - созданы условия для определения реального уровня сформированности коммуникативных знаний, умений и навыков учащихся, перспективы их развития. *На втором* - организовано совместное наблюдение за происходящими изменениями. *На третьем* - создана ситуация обсуждения достигнутых в процессе коммуникативного взаимодействия результатов.

На констатирующем (коммуникативно-диагностическом) этапе педагогического эксперимента, проанализировано состояние коммуникативного взаимодействия в массовой общеобразовательной практике, с целью выяснения, на основе каких педагогических принципов строится урок в рамках коммуникативного подхода, каково их влияние на формирование КК учащихся? Обобщение и систематизация полученных данных позволил прийти к выводу о преобладании в деятельности учителей коммуникативного воздействия, основанного на принципах, формирующих преимущественно узко предметные знания, умения, навыки (ЗУНы), однозначное, линейное, инертное мышление и поведение учащихся. Выявлено, что у большинства из 400 опрошенных учащихся КК сформирована на низком (72%) и среднем уровне (25%), высокий уровень зафиксирован не был. *К низкому уровню* отнесены учащиеся, слабо проявившие знания, умения, навыки, связанные с речевым, ролевым, смысловым пониманием, а также пониманием этических, нравственных ценностей, норм и правил поведения таких, как: готовность к коммуникативному взаимодействию в ситуации дискурса, игры, диалога; самостоятельная организация своих действий (в том числе предметных); создание и понимание высказываний (устных, письменных); использование «языка учебного предмета» как средства создания коммуникативного пространства урока; знания о сущности коммуникации, содержании, средствах ее построения и др. *К среднему уровню* - учащиеся, у которых в большей степени оказались проявленными данные показатели.

Подобная деструктивная ситуация обнаружена в контрольных (К) и экспериментальных (Э) группах учащихся, образованных для проведения формирующего этапа педагогического эксперимента. Для них также оказался характерным низкий и средний уровень сформированности КК. При помощи включенного на-

блюдения, шкалы оценки коммуникативных умений и навыков (Б.Р. Спидберг) предполагалось выяснить, как школьники используют (не используют) коммуникативное поведение: 1 балл = неадекватное поведение (неловкое, деструктивное, производит негативное впечатление о своих коммуникативных способностях и т.д.); 3 балла = адекватное поведение (активно участвует в общении, не очень активно; впечатление ни позитивное, ни негативное); 5 баллов адекватное поведение (спокойное, контролируемое, производит положительное впечатление о коммуникативных способностях). Анализ и обработка полученных данных показали, что перед формирующим экспериментом низкие (70%) и средние баллы (28%) учащиеся набрали там, где необходимо было проявить умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, ясно, понятно говорить (владеть языком, его выразительными возможностями), создавать высказывание (устное, письменное), понимать смыслы и значения, заключенные в слове и поведении (своим, других), выполнять роли, участвовать в создании коммуникативного пространства урока, основываясь на этических правилах и нравственных ценностях.

В целом результаты констатирующего (коммуникативно-диагностического) этапа стали свидетельством равных стартовых условий в Эг, Кг на начало его формирующего этапа, а также основанием для вывода о том, что становление КК учащихся происходит в специально созданных педагогом коммуникативных условиях в процессе реализации соответствующих педагогических принципов, в ходе поэтапного овладения коммуникативным содержанием учебного предмета, способами и средствами коммуникативного взаимодействия. Решение основной педагогической задачи такого взаимодействия предполагало построение его участниками коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса. Осмысление результатов констатирующего этапа экспериментального исследования обусловил его второй - формирующий этап.

Формирующий этап педагогического эксперимента проведен на базе гимназии № 3 и школы-лицея № 6 г. Горно-Алтайска и состоял из двух взаимосвязанных частей, объединенных общей педагогической задачей - проверкой положительного влияния педагогических принципов реализации коммуникативного подхода на формирование КК учащихся в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в рамках трех моделей урока (урока-дискурсивного события, урока-игры, урока-диалога). В формирующем эксперименте участвовала группа преподавателей в возрасте от 30 до 50 лет со стажем работы от 3 до 25 лет (12 человек) и 200 учащихся (6,9,10,11 классы), организованных, соответственно, в контрольные и экспериментальные группы (К, К₁, К₂, К₃; Э, Э₁, Э₂, Э₃). Предполагалось, что в результате использования педагогических принципов коммуникативного подхода на уроке, организованном как общее коммуникативное пространство, ситуация понимания, дискурса, произойдут положительные изменения в мотивационно-потребностной, когнитивной, поведенческой, оценочно-рефлексивной сферах личности учащихся. Сочетание и взаимосвязь данных принципов, а также использование одного из прикладных, собственно педагогических принципов (дискурса, толерантности, игры, диалога) в качестве ведущего, обусловило выбор модели урока, организованного как педагогическая коммуникация (урок-дискурсивное событие, урок-игра, урок диалог) и определило задачи его этапов:

предкоммуникативного (ориентировочного), собственно коммуникативного, посткоммуникативного. Рождающееся понимание, основанное на согласованных решениях, рассмотрено как главная цель и условие осуществления коммуникативного взаимодействия. Ситуация понимания фиксировалась в том случае, если его участники в процессе кодирования (декодирования) информации (сообщения) вкладывали в нее одно значение (смысл), улавливали намерения адресанта (педагога) и адекватно их интерпретировали. В качестве механизмов (стадий) понимания, различающихся по уровню сложности мыслительных процессов выделены: 1) узнавание, вспоминание, уподобление; 2) гипотеза как путь к пониманию; 4) понимание как объединение; 3) понимание как объяснение; 4) понимание как предсказание (В.В.Знаков, Н.В. Казарина, В.Н. Куницына, В.М. Погольша).

Педагогической задачей системы коммуникативно ориентированных спецкурсов, организованных в *первой части формирующего эксперимента* и проведенных в двух группах учащихся 6 классов (К, Э) стало построение коммуникативного взаимодействия, направленного на развитие гуманистических ценностей и выработку адекватных способов коммуницирования в процессе обучения ораторскому искусству как виду речевой коммуникации. Обучение К группы учащихся проходило по традиционной схеме на основе общепедагогических принципов и соответствующих способов, средств их реализации на уроке. Обучение Э группы учащихся осуществлено на основе принципов коммуникативного подхода, регулирующих процесс создания общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса как необходимого условия формирования их КК. Развитие коммуникативных знаний, умений и навыков учащихся К, Э групп сосредоточено в области устных и письменных текстов (высказываний), зафиксированных как результат использования педагогических принципов коммуникативного подхода. Сравнение и анализ итоговых данных с входными показал, что этот вид работы выполнили все учащиеся, но проявили различный уровень сформированности КК. Результаты диагностики приведены в таблице 2 (в %).

Таблица 2

Результаты измерения уровней сформированности КК учащихся в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента

Уровень КК	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	К	Э	К	Э
Низкий – учебный («потенциальный»)	40	42	32	15
Средний - основной (номинальный)	55	54	58	72
Высокий - оптимальный («перспективный»)	5	4	10	15

В таблице в процентном отношении отражено повышение уровня КК учащихся в К и Э группах. По сравнению с незначительными сдвигами в становлении КК у школьников К группы в Э группе наблюдались существенная положительная динамика умений, связанных с созданием текста (устного, письменного), построением речевого действия, определением компонентов речевой ситуации. В процессе овладения приемами ораторского искусства учащиеся проявили коммуникативные умения, связанные с публичным выступлением, межличностной коммуникацией, групповой коммуникацией. Данные группы умений послужили основой формирования этических, нравственных ценностей, норм и правил ком-

муникативного взаимодействия, позволивших учащимся выйти на «общую договоренность», «общие ожидания» и обеспечивших повышение уровня сформированности их КК.

Эффективность *принципа толерантности* в решении задачи формирования КК учащихся проверялась в рамках спецкурса по риторике (10 класс) при помощи лонгитюдной диагностики сформированности у школьников этого качества. Учащимся трех групп («Э₁», «Э₂», «К») была предложена анкета, составленная на основе опросника Г. Айзенка - Г. Вильсона и опросника, разработанного в Институте социологии РАН под руководством В.С. Магуна, характер вопросов которой позволил выяснить уровень сформированности толерантности (интолерантности) старшеклассников. Выделены четыре уровня: высокий, невысокий уровни интолерантности; высокий, невысокий уровни толерантности. Определены их признаки и характеристики. Данные диагностики отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты диагностики сформированности толерантности у школьников
в экспериментальных и контрольной группах**

(увеличение («плюс») или уменьшение («минус») количества школьников в %)

Уровни толерантности	Э ₁	Э ₂	К
Высокий уровень интолерантности	не зафиксирован		
Невысокий уровень интолерантности	-25,7	-24,8	- 4,8
Невысокий уровень толерантности	- 5,7	- 3,5	+2,9
Высокий уровень толерантности	+31,5	+28,3	+1,9

Анализ ответов учащихся показал, что в Э₁, Э₂ группах произошли значительные положительные изменения: в оценках других (личности, культур) уменьшилось число случаев обращения к общепринятому мнению, реже ощущалось стремление рассматривать других с чувством превосходства, уменьшилась агрессивность по отношению к другим, повысилась способность критически оценивать собственное поведение, слушать, разбираться, предлагать, соглашаться, уважать, поддерживать. Сравнение итоговых данных с входными в данной части формирующего эксперимента стало основанием для вывода о том, что обучение учащихся в Э₁, Э₂ более успешно, чем в К: они активнее проявляют свои коммуникативные намерения, быстрее ориентируются в коммуникативной ситуации, адекватно применяют средства коммуникативного взаимодействия, уважительно относятся друг к другу, следят за культурой коммуникативного взаимодействия.

Организация и проведение системы уроков на основе принципов реализации коммуникативного подхода осуществлено *во второй части формирующего эксперимента* в рамках трех моделей (урока-дискурсивного события, урока-диалога, урока-игры) и подчинено его общей педагогической задаче - формированию КК учащихся. Для проверки эффективности разработанных педагогических принципов сформированы группы учащихся (К₁, К₂, К₃; Э₁, Э₂, Э₃) (6,9,11 классы). Всего участвовало 150 человек.

В процессе подготовки и проведения *урока-дискурсивного события* (11 класс) ведущая роль отведена принципу дискурса, требующего риторико-коммуникативного моделирования и образовательно-коммуникативного проек-

тирования (профессиональная рефлексия педагога сконцентрирована на риторике коммуникативного поведения (своего, учащихся), мере ее адекватности. Функции педагога, выступающего профессиональным ритором, адресатом текста урока-дискурсивного события, реализованы в процессе организации речевой деятельности учащихся. Главное внимание сосредоточено на процессе порождения речевого высказывания, включающего «шаги понимания»: 1 шаг - ситуация, побуждающая к высказыванию; 2 шаг - порождение высказывания; 3 шаг - вероятностное прогнозирование; 4 шаг - внутренний план (определение содержания высказывания и его структуры); 5 шаг - языковое структурирование (выбор слов, порядок слов, связи между словами); 6 шаг - переход к внешней речи. Учащиеся выполняют роль соавторов дискурса, адресатов-камертонов, по реакции которых педагог проверяет свой прогноз. В связи с этим «текст» урока складывается из множества разносубъектных реплик и высказываний участников коммуникативного взаимодействия. Так как урок-дискурсивное событие предполагает *речевое понимание* в ситуации переживания, возникающее в результате «погружения» в учебный предмет, то его главной задачей стало создание условий для овладения учащимися речевыми способами коммуницирования на языке учебного предмета (литературы).

Урок-дискурсивное событие организован в рамках *модели*, включающей три этапа: *предкоммуникативный* (фаза ориентировки), задачей которого стало продумывание всего хода коммуникативного взаимодействия (колорита, палитры красок), создание реального «образа аудитории» (образа учащихся) и «образа говорящего» (педагога - коммуникативного лидера); *собственно-коммуникативный* («коммуникативная атака») направлен на создание специфической предметной «ауры», где учащиеся «входят» в пространство культуры (через освоение позиций адресанта, адресата различных дискурсов), овладевают дискурсом (коммуникативным полем) учебного предмета (его духом, ментальностью) (Г.И. Петрова, В.А. Тюпа, Ю.В. Шатин); *посткоммуникативный* (завершающий) - создание общего коммуникативного пространства, дискурса, текст которого складывался из множества реплик и высказываний всех его участников, выступающих единомышленниками, чувствующими внутреннее единство и возможность общего взгляда на предмет (один язык, настрой, установки).

Коммуникативные возможности урока-дискурсивного события раскрыты в процессе изучения рассказов М.М. Зощенко. В связи с тем, что такой урок нельзя поместить в жесткие традиционные рамки, то он организован как «встреча» (с текстом, писателем), полагающая не простое изучение темы, а «погружение» в учебный материал. Художественный текст использован как необходимый фактор, обеспечивающий единство языковой «ткани» урока, построение высказываний учащихся различных жанров. Решение основных задач такого урока подчинено созданию коммуникативных ситуаций, повышающих уровень сформированности КК ученика-читателя, который владеет соответствующим инструментарием, способен постичь авторскую систему ценностей, модель мира и человека, понять «язык» литературы как вида искусства, а также обладает устойчивым художественным вкусом, владеет навыками анализа, интерпретации. В связи с этим восприятие художественного произведения учащимися К₁, Э₁ соотносено с определенным уровнем сформированности у них понятия о стиле писателя, который рассмотрен как существенная часть работы по созданию коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса. Определить, что дис-

курс состоялся, позволили два показателя: 1) была выработана новая информация; 2) произошло рождение общности коммуницирующих, чувствующих внутреннее единство, владеющих понятной для всех системой кодирования и декодирования информации, языковой аргументацией, позволяющей применять коммуникативный опыт, знания и умения в складывающейся коммуникативной ситуации (М.С. Каган, Г.Г. Почепцов, К.Ф. Седов).

В качестве диагностического материала использованы созданные учащимися стилизованные высказывания (устные и письменные), анализ которых показал, что данную работу освоили почти все старшеклассники (96%), но учащиеся К₁, Э₁ групп проявили различные уровни сформированности КК, соответственно: низкий (32%,12%; средний (58%,79%); высокий (10%,35%). Сравнительный анализ результатов, полученных в данной части педагогического эксперимента, показал превосходство Э₁ группы над К₁. Результаты динамики уровней сформированности КК учащихся отражены в таблице 4 (в %).

Таблица 4

Показатели изменения уровней сформированности КК учащихся

Уровень КК	Констатирующий этап		Формирующий Этап	
	К1	Э1	К1	Э1
Низкий - учебный («потенциальный»)	46	47	32	12
Средний - основной (номинальный)	52	49	58	79
Высокий - оптимальный («перспективный»)	4	4	10	35

Экспериментальная работа по организации и проведению *урока-игры* разработана в 6 классах на материале учебного предмета риторики. В ней участвовало две группы учащихся (К₂, Э₂). Предварительные данные диагностики показали, что уровень сформированности их КК на начало эксперимента в основном низкий (45%,47%) и средний (50%,49%). Высокий уровень КК зафиксирован у сравнительно небольшого количества учащихся, соответственно (5%,4%). В качестве критериев определения уровня сформированности КК учащихся, как и на предыдущих этапах педагогического эксперимента, использованы: мотивационно-потребностный, когнитивный, поведенческий, оценочно-рефлексивный. Урок-игра проведен с учетом того, что его особенностью является открытый характер. Основной его педагогической задачей стало *ролевое понимание* в условиях «погружения» учащихся в специально созданные коммуникативные ситуации. Особое внимание уделено таким способам коммуникативного взаимодействия, как: риторический анализ текста, моделирование игровых ситуаций, решение проблем с различными ролевыми целями, формирующих навыки профессиональной мотивации, проектирования будущей профессиональной деятельности.

Урок-игра направлен на максимальное приближение учащихся к практической деятельности, и организован в рамках *модели*, включающей три этапа: установочный, основной (собственно игровой), завершающий (рефлексивный). На *установочном этапе* создана установка на включение в игру, атмосфера заинтересованности в предстоящем игровом событии, спонтанном, легком общении, вызывающем доверие, равновесие, комфорт; проведено обсуждение условий игры, правил ее проведения. Содержанием *основного (собственно игрового) этапа* стала организация игрового взаимодействия по созданию текстов (устных, письменных), оформлению их в со-

ответствии с поставленной коммуникативной задачей, сфокусированной на формировании механизма языковой переработки информации, построении ситуации «языкового напряжения». Задачей завершающего (рефлексивного) этапа стало не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактические результаты (обсуждение и комментирование действий игроков, коммуникативных средств и приемов игры как осмысленного, свободного, неутилитарного, несерьезного, имитационного коммуникативного взаимодействия. Функции педагога проявлены в процессе практического закрепления выработанных в игре умений и навыков учащихся, связанных с профессиональной мотивацией, овладением роли, норм и правил человеческих отношений.

Анализ результатов урока-игры показал, что у школьников Э₂ группы в большей степени, чем в К₂, проявлены умения, связанные с готовностью участвовать в игре, быстрой адаптацией к игровым условиям, ситуациям, которые могут произойти в жизни, преодолением эгоцентрических установок. Поведение учащихся Э₂ группы отличалось открытостью, раскованностью, гибкостью, находчивостью, свободной импровизацией, командным и соревновательным характером, сосредоточенностью на использовании языка (вербального, невербального) в целях создания коммуникативного пространства урока. Они активнее включали фантазию в процессе овладения воображаемой ролью как способом становления человеческих взаимоотношений, проявляли мотивацию к освоению знаний, обусловленную их трансформацией в плоскость будущей профессиональной деятельности. Полученные данные уровней сформированности КК учащихся отражены в таблице 5 (в %).

Таблица 5

Показатели изменения уровней сформированности КК учащихся

Уровень КК	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	К ₂	Э ₂	К ₂	Э ₂
Низкий – учебный («потенциальный»)	45	47	38	12
Средний - основной (номинальный)	50	49	54	69
Высокий – оптимальный («перспективный»)	5	4	8	19

В целом результаты сравнения итоговых данных с входными стали достоверными показателями положительного влияния принципа игры на формирование КК учащихся, его особой коммуникативной роли в организации урока.

При построении *урока-диалога* учитывалось, что его содержание предполагает приоритетное использование языка (вербального, невербального) как средства аргументации, работу со смыслами его участников. В связи с этим методологически важными стали идеи М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана о диалоге как способе проникновения читателя в мир «другого». Урок-диалог проведен в 9 классах (К₃, Э₃) на материале учебного предмета литературы. Его основной педагогической задачей стало *смысловое понимание*, решение которой связано с развитием личности ученика, ответственного за сказанное и написанное слово, обладающего качествами вдумчивого, грамотного читателя, способного изобретать, понимать мысли и действия (свои, других), выражать личное отношение по поводу прочитанного.

Урок-диалог организован в рамках *модели*, включающей *пошаговую исследовательскую работу* («шаги понимания»), направленную на решение конкретных коммуникативных задач: *I шаг* - создание ситуации размышления о прочитанном произведении (комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума»); *II шаг* - «погружение» в тему через просмотр к/ф «Грибоедовский вальс» режис. Т. Павлюченко, способствующего пробуждению интереса к личности писателя и его произведению; *III шаг* - проявление и оформление смыслов учащихся для самих себя; *IV шаг* - соотнесение проявленных смыслов учащихся со смыслами, существующими в культуре; *V шаг* - групповая работа - психологическое экспертирование с применением методик (акцентуации свойств характера К. Леонгарда, транзакционного анализа Э. Берна); *VI шаг* - организация коммуникативного взаимодействия в двух направлениях: историко-литературном и философском. Педагог создает ситуацию переживания, «погружения» в учебный предмет, выступает в роли профессионального ратора, адресанта «текста» урока, партнера, посредника, помощника, способствует построению коммуникативного взаимодействия на уровне смысловых ощущений и представлений.

Проверка эффективности урока-диалога подтверждена положительными изменениями в мотивах, ценностных установках, знаниях, поведении, оценке и аргументации учащихся Эз, проявившимися в их готовности и намерении участвовать в диалоге, понимании его содержания и средств построения, умении обсуждать, договариваться, согласовывать, убеждать, выходить за пределы стереотипов мышления и способов поведения, принимать ответственные решения за свои слова и действия (совершать «речевые поступки»). Созданные учащимися тексты (устные и письменные) использованы как показатели уровня сформированности их КК. Изменения, обусловленные использованием педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, определялись по показателям, проявленным в умениях и навыках говорения, речевом, ролевом, смысловом понимании, а также понимании этических, нравственных ценностей, норм и правил взаимодействия.

Сравнение результатов анализа уровней сформированности КК учащихся экспериментальных групп (Эг) до и после обучения, полученных на всех этапах педагогического эксперимента, осуществлено на основе методики измерения уровня коммуникативной успешности младших школьников (И.А. Гришанова), адаптированной к учащимся среднего и старшего звена. Данная методика состоит из 15 шкал, представляющих собой вопросы-описания характеристик, связанных с коммуникативным взаимодействием. *Первый блок шкал* ориентирован на потребностно-мотивационную сферу и предназначен для выявления мотивов, потребностей, намерений, ценностных установок учащихся, обусловленных готовностью к определенному способу коммуникативного взаимодействия, открытому, толерантному выражению коммуникативных намерений в ситуации дискурса, игры, диалога. *Второй* - на когнитивную сферу и связан с выявлением знаний о сущности коммуникации, специфике коммуникативного взаимодействия, его содержания, средств построения; с пониманием собственных коммуникативных проблем. *Третий* - на выявление поведенческих характеристик: умения самостоятельно организовывать свою деятельность, гибко выражать себя в речевых произведениях, адекватно намерениям использовать «язык предмета» как средство создания коммуникативного пространства урока, выступать единомышленниками, чувствующими внутреннее единство и возможность общего взгляда на учебный предмет. *Четвер-*

мый - на выявление особенностей оценочно-рефлексивной сферы учащихся. Предложенная методика использована в двух вариантах: как *экспертная оценка и самооценка*.

Для начала оценивания экспертам (группе учителей, состоящей из 12 человек) индивидуально сообщены цели и задачи предполагаемого опроса, дана содержательная характеристика каждого положения, включенного в опросник. *Экспертная оценка* проводилась по 10-балльной шкале, при этом 0 баллов соответствовал минимальной степени выраженности данного качества, а 10 баллов – максимальной. Группа экспертов работала независимо друг от друга и провела двухэтапное оценивание уровня КК учащихся экспериментальных групп (6,9,10,11 классы): до начала эксперимента и после него. Процедура экспертного оценивания заключалась в следующем: были розданы опросные бланки экспертам, эксперты заполнили опросный бланк на каждого ученика, заполненные бланки собраны и проведена их обработка, в результате которой каждому ученику выведена одна усредненная экспертная оценка. Вариант самооценки предусматривал отрезок-шкалу, на полюсах которой расположены описания наибольшей и наименьшей выраженности измеряемого качества, учащиеся должны отметить его уровень. Используемый метод субъективного шкалирования позволил получить эмпирические данные по сформированности КК учащихся Эг и преобразовать получаемые качественные характеристики в количественную переменную. Руководство данной методикой обеспечило сравнительный анализ обследования учащихся по мотивационно-потребностному, когнитивному, поведенческому и оценочно-рефлексивному параметрам КК и дало возможность выявить различия в самооценке и экспертной оценке исследуемых у них коммуникативных знаний, умений, навыков. Ведущим критерием в оценке КК учащихся Эг стала динамика уровней ее сформированности, которая определялась по частоте, продолжительности и качеству их участия в создании коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса. Достоверность различия между показателями уровней сформированности КК до и после экспериментального обучения позволила считать начальные и итоговые показатели различными уровнями КК.

Эффективность *формирующего этапа эксперимента* определялась достоверным повышением уровня КК, т.е. переходом учащихся с низкого уровня сформированности КК на средний и высокий. Проверка надежности адаптированного варианта методики проводилась путем сравнительного анализа данных, полученных в результате повторного обследования учащихся Эг. Валидность методики подтверждена критериальными показателями, снятыми у школьников Эг с помощью включенного наблюдения, шкалы оценивания теста устной коммуникации (И.А. Цатурова, С.Р. Балуюн), методики диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко). На основе данных методик из всего комплекса характеристик КК учащихся экспериментально измерялись те коммуникативные знания, умения, навыки, которые связаны с говорением, пониманием, работой со смыслами, выполнением ролей, согласованием действий и мыслей для создания коммуникативного пространства урока, ситуации дискурса, диалога, игры. Критериальные показатели уровней (низкого, среднего, высокого) сформированности КК учащихся Эг показаны на рис 1.

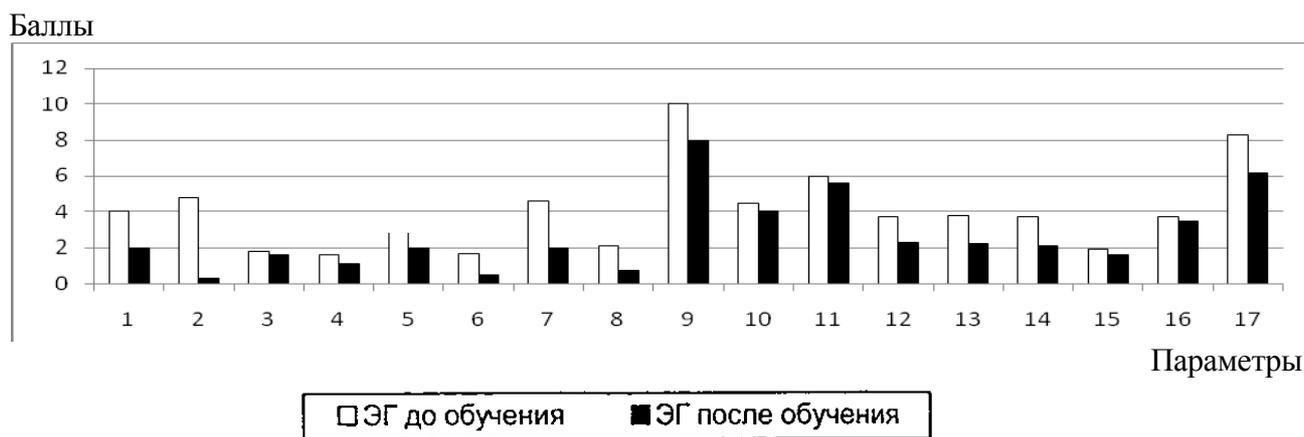


Рис. 1. Сравнение результатов анализа показателей уровней сформированности КК учащихся экспериментальных групп (Эг) до и после обучения

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что при общей положительной тенденции, до обучения у школьников Эг с большей степенью выраженности проявлены показатели КК (измеряемые коммуникативные качества), отражающие низкий уровень ее сформированности. После обучения данные показатели проявлены с меньшей степенью выраженности, что позволило установить достоверное повышение уровня КК учащихся Эг – переход учащихся с низкого уровня КК (до обучения) на средний и высокий (после обучения).

В ходе педагогического эксперимента проверялась нулевая гипотеза H_0 об отсутствии различий исследуемых объектов: разработанная система педагогических принципов формирования КК учащихся неэффективна. Альтернативная гипотеза о значимости различий H_1 : разработанная система педагогических принципов формирования КК учащихся эффективна. Статистическая и математическая обработка данных исследования проводилась с использованием критерия распределения Фишера. Сравнение эмпирического (фактического) значения критерия $F_{эмп}$, полученного на основе информации о результатах наблюдений и анализа характеристик учащихся экспериментальных групп с известным (заданным таблично) эталонным числом, критическим значением критерия $F_{крит}$ ($F_{эмп} > F_{крит}$ ($2,49 > 1,40$)) для уровня значимости $\alpha = 0,05$ позволило прийти к выводу о том, что на уровне значимости $0,05$ нулевая гипотеза H_0 отвергается и принимается альтернативная гипотеза H_1 . Сравнительный анализ абсолютных частот в выборках показал, что задача формирования КК учащихся в Эг решена более эффективно, чем у школьников Кг. Начальные (до эксперимента) состояния Эг и Кг совпадают, а конечные (после эксперимента) – существенно различаются, следовательно, можно сделать вывод, что эффект происходящих изменений обусловлен целенаправленным использованием педагогических принципов реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании КК учащихся.

Подводя итоги, считаем, что проведенное педагогическое исследование свидетельствует о правомерности и состоятельности вынесенных на защиту положений, что позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлено, что необходимым условием решения задачи формирования КК учащихся является осмысление проблем и тенденций развития образования в со-

временных коммуникативных условиях, связанных с его переходом в новое качественное состояние, обусловленное коммуникативными принципами и способами его организации, и позволяющих рассматривать его в рамках коммуникативного подхода как открытое образовательное пространство, поликультурную, полисубъектную коммуникативную стратегию.

2. Обосновано, что в качестве методологии выявления и разработки педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, обеспечивающих формирование КК учащихся, выступает теория коммуникации, научное осмысление концептуальных идей и положений которой, адаптация их к образованию, позволяет организовать урок как коммуникативное взаимодействие педагога (адресанта) и учащихся (адресатов) (педагогическую коммуникацию), направленное на создание общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса как способа выработки согласованных решений.

3. Доказано, что педагогическими принципами реализации коммуникативного подхода являются: 1) методологические (понимания, социальной защиты, сотрудничества педагогической поддержки и помощи, эмпатии); 2) прикладные, собственно педагогические (дискурса, толерантности, игры, диалога). Принципы понимания, дискурса выполняют ведущую роль, базируются на процедуре согласования, интерпретации и т.д., способствуют организации урока как коммуникативного взаимодействия, направленного на овладение различными способами коммуницирования на языке учебного предмета. Признавая стратегическую роль языка, принципы понимания и дискурса делают его фундаментом современного образования. При этом знание, как основа обучения трактуется более широко: его смысл выводится из взаимосвязи умения ориентироваться и разбираться в различных ситуациях.

5. Выявлено, что принципы реализации коммуникативного подхода комплексно отражаются в педагогической реальности на уровне методологии, теории и практики, проявляют себя на всех уровнях урока (целевом, содержательном, операциональном), учитывают характер складывающихся между участниками педагогической коммуникации взаимодействий и отношений (межличностных, социальных и т.д.), переориентируют узко предметные (однозначные, линейные) мышление и поведение учащихся на коммуникативные (гибкие, адаптивные, открытые, смыслообразующие), обеспечивают построение коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся (педагогической коммуникации): от целеобразования до анализа результатов.

6. Определено, что в качестве общих критериев выявления принципов реализации коммуникативного подхода выступают: 1) инструментальность (известность способа применения); универсальность (отнесение принципа ко всему процессу обучения); 2) необходимость (невозможность без него организовать обучение и воспитание); 3) независимость (непрекращаемость, неподчиняемость другим принципам); 4) достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения и воспитания. Ведущими критериями являются: способность 1) адекватно отражать коммуникативную направленность образования и обеспечивать его герменевтический (понимающий), феноменологический (смыслообразующий), компетентностный (прикладной) характер; 2) определять цель, содержание, организационные формы и методы развертывания

в процессе обучения концепции коммуникативного образования, представлять ее концентрированное, инструментальное выражение; 3) быть необходимыми и достаточными для организации урока в рамках коммуникативного подхода как педагогической коммуникации, направленной на создание общего коммуникативного пространства, ситуации дискурса; 4) регулировать разрешение коммуникативных противоречий, служить ориентирами (регулятивными нормами) в способах построения между педагогом и учащимися отношений, основанных на понимании; 5) действовать в любых коммуникативных ситуациях и условиях коммуникативного обучения.

7. Выявлено, что основными *функциями* педагогических принципов реализации коммуникативного подхода являются: нормативные и процессуальные. *Нормативные* функции проявляются в процессе разработки структуры учебных знаний, формирования представлений о коммуникативном содержании знаний по учебной дисциплине, способов коммуникативного взаимодействия и т.д. *Процессуальные* - обуславливают интегральность, целостность коммуникативных знаний, умений и навыков, регулирующих построение коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса как решающего показателя уровня сформированности КК учащихся.

8. Установлено, что содержание прикладных, собственно педагогических принципов (дискурса, толерантности, игры, диалога) имеет свою специфику: *принцип дискурса* проявляется в речевом понимании, сложном вербально-знаковом построении (высказывании) - коммуникативном событии, созданном в результате согласованного взаимодействия сознаний и действий педагога и учащихся; ориентирует на овладение разными способами коммуницирования на языке учебного предмета, способствует формированию культуры предметного мышления; *принцип толерантности* организует понимание норм и правил поведения, требует обращения к нравственному аспекту человеческих отношений, включающему: терпимость к ино-культуре, ино-мыслию, ино-верию; лояльность в оценке поступков; умение понять (принять) себя и другого; осознание норм собственного поведения; интегрированность «я»; ответственность; доверие; согласие; *принцип игры* направлен на ролевое понимание, служит ориентиром в создании атмосферы комфортного общения, способствует включенности игроков в сложные коммуникативные отношения, развитию профессиональной мотивации, проявляется вне сферы утилитарной (узко предметной) деятельности, в ситуации проблематизации, «встречи»; *принцип диалога* ориентирован на работу со смыслами, требует согласованного толкования используемой терминологии как необходимого средства достижения понимания между участниками педагогической коммуникации.

9. Выявлено, что использование педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, обеспечивающих формирование КК учащихся, осуществляется в рамках трех моделей урока: урока-дискурсивного события, урока-игры, урока-диалога, включающих динамическую систему взаимообусловленных этапов создания, передачи, кодирования (декодирования) информации; совокупность взаимосвязанных структурных и функциональных отношений, наличие и взаимодействие которых отражает соответствующие уровни формирования КК учащихся; целей, определяющих количественные и качественные изменения

в характере коммуникативного взаимодействия; задач, конкретизирующих целевые установки; механизмов и средств, позволяющих достигать поставленных целей; способов контроля и оценки, направленных на диагностику и коррекцию применяемых средств.

10. Установлено, что понятие КК в рамках коммуникативного подхода требует его определения как интегративной характеристики личности, выражающейся в умениях и навыках говорения, понимания, согласования своих действий и мыслей при создании коммуникативного пространства урока. Решение задачи формирования КК учащихся обусловлено представлениями об уроке как о коммуникативном взаимодействии педагога и учащихся (педагогической коммуникации), направленном на создание общего коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса. В связи с этим значимыми структурными компонентами КК учащихся, наряду с личностными свойствами (общительность, эмоциональная привлекательность), являются: языковая компетентность, проявляющаяся во владении богатством речи и позволяющая выразить различные нюансы и оттенки действительности; способность понимать смыслы, значения, заключенные в слове, поведении окружающих и дающая возможность ориентироваться в различных ситуациях; информационная грамотность, полагающая не столько наличие знаний в области информации, сколько умение с ней работать.

11. Выявлено, что критериями определения уровней сформированности КК учащихся (низкого, среднего, высокого) являются: 1) потребностно-мотивационный (изменения в потребностях, мотивах, намерениях, установках, ценностях); 2) когнитивный (изменения в знаниях); 3) поведенческий (изменения в действиях, поведении, отношениях); 4) оценочно-рефлексивный (изменения в оценке, аргументации, обсуждении). В качестве ведущего критерия определено участие учащихся (частота, продолжительность, качество) в создании коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса.

12. Установлено, что содержание деятельности педагога концептуально, методически и технологически обусловлено использованием принципов реализации коммуникативного подхода в организации урока, функциями (управления, воспитания, обучения) по решению задачи формирования КК учащихся, актуализирующими такие качества его личности как: мобильность, адаптивность, толерантность, диалогичность, готовность к выполнению различных ролей, изменению тактики коммуникативного взаимодействия. Особое значение для реализации коммуникативного подхода на уроке имеет позиция педагога, выступающего профессиональным ритором, познающей духовно активной личностью, обогащающей коммуникативное взаимодействие нравственностью, организатором ситуации «вхождения», «вживания», погружения учащихся в культуру (учебный предмет) через освоение позиций адресата (адресанта) различных дискурсов.

13. Доказано, что адекватными способами использования в школьной практике педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, обеспечивающих формирование учащихся, выступает система уроков, разворачивающихся на материале предметов гуманитарного цикла в рамках трех моделей: урока-дискурсивного события, урока-игры, урока-диалога. Инвариантными характеристиками данных моделей организации урока являются: целенаправленность, поэтапность, непрерывность, предметность, контекстуальность, интерпретацион-

ный, знаковый характер, этический и нравственный аспект. Реализация определенной модели урока в рамках коммуникативного подхода обусловлена конкретными педагогическими задачами, определяющими готовность его участников к соответствующему коммуникативному способу взаимодействия. Особенностью модели организации урока-дискурсивного события является ее направленность на речевое понимание, урока-игры – на ролевое понимание, урока-диалога – на смысловое понимание. Общим для данных моделей является базирование на понимании этических и нравственных ценностей, норм и правил поведения.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно констатировать, что цель его достигнута - решена проблема выявления, обоснования и разработки педагогических принципов реализации коммуникативного подхода, обеспечивающих формирование КК учащихся на уроке. В процессе достижения цели решены поставленные задачи и в основном подтверждена первоначально выдвинутая гипотеза. Осуществленная работа расширяет исследовательское поле и вводит в новый круг нерешенных проблем, обусловленных потребностями теории и практики образования. Ведущей тенденцией дальнейших научных изысканий представляется перспектива разработки технологического обеспечения образовательного процесса, организованного на принципах реализации коммуникативного подхода.

Список основных работ, опубликованных по теме диссертации Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК РФ

1. Балакина, Л.Л. Онтология коммуникативного образования / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 123-125.
2. Балакина, Л.Л. Диалог как педагогический принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – Вып. 2 (46). - С. 52-57.
3. Балакина, Л.Л. Образование в условиях информационно-коммуникативного общества / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. - 2006. - № 76.- С. 6-16.
4. Балакина, Л.Л. Теория коммуникации как методологическая основа педагогического взаимодействия / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. - 2006. - № 76. - С. 16-25.
5. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы организации коммуникативного взаимодействия в учебном процессе / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. - 2006. - № 76. - С. 25-31.
6. Балакина, Л.Л. Специфика коммуникативной компетентности как педагогической категории / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. - 2006. - № 76. - С. 31-35.
7. Балакина, Л.Л., Темербекова. А.А. Методы формирования семиотической компетентности школьника с помощью знаково-символической деятельности / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. - 2006. - № 76. - С. 40-45 (0,3/0,2 п.л.).
8. Балакина, Л.Л., Темербекова. А.А. Информационно-коммуникативный подход к оценке качества образования школьников / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. – 2006. - № 76. - С. 45-52. (0,4/0,2 п.л.).
9. Балакина, Л.Л. Коммуникация как педагогическое явление / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. – 2006. - № 98. - С. 58-76 (0,6/0,3 п.л.).
10. Балакина, Л.Л. Диалог как принцип организации педагогической коммуникации / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. - 2006. - № 98. - С. 67-70.

11. Балакина, Л.Л. Толерантность как принцип реализации коммуникативного подхода в образовании / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного университета: Бюл. оперативной научной информации. - 2006. - № 98. - С. 70-78.

12. Балакина, Л.Л. Урок как дискурсивное событие / Л.Л. Балакина // Вестник Томского государственного педагогического университета: – 2006. – Вып. 3 (47). - С. 25-28.

13. Балакина, Л.Л. Игра как принцип организации образования / Л.Л. Балакина // Мир науки, культуры, образования / Под ред. А.В. Петрова. - 2006. - № 2. - С. 48-49.

14. Балакина, Л.Л. Теория коммуникации как методология педагогического взаимодействия / Л.Л. Балакина // Философия образования / Под ред. Н.В. Наливайко. - 2007. – Вып. 1 (18). - С. 175-178.

15. Балакина, Л.Л. Толерантность как принцип коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся / Л.Л. Балакина // Известия Томского политехнического университета. - 2007. - № 7. - Т. 311. – С. 50-55.

16. Балакина, Л.Л. Диалог как принцип преподавания литературы в школе / Л.Л. Балакина // Филология и человек. - Барнаул. Изд-во Алтайск. гос. ун-та. - 2007. - № 4. - С. 135-140.

17. Балакина, Л.Л. Формирование толерантного мышления школьника как педагогическая проблема / Л.Л. Балакина // Мир науки, культуры, образования / Под ред. А.В. Петрова. - 2008. - № 5 (12). - С. 253-256.

18. Балакина, Л.Л. Коммуникативная компетентность учащихся: сущность, содержание, необходимость формирования / Л.Л. Балакина // Мир науки, культуры, образования / Под ред. А.В. Петрова. - 2009. - № 4. - С. 211-214.

19. Балакина, Л.Л. Формирование толерантного мышления и поведения учащихся на уроке / Л.Л. Балакина // Мир науки, культуры, образования / Под ред. А.В. Петрова. - 2009. - № 5. - С.125-128.

Монографии

20. Балакина, Л.Л. Коммуникативная компетентность как фактор адекватного отражения в образовании современной информационно-коммуникативной культуры / Л.Л. Балакина. - Томск: ЦНТИ, 2004. -198 с. (10,7 п.л.).

21. Балакина, Л.Л. Диалог как содержание и форма педагогической деятельности / Л.Л. Балакина. - Томск: ЦНТИ, 2004. – 120 с. (8 п.л.).

22. Балакина, Л.Л. Формирование коммуникативной компетентности учащихся / Л.Л. Балакина. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2005. – 232 с. (14,5 п.л.).

Учебные и учебно-методические пособия

23. Балакина, Л.Л. Диалог как способ педагогического взаимодействия / Л.Л. Балакина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2001. – 66 с. (4,1 п.л.).

24. Балакина, Л.Л. Педагогические приемы организации диалога / Л.Л. Балакина. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2002. – 74 с. (4,6 п.л.).

Статьи, опубликованные в других научных изданиях

25. Балакина, Л.Л., Темербекова А.А. Из опыта работы Республиканского классического лицея / Образование в Сибири / Л.Л. Балакина. - 1995. - № 1. - С. 158-159.

26. Балакина, Л.Л. Организация диалога в инновационной школе / Л.Л. Балакина // Организационно-педагогические основы обучения в инновационной школе: материалы IV респуб. научно-практич. семинара. - Горно-Алтайск, 1997. - С. 22-30.

27. Балакина, Л.Л. Проблемы организации диалога в школе /Л.Л. Балакина / Проблемы традиционной и развивающейся школы: материалы педсовета. - Горно-Алтайск, 1998. - С. 19-27.

28. Балакина, Л.Л. Педагогический диалог как способ взаимодействия в учебном процессе / Л.Л. Балакина / Профессионально-педагогическая и методическая подготовка специалиста в условиях классического университета. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 1998. - С. 34-35.

29. Балакина, Л.Л. Самоэкспертиза партнерской позиции учителя в диалоге / Л.Л. Балакина / Психолого-педагогическая подготовка специалиста: опыт, проблемы, решения: материалы всерос. науч.-практ. конф. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 1999. - С. 88-90.

30. Балакина, Л.Л. Организация диалога в педагогической деятельности. Постановка проблемы / Л.Л. Балакина / Наука. Культура. Образование / Под ред. А.В. Петрова. - 2000. - № 4/5. - С. 154-155.

31. Балакина, Л.Л. Диалог как тип мышления личности учителя // Проблемы социально-экономического, экологического развития Республики Алтай: состояние и перспективы / Л.Л. Балакина / Экономические проблемы региона, проблемы сохранения культурного и исторического наследия, социально-политические проблемы региона: сб. науч. ст. - Горно-Алтайск.- 2001. - Ч. II. - С. 62-63.

32. Балакина, Л.Л. Современные подходы к преподаванию литературы в школе: учебно-методические материалы по дополнительным образовательным программам / Л.Л. Балакина. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2001. - С. 21-29.

33. Балакина, Л.Л. Коммуникативная основа педагогического диалога / Образование в Сибири / Л.Л. Балакина // Актуальные проблемы истории и современность: материалы регион. науч.-практ. конф. - Томск: Изд-во ЦНТИ, 2002. - Ч.1. - С. 209-210.
34. Балакина, Л.Л. Педагогические приемы организации диалога на уроке / Л.Л. Балакина / Русская литература в современном культурном пространстве: материалы юбил. конф., посвящ. 100-летию ТГПУ и 70-летию филол. ф-та ТГПУ. - Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. - С. 150-156.
35. Балакина, Л.Л. Понимание художественного текста как методическая проблема /Л.Л. Балакина / Текст: варианты интерпретации: материалы IV межвуз. науч.-практ. конф. - Бийск: НИЦ БГПУ, 2001. - С. 29-31.
36. Балакина, Л.Л. Коммуникативный подход к пониманию художественного текста /Л.Л. Балакина / Литература и общественное сознание: варианты интерпретации литературного текста: материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. - Бийск: НИЦ БГПУ, 2002. - С. 12-14.
37. Балакина, Л.Л. Современное образование в контексте информационно-коммуникативной культуры /Л.Л. Балакина / Проблемы национально-регионального компонента в условиях модернизации образования: материалы II-ой регион. науч.-практ. конф. - Новокузнецк, 2002. - С. 227-231.
38. Балакина, Л.Л. Коммуникативные принципы литературного образования /Л.Л. Балакина / Актуальные проблемы изучения языка и литературы: материалы всерос. науч. конф. - Абакан, 2002. - С. 265-267.
39. Балакина, Л.Л. Коммуникативная основа педагогического диалога /Л.Л. Балакина / «Образование в Сибири: Актуальные проблемы истории и современность»: материалы регион. науч. конф. - Томск: Изд-во Томский ЦНТИ, 2002. - Ч.1 - С. 209-210.
40. Балакина, Л.Л. Педагогические аспекты понимания комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» / Л.Л. Балакина / Актуальные проблемы преподавания литературы: материалы межвуз. науч.-практ. конф. - Горно-Алтайск, 2003. - С- 39-50.
41. Балакина, Л.Л. Коммуникативная основа литературного образования /Л.Л. Балакина / Русская литература в современном культурном пространстве: материалы всерос. науч.-практич. конф., посвящ. 100-летию ТГПУ. - Томск: Изд-во ТГПУ, 2003. - С. 194-197.
42. Балакина, Л.Л. Урок литературы как дискурс /Л.Л. Балакина / Текст: варианты интерпретации: материалы VIII науч.-практ. конф. - Бийск: НИЦ БГПУ, 2003. - С. 6-12.
43. Балакина, Л.Л. Содержание образования в современных условиях /Л.Л. Балакина / Теория и практика межпредметных связей в системе образования: межвуз. сб. науч. трудов. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2003. - С. 5-12.
44. Балакина, Л.Л. Коммуникация как способ взаимодействия педагога и учащихся /Л.Л. Балакина / Межкультурная коммуникация: теория и практика: материалы III междунар. науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические традиции образования» / Под ред. Н.А. Качалова. - Томск: ТПУ, 2003. - С. 11-23.
45. Балакина, Л.Л. Коммуникативное содержание образования / Л.Л. Балакина / Устойчивое развитие непрерывного образования в условиях его модернизации: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2003. - С. 26-30.
46. Балакина, Л.Л. Коммуникативный подход к изучению творчества М. Зощенко в школе / Л.Л. Балакина / Художественный текст: варианты интерпретации: материалы VIII межвуз. науч.-практ. конф. - Бийск: НИЦ БГПУ, 2003. - С. 2-6.
47. Балакина, Л.Л. Современное образование в контексте информационно-коммуникативной культуры / Л.Л. Балакина // Образование в Сибири. – Томск. - 2003. - № 2 (11). - С. 25-30.
48. Балакина, Л.Л. Содержание образования в современных условиях /Л.Л. Балакина / Теория и практика межпредметных связей в системе образования: сб науч. трудов. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2003. - С. 82-84.
49. Балакина, Л.Л. Коммуникативное образование - открытое образовательное пространство / Л.Л. Балакина / Социальные процессы в современной Западной Сибири: сб. науч. ст. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2004. - С. 33-38.
50. Балакина, Л.Л. Урок как дискурсивное событие /Л.Л. Балакина // Проблемы формирования и развития философской и педагогической культуры специалиста, посвящ. 40-летию ТГПУ.: сб. материалов междунар. научно-практ. конф. - Томск, 2004. - С. 261-266.
51. Балакина, Л.Л. Игра как способ коммуникации педагога и учащихся на уроке литературы / Л.Л. Балакина / Художественный текст: варианты интерпретации: материалы IX межвуз. науч.-практ. конф. - Бийск: НИЦ БГПУ, 2004. - С. 16-18.
52. Балакина, Л.Л. Формирование коммуникативной компетентности учащихся / Л.Л. Балакина / Гуманизация образования в Республике Алтай: направления, опыт, перспективы: материалы республ. науч.-практ. конф.. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2004. - С. 8-11.

53. Балакина, Л.Л. Коммуникативная компетентность педагога / Л.Л. Балакина // Проблемы формирования и развития философской и педагогической культуры специалиста: междунар. конф., посвящ. 40-летию каф. филос. - Томск: Изд-во ТГПУ, 2004. - С. 201-206.
54. Балакина, Л.Л. Информационно-коммуникативная основа современного образования / Л.Л. Балакина / Языки и литература народов Горного Алтая: междунар. ежегодник. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2005. - С. 185-189.
55. Балакина, Л.Л. Современное образование в условиях информационно-коммуникативной культуры / Л.Л. Балакина / Образование в Сибири. - 2005. - № 13. - С. 58-63.
56. Балакина, Л.Л. Организация урока литературы как дискурсивного события / Л.Л. Балакина / Художественный текст: варианты интерпретации: труды межвузовск. науч.-практич. конф. - Бийск: РИО БГПУ им В.М. Шукшина. - Ч. 1. - 2005. - С. 29-33.
57. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы формирования коммуникативной компетентности учащихся в учебном процессе / Л.Л. Балакина / Традиции и инновации в общем и профессиональном образовании: история и современность: материалы регион. заоч. науч.-практ. конф. - Горно-Алтайск, 2005. - С. 59-61.
58. Балакина, Л.Л. Коммуникативные основы педагогического взаимодействия / Л.Л. Балакина / Горный Алтай: проблемы билингвизма в поликультурном пространстве: сб. науч. труд. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2006. - С. 12-14.
59. Балакина, Л.Л. Теория коммуникации как методологическая основа взаимодействия педагога и учащихся / Л.Л. Балакина. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2006. - С. 154-160.
60. Балакина, Л.Л. Информационно-коммуникативная основа образования / Л.Л. Балакина / Обучение в вузе: содержание, методики и технологии»: материалы науч.-практ. конф. аспирантов и преподавателей. - Горно-Алтайск, 2006. - С. 106-110.
61. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы коммуникативного образования / Л.Л. Балакина / Этнорегиональные процессы развития образования в Сибири: материалы регион. науч.-практ. конф. - Горно-Алтайск, 2006. - С. 50-52.
62. Балакина, Л.Л. Функции педагога в становлении коммуникативной компетентности учащихся / Л.Л. Балакина / Художественный текст: варианты интерпретации: труды XI всерос. науч.-практ. конф. - Бийск: НИЦ БГПУ, 2006. - С. 36-37.
63. Балакина, Л.Л. Толерантность - принцип организации отношений «учитель-ученик» / Л.Л. Балакина // Теория и практика профессионального образования: сб. науч. труд. - Томск-Новосибирск, 2006. - С. 167-176.
64. Балакина, Л.Л. Принципы организации коммуникативного образования как педагогическая проблема / Л.Л. Балакина / Становление и развитие системы образования в регионах Западной Сибири: общее и особенное: материалы регион. науч.-практ. конф. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2006. - С. 300-305.
65. Балакина, Л.Л. Развитие читательской культуры учащихся / Л.Л. Балакина / Художественный текст: варианты интерпретации: материалы XII межвуз. науч.-практич. конф. - Бийск: БГПУ им. В.М. Шукшина, 2007. - С. 39-42.
66. Балакина, Л.Л. Урок-диалог как коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся / Л.Л. Балакина / Художественный текст: варианты интерпретации: труды XIII всерос. науч.-практ. конф. - Бийск: БГПУ им. В.М. Шукшина, 2008. - С. 46-50.
67. Балакина, Л.Л. Принципы организации педагогической коммуникации / Л.Л. Балакина // Непрерывное образование в Западной Сибири: Современное состояние и перспективы: материалы региональной науч.-практ. конф. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008. - С. 359-360.
68. Балакина, Л.Л. Коммуникативная компетентность учащихся: содержание, необходимость формирования / Л.Л. Балакина // Информация и образование: границы коммуникаций: INFO 09: сб. науч. трудов. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009. - С. 74-76.