

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-108-117

ORCID 0000-0002-1054-1754

ГЕОРГИЕВА Снежанка Добрева,

доктор педагогіки, доцент кафедри технологічного навчання, професійного навчання,
дошкільної і початкової шкільної педагогіки,

Шуменський університет ім. Єпископа Константина Преславського, Болгарія

e-mail: s.dobрева@shu.bg

УДК 378 : 373

**КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАСТОЯЩОГО І БУДУЩОГО
УЧИТЕЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ І ПЕРСПЕКТИВАХ
ПОСТНЕКЛАСИЧЕСКОЇ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ**

Розглядаються питання, пов'язані з формуванням комунікативної компетентності сучасного і майбутнього вчителя рідного мови.

Обґрунтовується, що на шляху формування професійно обумовлених компетентностей в контексті постнекласическої освітньої парадигми в умовах університетського навчання вимагається участь студента не тільки в пошуку і порівнянні інформації, але і в діяльності, пов'язаній з прийняттям рішень; множинності процедур отримання власного знання; в оціночно-цілевому залученні в пізнавальну діяльність на основі рефлексії і міжпредметності, відповідальності і мотивації.

Представляються і аналізуються інноваційні практики, реалізовані в Шуменському університеті ім. Єпископа Константина Преславського на теоретико-дослідницькому, прагматико-дійсному, об'єднаному-результативному етапах підготовки майбутніх фахівців.

Формулюються ряд мотивованих висновків про головні фактори розвитку комунікативної компетентності як імманентної характеристики майбутніх вчителів рідного мови

Ключові слова: *постнекласическа освітня парадигма; базова комунікативна компетентність; професійна комунікативна компетентність; інтегративне університетське навчання.*

Педагог не той, хто навчає, педагог той, хто відчуває, як учень навчається.

В. Ф. Шаталов

Постановка проблеми: Предлагается вашему вниманию тема предполагает уточнение нескольких понятий, необходимых для осмысления предложенных в статье идей – постнекласическа освітня парадигма, професіоналізм, компетентність, комунікативна професіональна компетентність, мовне поведіння вчителя рідного мови.

Различные научные и образовательные парадигмы (классическая, неклассическая, постнекласическа) полагаются на различные модели достижения знаний. В *постнекласической образовательной парадигме* ответы на заданные человеком вопросы зависят и от способа вопрошания и от способности понимания вопрошающего. Постнекласика исключает наличие фигурантов в образовательном дискурсе; не допускает обучения объектов. Предполагает обучение в активном действенном режиме, в котором учащиеся являются субъектами с четко определенными предпочтениями и преследуемыми целями; предполагает моделей, которые дают возможность «замкнуть информационную петлю через сознание субъекта» [1, с. 9]. Постнекласическа парадигма предполагает новые модели для изучения учебной деятельности, адекватных технологических решений для мотивации к действительности и ответственности за результат. По пути приобретения необходимых педагогам компетенций с применением этой парадигмы в условиях университетского образования, требуется участие студента не только в поиске и сопоставлении информации, но и в деятельности, связанной с принятием решений, в связи с полученной информацией; в множественности процедур по приобретению собственного знания; в оціночно-цілевому привлечении студента-педагога в пізнавальну діяльність на основі рефлексії і міжпредметності, відповідальності і мотивації. Достижение этих качеств и является **целью статьи**.

Логична взаємозв'язок особливостей постнекласическої парадигми і з поняттям *компетентність*. В останні де-

сятилетия понятия *компетентность* и *компетенция* имеют довольно активное бытие в теории и практике педагогики, дидактики, психологии и в различных методиках. Эти концепции чаще определяются в контексте их синонимичности или с учетом их специфичности. Их сопоставимость осуществлялась в довольно разнообразных, и, порой, противоречащих друг другу, парадигмах: понимание компетентности как более общего понятия, а компетенции – как более частного, а также и обратное утверждение; связывание компетентности с ее статическими характеристиками, а компетенции – с ее действенными характеристиками. В выяснении основных концепций настоящего доклада используется синонимическое использование обоих терминов.

Анализ последних исследований и публикаций. В научном обиходе понятие компетентность существует с 1959 года, и первоначально определялось как основной мотив для приобретения знаний и умений [2, 297 – 333]. В 1973 году, американский психолог Дэвид Макклелланд рекомендует при отборе персонала тестировать компетентность вместо интеллектуальности. В 1989 г. Макклелланд разрабатывает компетентностные профили самооценки и развития. В 90-е годы XX века «идея о компетентности становится исключительно популярной в Европе и относится в основном к процессам, связанным с улучшением качества европейского образования и обучения» [2, с. 120]. В 2005 г. утверждена Квалификационная рамка европейского высшего образовательного пространства (содержащая в себе три цикла с общими дескрипторами для описания компетентностей, результатов обучения и некоторые кредитные диапазоны) [3], а в 2009 г. – Европейская квалификационная рамка учения всю жизнь (содержащая в себе восемь уровней и соответствующие им знания, умения, компетентности) [4].

Изложение основного материала исследования. Сегодня понятие компетентность наиболее категорически заявляет о своем позиционировании в области обучения и самообучения, развития и саморазвития. В нормативных образовательных документах и в научно-дидактической литературе неоднократно дефинируется понятие компетентность. В Национальной стратегии учения всю жизнь за период 2014–2020 годы она

дефинирована как: «Доказанная способность использования знаний, умений и личностных социальных и/или методологических данностей в рабочих или учебных ситуациях и в профессиональном и личностном развитии. В контексте Европейской квалификационной рамки способности описываются по отношению к степени принятия на себя ответственности и самостоятельности» [5, с. 63]. По данным европейской квалификационной рамки с 2009 года компетентность интерпретируется, как доказанная способность использовать знания, навыки и личностные, социальные и/или методологические данные в рабочих или учебных ситуациях, как в профессиональном, так и в личностном развитии. Компетентность также связана со степенью принятия на себя ответственности, определяется как совокупная интегральная личностная характеристика, которая является своеобразной степенью достижений индивида в области определенных компетенций.

В разных периодах возникновения и утверждения компетентностного подхода в науке анализируются и квалифицируются различные типы компетенций – поведенческие («мягкие») и технические («жесткие»); общие (ключевые) и функциональные (специфические); базовые, базисные или независимые компетенции; инструментальные, межличностные и системные компетенции; компетентности для самостоятельной управленческой деятельности, для работы в команде, для налаживания личной жизни и многие другие [6, с. 34–56]. В науке формируются «две группы теоретических моделей для описания и объяснения компетенций: модели уровней способности и модели для структур способности» [там же, с. 57]. В научно-дидактической литературе говорят об индивидуальной компетентности (с соответствующими ей пятью кластерами – социальной, когнитивной, гражданской и профессиональной компетентностью и эмоциональной интеллектуальностью) и организационной компетентности. Разработанные для целей образования компетентностные модели в основном основаны на когнитивных подходах (рассмотрение компетентностей и их развитие посредством сосредоточения внимания на внутренней мотивации и когнитивных процессах) и холистических подходах (описывающих компетентность как основные индивиду-

альные характеристики – такие как общение, самоактуализация, развитие, творчество, анализ и разрешение конфликтных ситуаций, определяющих основную цель компетентности). Закономерно профессиональная компетентность начинает связываться с категориями компетентностей (когнитивных, функциональных, поведенческих, этических); в качестве катализатора для генерации и описания компетенций начинает использоваться рефлексия [3, с. 122–126, 130–131]. Компетентность человека определяется как «индивидуальное интегративное свойство его личности, которое проявляется в специфике организации и использования различных знаний и умений, позволяет принятия эффективных решений и поведения в различных ситуациях» [7, с. 46].

Сегодня, в контексте университетской подготовки педагогов, компетентность определяется как интегрально переносимый конструкт знаний, умений, настроев и оценочных отношений личности, структурированных в двух контекстах: ключевых компетенций (также называемые базовыми или основными) и конкретных компетенций (дифференцированные с учетом конкретной образовательной области). В структуре компетентности являются выводимыми элементы, над каждым из которых можно работать в период университетской подготовки педагогов: познавательный (связанный со знаниями и умениями в конкретной области); рефлексивный (связанный с умениями адекватного отражения условий в той или иной ситуации, с представлением о собственных возможностях, с отношением между внешними условиями и внутренними возможностями); стимулирующий (связанный с особенностями осуществляемого действия, решения или поведения в конкретной ситуации) [8, с. 240]. Ценным для университетского образования является вывод о том, что компетенции формируются на основе когнитивных свойств и ценного практического опыта личности, позволяющих эффективно решать проблемы.

В духе компетентностного подхода в последнем десятилетии переориентируются и нормативные документы болгарской системы образования. Принятый четыре года назад новый «Закон о дошкольном и школьном образовании» выводит в статье 5, пункт 1, подпункт 3 в

качестве одной из основных целей школьного образования «приобретение компетенций, необходимых для успешной личностной и профессиональной реализации и активной гражданской позиции в современных обществах»; актуализирует в статье 77 девять ключевых компетенций, большинство которых, прямо или косвенно, связаны с общеобразовательной подготовкой студентов по родному языку: компетентности в области болгарского языка, умения общения на иностранных языках, дигитальная компетентность, умения учиться, социальные и гражданские компетентности, культурная компетентность и умения выражения посредством творчества [9, с. 6, 24]. Фактом является нормативная регламентация и ключевых компетентностей учителей в Болгарии, соотнесенных в Приложении номер 2 к статье 42, пункт 2, подпункт 1 Распоряжения № 12 от 01.09.2016 года, о статусе и профессиональном развитии учителей, директоров и других педагогических специалистов с набором знаний, умений и отношений по четырем ключевым компетентностям: академическая компетентность (предполагающая начальную профессиональную подготовку (педагогическая, психологическая, методическая, специально предметная подготовка), и навыки обучения на протяжении всей жизни); педагогическая компетентность (планирование педагогических ситуаций; организация и руководство образовательным процессом; адекватная оценка прогресса учащихся); коммуникативная компетентность (основанная на навыках качественного общения в коллективе); административная компетентность (связанная с работой с необходимой учебной и школьной документацией) [10].

В научно-методической литературе в Болгарии коммуникативная компетентность часто осмысливается как имманентная характеристика профессионализма учителя. В контексте педагогического профессионализма коммуникативная компетентность – это структура, наиболее тесно связанная с остальными компетентностями; и предполагающая их реальное бытие. Теоретически обосновываются два аспекта коммуникативной компетентности учителя родного языка: базисная коммуникативная компетентность и профессиональная коммуникативная компетентность, каждая из

которых имеет три подаспекта – языковой (лингвистический), функционально-прагматический и социально-интегративный, установленные на основе взаимозависимости и взаимовлияния компонентов в педагогической системе (соответственно, базисная коммуникативная компетентность на основе взаимосвязи компетенций учителя с функциями, которые люди осуществляют в языке в различных социокультурных условиях – идеационной, текстовой и интерперсональной; и профессиональная коммуникативная компетенция, как эквивалент ведущих функций учителя – информативная, конструктивная, организаторская) [11, с. 202 – 205]. Один из ведущих ученых-методистов в Болгарии – проф. Ангел Петров – обобщает роль университетов в этом отношении: «Важным условием базовую коммуникативную компетентность учителя болгарского (родного) языка для ее трансформации в профессиональную коммуникативную компетентность, является качество приобретаемой в высших учебных заведениях подготовки по методике обучения болгарскому (родному) языку, по педагогике, по педагогической психологии и пр. Получаемая студентами-филологами – будущими учителями профессиональная подготовка ставит начало указанному преобразованию. Она дает возможность осмыслить функции преподавателя, осуществление которых является фактором успеха педагогической коммуникации» [11, с. 204].

Согласно принятому в статье пониманию, коммуникативная компетентность является эквивалентом различных знаний, умений и отношений (соотносимых с различными динамическими и статическими параметрами в тексте и дискурсе); она, также является многоаспектным родовым понятием, включающим в себя лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции. Коммуникативная компетентность является совокупностью коммуникативных умений: адекватного речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях, умения участия в многогранной речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение); целесообразного использования вербальных и невербальных средств, коммуникативных стратегий и дискурсивных методов в различных социокультурных контекстах, на основе

осознания границ свободы и обязательности при выборе. Измерение эффективности этой компетентности с достигнутой корреляцией между целью, авторской интенцией и речевой реализацией подразумевает целенаправленность и систематичность деятельности по ее формированию и развитию, особенно в контексте университетского образования, подготавливающего будущих учителей родного языка.

Цель статьи. Исследование ставит перед собой цель обосновать преимущества действующего коммуникативно-направленного подхода при подготовке будущих учителей родного языка в Шуменском университете им. Епископа Константина Преславского, Болгария. Цель находит проекцию в решении нескольких задач: теоретического обоснования актуальности выбранной образовательной технологии; описания двух ведущих тенденций в подходе (коммуникативной направленности при обучении языковедческим дисциплинам; работа в контексте педагого-методических дисциплин для теоретического осмысления указанной компетенции и ее прагматической отработки в конкретных образовательных практиках); анализ преимуществ активной речемыслительной деятельности будущих педагогов на каждом из этапов работы теоретико-исследовательском, прагматично-активном, обобщающее-результативном.

Точки пересечения теоретических парадигм в компетентностном подходе и положения постнекласической образовательной парадигмы направляют внимание к технологическим моделям университетского образования педагогов, сосредотачивающегося на формировании и развитии профессионализма будущих учителей (в частности, их коммуникативной компетенции как важный аспект профессионализма), но в контексте частичной дискредитации традиционных образовательных моделей, при следовании перспективам экспериментаторства и инновационности. «Диверсификация традиционных, принимаемых за классические, академические методов обучения с элементами интерактивных или *практически ориентированных* педагогических технологий крайне необходима в сфере высшего образования в 21 веке» [12, с. 141]. В аналогичном порядке мыслей, как будто логически возникают такие вопросы, как: Почему коммуника-

тивная компетентность характеризуется как имманентная часть профессионализма учителя? Кто может учить коммуникативности в университетской подготовке будущих учителей родного языка? Какими качествами должен обладать преподаватель университета, в чьи обязанности входит подобного рода подготовка? В каких учебных дисциплинах целесообразно проводить эту подготовку? Как достичь прагматической направленности такого обучения? Какие технологические модели задействовать, чтобы активизировать ответственность самого педагога-студента к приобретаемым им компетенциям? Что должен знать будущий учитель родного языка о коммуникативно ориентированном обучении в школе? К вариантному или к инвариантному в речевом поведении учителя целесообразно подготавливать студента-педагога? Каковы основные моменты – дискурсивные, стратегические, психолого-эмоциональные, аксиологические или другие аспекты сложной и многогранной педагогической коммуникации?

Конечно, вопросов множество. Ясно, что в одной статье нельзя дать исчерпывающие ответы на все эти вопросы. Но мы постараемся вкратце представить основные моменты университетской работы по формированию и развитию коммуникативной компетентности будущих учителей родного языка в одном конкретном учебном заведении Болгарии, преподаватели которого находятся в поисках ответов на подобные вопросы – Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского. Университет является плодом многовековых культурно-просветительских традиций. Он является преемником Плисковско-Преславской книжной школы и носит имя епископа Константина Преславского – одного из самых образованных и талантливых прямых учеников Кирилла и Мефодия. Хорошо организованные шуменские школы Возрождения стали благоприятной основой непосредственно после Освобождения в 1879 году для открытия в Шумене первого педагогического курса, который в 1919 году преобразуется в Педагогический институт для учителей средней школы. В 1964 году он стал Факультетом-филиалом Софийского университета. На его основе в 1971 году открывается Высший педагогический институт, который с 1995 года перерас-

тает в Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского. Сегодня Шуменский университет является хорошо зарекомендовавшей себя и пользующейся авторитетом в стране и за рубежом, высшей школой с современными условиями для проведения учебного процесса, для научно-исследовательской и художественной деятельности. Его специальности охватывают универсум высшего образования, состоящего из гуманитарных, естественных, математических, педагогических и технических наук. В этом году университет отмечает 35-летие со дня создания своего Педагогического факультета. Педагогический факультет Шуменского университета является самым крупным в нашей стране, в нем обучаются 1935 студентов (по данным от 13 марта 2019 года). Немалым является количество студентов-бакалавров и магистров, которые учатся на приобретение педагогической правоспособности и на других факультетах (Факультет естественных наук, Факультет гуманитарных наук, Факультет математики и информатики) – они составляют 654 студентов бакалавров и магистров. К обязанностям нашего университета в качестве учреждения, готовящего будущих учителей для страны, относится и работа по повышению квалификации учителей, осуществляемая в Департаменте информации, квалификации и непрерывного образования – город Варна. На 2018 год в нем повысили квалификационную степень 1231 учитель; на квалификационные курсы по приобретению кредитов записались 3212 учителя. Все это детерминирует ответственность преподавателей университета при подготовке будущих учителей; обновляет их перманентное внимание к поиску адекватных современным условиям содержательных и технологических моделей руководимых ими учебных дисциплин.

В контексте понимания важности компетентностей в качестве стратегического ресурса в области педагогического профессионализма, в университете систематически планируются (на уровне учебных программ) и реализуются (в учебных модулях) мероприятия по формированию и развитию коммуникативной компетентности студентов, подготавливаемых на будущих учителей родного языка. Университетские мероприятия в этом контексте согласуются с дву-

мя ведущими тенденциями: с коммуникативной направленностью в преподавании лингвистических дисциплин; с работой в контексте педагогических дисциплин для синхронизации теоретического осмысления указанной компетентности и ее прагматической отработки в конкретных образовательных дискурсах. Коммуникативная направленность усвоения лингвистических и языковых знаний не является новообретенной Шуменским университетом, но целенаправленной, последовательной и системной является работа его университетских преподавателей в этом направлении. Маркером инновационности могут быть отмечены часть многочисленных мероприятий теоретико-прагматического характера, реализуемых во время методической подготовки студентов. Эта подготовка реализуется в контексте взаимного распределения обязанностей между преподавателями и студентами на протяжении условно обособленных трех этапов – теоретико-исследовательского, прагматико-действенного, обобщающе-результативного.

Ключевыми для теоретико-исследовательского этапа являются мероприятия по определению ключевых понятий на основе установления различных точек зрения (коммуникативная компетентность, речевое поведение, педагогический контекст); на основе реализации библиографическо-сборительской деятельности студентов с целью, аргументированного эксплицирования собственного мнения по проблеме коммуникативной компетентности, и ее роли в образовательных контекстах школьного и университетского образования; на основе реализации анкетных опросов по указанной проблематике и дискуссий в связи с констатациями в исследовании; на основе участия студентов в научных форумах материалами о взаимосвязи коммуникативных компетенций учащегося и обучающего в образовательном дискурсе и в школьном обучении родному языку, и в университетском образовании. Акцент ставится на многоаспектном осмыслении проблем педагогической коммуникации и коммуникативной компетентности. В этом аспекте используется контекст эксплицитности мнения студентов, находящихся в роли двух типов респондентов при анкетном опросе – учащихся, подготавливаемых на учителей; и в роли будущих

учителей. Результативность первого этапа была установлена в контексте диалогически достигнутого теоретического знания о многоаспектной структуре коммуникативной компетентности, о типах межличностного общения в педагогическом дискурсе, о двусторонности педагогического коммуникативного акта и предопределенности успешности учебной коммуникации коммуникативными компетентностями каждой из общающихся сторон.

Чрезвычайно результативным оказался второй – прагматико-действенный этап. Этот этап реализует как конкретные исследовательские и речевые действия с двумя акцентами: наблюдение и анализ ситуаций конкретной педагогической практики (видео уроки; уроки, проведенные студентами, наблюдаемые во время хоспитирования и текущей педагогической практики в школе). Субъект наблюдения был различным – учитель (базовый или другой), студент в своей опытной роли учителя. С одной стороны, реализуются речемыслительные мероприятия – выведение критериев студентами оценки речевого поведения учителей, уроки которых подлежат наблюдению; анализ (письменно и/или устно) наблюдаемых уроков с учетом выделенных типов педагогического общения; решение педагогических тематических заданий – обсуждение вариантов возможных других вербальных и невербальных реакций учителя в конкретных педагогических ситуациях. Сами студенты вступают в апробированных практиках в различных ролях – методиками, предлагающими классификационные и квалификационные критерии; аналитиками урока учителя/однокурсника; лицами, которые саморефлексируют/самооценивают. При реализации аналитической деятельности в диалогическом контексте сделана попытка разноаспектной обобщенности результативности наблюдаемого педагогического речевого поведения с учетом максимально эффективного использования каждого элемента шестикомпонентной модели коммуникации в образовательном пространстве (коммуникаторы (преподаватели и школьники); сообщение (информация); шум (физический, психологический и исходные ограничения); относительная атмосфера (эмоциональный климат, межличностные отношения, которые зависят от процесса общения); каналы связи; обратная связь),

чье успешное применение приводит к положительному учебному опыту и высоким академическим результатам [13, с. 75]. На этом образовательном этапе актуализируются разнообразные контексты анализа, условно выделенные в трех группах: Первая группа – Речевые модели в освоении образовательного содержания (с подаспектами – преподавание нового учебного содержания, актуализация уже полученных знаний; освоение стратегий обучения); Вторая группа – Речевые модели оценки школьников (с подаспектами: когнитивный – освоение содержания курса; коммуникативный – оценивания других речевых актов, связанных с оценочной деятельностью); Третья группа – Речевые модели с социализирующей и организующей функцией (обращения, для поддержания общения, для осуществления социального контакта во время урока, для стимуляции, для выражения благодарности и др.). Используемые технологические модели также разнообразны: обсуждение проблем речевого поведения; защита позиции при предъявленной педагогической проблеме; участие в ролевых играх (интервьюирующего и интервьюированного на педагогические темы; родителя, с негативной позицией по отношению к типу речевого поведения учителя; учителя – участника в определенной педагогической ситуации; учеников с разного типа темпераментом и эмоциональной реактивностью в педагогическом дискурсе, связанного с мероприятиями по оценке). Разговор о функциональности коммуникативной компетентности ведется с учетом осознанности ее роли на разных этапах школьного обучения и в разнообразных педагогических контекстах (высшего и школьного образования), специфического ее проявления со стороны обучающего и обучающегося в процессах их интерактивного взаимодействия. С другой стороны, на этом этапе также происходит «практика» того, что было изучено в области коммуникативной компетентности: студенты сами готовят и проводят уроки; делают самооценку своего урока (обязательно и с учетом предпочтительных коммуникативных моделей); отвечают на вопросы, заданные преподавателем и однокурсниками; слушают оценку их собственного общего (и коммуникативного – в частности) представления. Анализирующий контекст напоминает своеобразный педагого-психологический

тренинг по модели «Работа над собой». Индивидуальное (при помощи прагматико-действенной модели в интерактивно-рефлексивном контексте) переосмысление ведущих постановок педагогики, дидактики и методики в/посредством текстов студентов, их дальнейшее обновление и/или дискредитирование в контексте конкретных педагогических ситуаций и в процессе собеседования о них, способствуют осмыслить рефлексивную самооценку как механизма за личностного и профессионального самоутверждения как в настоящей, так и в будущей профессиональной деятельности; помогают найти точку пересечения интеллектуальной, личностной, диалоговой и праксеологической рефлексии при формировании объективной самооценки] формировать «личностную саморефлексию» [14, с. 158, 185].

Третий – обобщающе-результативный этап – находится в функциональной связи со вторым и в течение его диалогичности, но в контексте избирательности, сопоставимости теории и практики, обобщенности. На этом этапе переосмысление познания с первого этапа и отработка навыков со второго этапа осуществляется на основе множества критериев, выявленных при совместных беседах преподавателя, студентов, базовых учителей. Обобщение не повторяет теоретических парадигм на первом этапе; подразумевает новый тип абстракции, адаптированный и хорошо зарекомендовавшими себя в методике и в коммуникативной лингвистике моделей, а также с переосмыслением прочитанного, увиденного, услышанного, сыгранного через собственную точку зрения обучения. На этом этапе обязанности за достижение знаний и новых умений снова разделяются между преподавателем и студентами. Преподаватель-методист задает параметры/критерии анализа коммуникативных моделей, например: эффективности использования различных элементов модели педагогической коммуникации (коммуникаторов, качество/адекватность учебной информации, эмоциональная атмосфера, межличностных отношений, характер обратной связи, адекватности речевого поведения учителя в зависимости от выполняемой роли на данном занятии; качества учительского слова с учетом информативных, коммуникативных (интерактивных) и перцептивных его характеристик; сте-

пени воздействия учительского речевого поведения на учеников в содержательном, мотивационном, эмотивно-аффективном, коммуникативном, аксиологическом планах. Однако, выводы на основе вышеуказанных параметров, являются прерогативой студентов. Ценность деятельности на третьем этапе соизмерима с достигнутым собственным знанием о необходимости в переосмыслении собственной позиции учителя в образовательном дискурсе; о многовариативности речевых высказываний; о не наличии одного единственного правильного решения в реальной педагогической ситуации в школе; о взаимосвязи успешности педагогической коммуникации с интерактивной модельностью, с перманентным эксплицированием моделей толерантного и этического общения. Неоспоримыми преимуществами, в подобной технологии образования университетской подготовки студентов-педагогов, оказываются самоидентификация и саморефлексия; мотивация к самоопределению, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности; осознанная ответственность за собственное развитие и деятельность по усвоению когнитивных и коммуникативных стратегий, что является гарантией результативности и в будущей профессиональной реализации в качестве учителей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На основе приведенных в статье постановок, могут быть сделаны следующие выводы о ведущих факторах развития коммуникативной компетентности как имманентной характеристики будущих учителей родного языка:

1. Профессионализм будущего учителя родного языка – это необходимость, достижимая в рамках целенаправленного, сложного и длительного процесса образования и самообразования.

2. В этом процессе обязанности распределяются между двумя субъектами образовательной парадигмы – обучающим и учащимся, независимо от типа обучения – университетского или школьного.

3. Адекватное речевое поведение учителя – это форма проявления его профессиональной коммуникативной компетентности, которая формируется и развивается еще во время университетской подготовки.

4. В сторону развития профессиональной коммуникативной компетентно-

сти учителя могут работать университетские преподаватели с адекватным – современным требованиям – речевым поведением (что является эквивалентом уровня развития собственной профессиональной коммуникативной компетентности).

5. Для формирования адекватного речевого поведения будущих учителей родного языка способствуют университетские образовательные технологии, основанные на коммуникативной направленности усвоения знаний педагогических, дидактических, методических и языковедческих дисциплин. Это подразумевает взаимозависимость деятельности университетских педагогов по различным учебным дисциплинам, в контексте осознанной ими ответственности по формированию и развитию ключевых для будущих учителей компетентностей.

6. Прагматические контексты университетской подготовки учителей родного языка являются фактором развития коммуникативной компетентности студентов и педагогов, при этом одновременно с другими ключевыми для будущих учителей компетентностями, такими как: рефлексивная, социально-интегративная, стратегическая, дискурсивная и др. компетентность.

7. Работа над многомерностью речевого поведения двух образовательных субъектов (обучающих и учащихся) на разных образовательных этапах стимулирует профессионализм будущего учителя родного языка на одновременное, с развитием, формирование ценных для личности учителя, как человека, качеств.

Список библиографических ссылок

1. Герасимова И.А., Философия науки. (Учебное пособие). РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. Москва, 2003. 42 с.
2. Уайт, Р. Мотивация пересмотрена. Понятие компетенции. Психологический обзор, USA, Vol. 19, № 5.
3. Бизова, М. Компетентность, компетентный подход и разработка компетентных моделей. Педагогика, 2016, № 2, Vol. 88, с. 119-137.
4. Структура квалификаций Европейского пространства высшего образования. Болонская рабочая группа по рамкам квалификаций. Министерство науки, Технологий и инноваций. Февруари 2005. URL: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area (Доступ: 15.08.2019 г.).
5. Европейская квалификационная рамка учения всю жизнь (ЕКР). Люксембург: Служба официальных публикаций Европейских общностей. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf (Доступ: 15.08.2019 г.).

6. Национальная стратегия: Национальная стратегия учения всю жизнь за период 2014-2020 годов. Республика Болгария. Принята решением Совета министров 01.01.2014 г. URL: https://www.researchgate.net/publication/324274117_Nacionalna_strategia_za_ucene_prez_celia_zivot_period_2014-2020_godina (Доступ: 15.08.2019 г.).
7. Вацов, С. Императив компетентностного подхода. Велико-Търново: Фабер, 2016.
8. Милакова, Р. Компетентность и компетенции личности – стратегия университетского образования в XXI веке. Стратегии образовательной и научной политики. 2015, № 1, Volume 23, с. 38-64.
9. Иванова, В.Ф., Илиева, Й.Д., Петрова, Р.Г. Компетентность и компетенции в Европейской квалификационной рамке. МАТТЕХ. Том 1. Раздел Дидактические технологии в обучении. 2014, 238-242.
10. Закон о дошкольном и школьном образовании, обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в силу с 01.08.2016 г.
11. Распоряжение № 12: распоряжение № 12 от 01.09.2016 г. О статусе и профессиональном развитии учителей, директоров и других педагогических специалистов. Обн. ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в силу с 27.09.2016 г.
12. Петров, А. Проблемы коммуникативно ориентированного обучения болгарскому языку (5–12 клас). София: Бувест 2000, 2012.
13. Шапкалова, С. Полевые работы и педагогическая коммуникация в академической среде. Педагогическая коммуникация – традиционная и цифровая. София: Фабер, 2019.
14. Алдер, Н. Обучение разнообразных студентов. Мультикультурные перспективы, 2000, Vol. 2, Issue 2.
15. Василев, В. Рефлексия в познании, самопознании и практике. Пловдив: Макрос, 2006.
16. Маклеланд, Д.Р. Боятзис. Возможности для консультантов из Движения по оценке компетенций. Журнал персонала и гильдии. 1980, Января, с. 368-372.
- Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005. Retrieved 15.08.2019, from http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.
5. EQF 2009: The European Qualification Framework for lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved 15.08.2019, from https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf.
6. National Strategy: National Strategy for Learning in a Lifetime, time period 2014-2020. Republic of Bulgaria, Decision of Ministry of State – 01.01.2014. Retrieved 15.08.2019, from https://www.researchgate.net/publication/324274117_Nacionalna_strategia_za_ucene_prez_celia_zivot_period_2014-2020_godina.
7. Vatsov, S. (2016). The Imperative and Competence Approach. Veliko Tarnovo: Faber.
8. Milkova, R. (2015). The Competence and Competences of the Person- Strategy of University education during 21 Century. Strategies of Politics of Education and Science, 2015 No 1, Volume 23, 38-64.
9. Ivanova, V.F., Ilieva, Y.D., Petrova, R.G. (2014). Competence and competences in the European. Qualification Framework. MATTEX. Volume 1. Section Didactic technologies in training. 2014, 238-242.
10. ZPUO 2015: Law of Preschool and School Education, actualized in Newspaper of State, ISSUE 79, 13.10.2015, in legislation 01.08.2016.
11. Ordinance № 12 of 01.09.2016 on the status and professional development of teachers, directors and other Pedagogical specialists. Prom. SG, № 75 of 27.09.2016, in force as of 27.09.2016.
12. Petrov, A. (2012). Problems of Communication Oriented Education in Bulgarian (5–12 клас). Sofiya: Bulvest 2000.
13. Shapkalova, S. (2019). Fieldwork and pedagogic communication in the academy. Pedagogical communication – traditional and digital. Sofiya: Faber, 2019.
14. Alder, Nora. (2000). Teaching Diverse Students. Multicultural Perspectives, Vol. 2 Issue 2.
15. Vassilev, V. (2006). Reflex in the Knowledge, Self Awareness and Practice. Plovdiv, Makros.
16. McClelland D.C., R.E. Boyatzis. (1980). Opportunities for Counsellors from the Competency Assessment Movement. Personnel and Guidance Journal. 1980, January, 368-372.

References

1. Gerassimova, I. A. (2003). The Philosophy of Science. RGU nevti I gaza im. I.M. Gubkina. Moskva.
2. White, R. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. Psychological Review, USA, Vol. 19, № 5.
3. Bizova, M. (2016). Competence, Competence Approach and Creating Competence Models. Pedagogic, № 2, Vol. 88, 119-137.
4. QF-EHEA 2005: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna

GEORGIEVA Snezhanka,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Technological Education, Vocational Education, Preschool and Primary School Pedagogy Department, Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PRESENT AND THE FUTURE TEACHER IN BULGARIAN IN THE CONTEXT AND PERSPECTIVE OF POST NON CLASSICAL EDUCATIONAL PARADIGM

Summary. *Problem.* The transition from knowledge centered to competence approach gradually turns habitual not only in school but in university education in Bulgaria. In front of professional university education stays the question of content and technology models for handling hard, long and complex process of forming key competences in students of Pedagogics – future teachers in Bulgarian. On the road of learning essential for students of Pedagogics competence the usage of this paradigm in area of university education needs participation of the student not only in searching and summarizing information also in actions of forming decisions related to the information, variety of procedures to form certain knowledge, values and aims of the students in the cognitive actions on the base of reflex, subjects relations, responsibility and motivation.

Purpose. The goal of the article is to present preferred in university preparation in The University of the Town of Shumen Bishop Konstantin Preslavski, Bulgaria models of developing communicative competence of the future teachers in Bulgarian, to analyze two leading tendencies: communication oriented teaching of language subjects, work in the context of pedagogy and methodology subjects for theoretical knowledge of a competence and pragmatic actions in certain educational practice.

Methods. Contains analysis of science publications, educational documents, describing and interpretation of surveys and results from tested educational practice, usage of modern for academic education technological models of work of preparation of the students – future teachers in Bulgarian.

Results. Active and motivated work of students with different types of speech mental action in three educational stages – theoretical research, pragmatic action, summarizing results. Simultaneous development of communicative and reflex competence of critical thinking of the students due to motivated participation in various activities.

Originality. The article not only describes, also analyses in the context of modern university education the efficiency of permanent realization of the students of the activities in participation in the process of developing their pedagogic communicative competence.

Conclusion. In order to form relevant speech behavior of future teachers in Bulgarian useful are university edu-

cational technologies, based on communication oriented of forming the knowledge in pedagogic, didactic, methodology and language subjects. This needs utility of activities of lecturers in different subjects in the context of their responsibility of forming and developing of key competence of future teachers.

Keywords: post non classical educational paradigm; basic communicative competence; professional communicative competence; inter active university education.

Одержано редакцією 01.08.2019
Прийнято до публікації 28.08.2019