

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Л.Н. Аксенова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ**

Монография

2012

УДК 378: 158

ББК 74.480.26: 88.411

А 42

Аксенова Л.Н. Теоретико-методологические аспекты развития компетенции профессионального общения: монография / Л.Н. Аксенова. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 199 с.

ISBN

В монографии исследована проблема развития компетенции профессионального общения, предложена система профессиональной подготовки, а также методы, формы и приемы проектирования учебной деятельности в вузе в целях развития у обучающихся компетенции профессионального общения. Рассмотрены научные основы и принципы применения современных педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения, в целях развития компетенции профессионального общения. Предложена модель общепрофессиональной подготовки студентов, владеющих компетенцией профессионального общения, и методы диагностики развития данной компетенции.

Рецензенты: И.И. Закомолдин, д-р тех. наук, проф. ЧГПУ

А.А. Саламатов, д-р пед. наук, проф. ЧГПУ

ISBN

© Аксенова Л.Н., 2012

© Издательство Челябинского педагогического университета, 2012

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время происходят качественные изменения во всех сферах образования, предполагающие преобразование требований к качеству профессиональной компетентности будущих специалистов. От современных педагогических технологий требуется совершенствование образовательных программ, применение и самостоятельная разработка педагогом педагогических технологий как наиболее эффективных способов деятельности по решению образовательных задач.

В связи с этим высшие учебные заведения должны обеспечивать достаточный уровень готовности будущего специалиста к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству и сотворчеству с обучаемыми, что соответствовало бы обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования. Вышесказанное объясняет растущее внимание педагогов к различным аспектам профессиональной подготовки, в частности, к развитию компетенции профессионального общения путем разработки и реализации в учебном процессе педагогических технологий.

Важность применения современных педагогических технологий обусловлена следующими факторами:

- для современного профессионального образования характерна тенденция к реализации системного подхода к решению педагогических проблем, относящихся к проектированию образовательного процесса, разработке технологии обучения по предмету, созданию авторских педагогических систем и конструированию деятельности обучающихся по формированию новых компетенций;

- технологии обучения существенно активизируют процесс овладения знаниями, умениями, навыками, создают условия для творческой деятельности обучаемых на занятии;

– возрастает потребность в разработке новых моделей, программ и технологии обучения по предмету;

– в новых социально-экономических условиях, связанных с технологизацией образовательного пространства, введением государственных и региональных образовательных стандартов особую важность приобретает деятельность педагогов в области педагогических технологий.

В ходе использования современных педагогических технологий решаются следующие задачи:

1. Развитие у обучающихся диалогического мышления, умения выделять, описывать, анализировать и прогнозировать факты и явления.

2. Развитие навыков самостоятельной работы с литературой, умений делать аннотацию прочитанного, составлять план выступления и т.д.

3. Овладение первоначальными навыками профессиональной рефлексии (самооценки).

4. Актуализация и развитие у обучающихся системы умений для эффективного обучения в вузе и будущей профессиональной деятельности.

Необходимо применять в образовательном процессе различные педагогические технологии, в частности, технологии модульного обучения.

Совершенствование процесса подготовки специалистов высшей квалификации требует создания условий для развития компетенции профессионального общения. Для этого необходимо разрабатывать такие учебно-воспитательные системы, которые позволят каждому обучающемуся, исходя из особенностей личности и собственного опыта на основе самопознания, умения управлять собой, «входить в роль» руководителя и развивать тем самым компетенцию профессионального общения.

Профессиональное общение имеет свои специфические особенности: специальная направленность информации, использование специальной лек-

сики, научной терминологии, лаконизм, логичность, последовательность изложения мысли и т.д.

Представляет интерес исследование проблемы общения с точки зрения формирования личности будущего специалиста. В основе развития профессионального общения лежит творческое развитие личности, ее индивидуальных качеств в конкретном социальном контексте.

В последние годы педагогика высшей школы обогатилась новым содержанием: проводятся исследования, связанные с активизацией человеческих возможностей, с развитием творческого потенциала обучающихся. Инновации вузовского обучения связаны с созданием таких педагогических условий, в которых обучающийся имеет активную жизненную позицию и раскрывается как субъект учебной деятельности. Речь идет об уровне и содержании активности обучающихся при помощи тех или иных форм и методов обучения, которые получили название интерактивных. Интерактивное обучение, погруженное в общение, – это обучение с видоизменяющимися формами. Они основываются на взаимопонимании и взаимодействии, при этом акцент делается на продуктивные, творческие методы.

При профессиональной подготовке будущих специалистов необходимо организовать такое обучение, в котором бы просматривался контекст профессионального будущего. Это наполняет учебно-познавательную деятельность обучающегося личностным смыслом.

Овладение будущим специалистом механизмом профессионального общения возможно при использовании активных методов обучения. Основной их характеристикой является моделирование на языке знаковых систем предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Развитию компетенции профессионального общения способствует эффективное использование учебного и педагогического сотрудничества. Педагогическое сотрудничество между обучающимися и педагогом, а также учебное сотрудничество между самими обучающимися положительно влияет

как на формирование отдельных качеств личности, так и на коллектив обучаемых в целом.

1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

1.1 Различные подходы к пониманию понятия «общение»

В последние годы все более популярным становится компетентностный подход к образованию. Он постепенно становится концептуальной основой политики образования с целью модернизации российского образования [10]. Данный подход имеет инновационный характер. Компетентностная модель образованности, в том числе и в профессиональной подготовке, подразумевает, что обучающиеся должны осуществлять свободный, гуманистически ориентированный выбор обучения. Чисто «знаниевое» образование оказывается уже неприемлемым, так как информация в современных условиях очень быстро устаревает и процесс «передачи» запаса знаний от педагога к обучающимся становится неэффективным. Необходимо смещение конечной цели образования со знаний на компетентность.

Под компетентностью понимают интегральную способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы [8]. При этом необходимо иметь не только знания, но и определенную способность отобрать необходимые знания для успешного выполнения профессиональной деятельности. Согласно компетентностному подходу необходимо усиливать практическую ориентацию образования.

Саморегуляция компетентностного подхода заключается в конструировании новых типов образовательных стандартов с языка знаний на язык компетентностей как важных составляющих профессиональной квалификации. Но основой всех компетенций являются научные знания.

Практическая деятельность на научной основе подчиняется логике научной рациональности: претворение умения в действие завершается практическим результатом. Обучение требует получения знаний в самостоятельной учебной деятельности, получения этих знаний в системе, так как бессистемные знания не позволяют формировать определенные умения.

Специфические компетентностные требования в отличие от «знаковых» требований, – это способность применять знания на практике; объяснять результаты независимого исследования на продвинутом уровне; умение оценивать качество исследований в определенной области.

Компетентностный подход затрагивает как дидактику, методику и организацию учебного процесса, так и социальную стратегию. Компетентностная модель образования, с точки зрения ее практической ориентированности, тяготеет к адаптивному типу социальной стратегии: приспособлению индивидуальных и коллективных субъектов к определенным обстоятельствам (специфическая практичность). Возникновение компетентностного подхода связано с адаптацией задач образования к конкретным особенностям социально-исторической ситуации.

Научные исследования показывают, что независимо от профессии, уровня личного развития и занимаемого служебного положения человек лишь в том случае может считаться профессионалом в своей деятельности, если он достиг совершенства в сфере профессионального общения между людьми, где человек способен раскрыть свою подлинную образованность.

Необходимость профессионального общения обусловлена обязанностью совместного участия в деятельности, овладения своей специальностью, а также потребностью личности в приобретении социального опыта, в приобщении к культурным ценностям. Уровень профессионализма во многом определяется не только профессиональной подготовленностью человека, но и умением общаться с другими людьми, то есть личными качествами.

В последнее время возрастает интерес к проблеме развития компетенции общения, связанной с профессиональной деятельностью. Практика показывает, что специалисты в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей не владеют в достаточной мере компетенцией профессионального общения. К сожалению, в научных исследованиях проблемам, связанным с профессиональным общением, уделяется недостаточно внимания. Развитие компетенции профессионального общения требует особого внимания, так как она является частью профессиональной подготовки будущих специалистов.

Научный интерес к проблемам общения, коммуникации зародился давно. Начало исследования проблем общения было заложено Огюстом Кантом в XIX веке. Им был сделан анализ форм взаимодействия людей и выделено общение в качестве «психологических актов». Он обратил внимание на физиологические и социальные аспекты общения. Л. Фейербах видел в общении важнейший механизм человеческой индивидуальности: «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком». Ф. Энгельс и К. Маркс продолжили идеи Фейербаха, они рассмотрели общение в более широком социальном контексте, анализируя общение как философскую категорию. Такое диалектическое понимание общения как способа развития личности становится исходным при анализе общения с позиций личностного подхода.

В обыденном, повседневном употреблении термин «общение» имеет широкий смысл, обозначая все формы непосредственных контактов между людьми. С тех пор как в русский язык проникло иноземное слово «коммуникация» (от латинского *communicato* – связь, сообщение, передача), этот термин стал употребляться как синоним общения.

Проблема общения сегодня – одна из наиболее популярных и интенсивно исследуемых проблем, которой занимается современная психология и

педагогика. Это обусловлено как развитием наук о человеке, так и запросами социальной практики.

В научной литературе можно обнаружить порой противоречивые и взаимоисключающие взгляды и суждения о сущности человеческого общения. Существует более ста определений понятия «общение». Многообразии подходов к пониманию общения можно проследить при анализе вариантов определения межличностного общения.

1. Общение как информационный процесс. Многие авторы (Б.С. Украинцев, Л.П. Бужева, Н. Винер) считают, что передача информации является сущностью межличностного общения. Общение – сторона совместной деятельности, в которой происходит обмен информацией и действиями с целью понять намерение собеседника. В условиях человеческого общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. По мнению других (Л.С. Выготского), «передача информации» является не сущностью межличностного общения, а одним из его результатов.

2. Общение как деятельность (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, М.Л. Лисина, А.У. Хараш и др.). Цель такого общения определяется как управление поведением (деятельностью собеседника), а само общение рассматривается как процесс решения коммуникативной задачи. При обмене информацией мы имеем дело с отношением двух индивидов. Предполагается налаживание совместной деятельности. Направляя информацию, необходимо ориентироваться на другой субъект, т.е. на его мотивы, цели, установки. В ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера. Таким образом, в коммуникативном процессе происходит не просто «движение информации», а активный обмен ею. В коммуникативном процессе в единстве находятся деятельность, общение и познание. Межличностное общение А.Н. Леонтьев анализировал с точки зрения интернациональности (т.е. наличия целей

общения и специфического мотива), результативности (совпадения результата с намеченной целью), нормативности (социального контроля за протеканием и результатами акта общения), предметности (предмет общения – другой человек). Отмечая сложность человеческого общения, Б.Ф. Ломов считает, что его нельзя рассматривать как деятельность, так как в общении реализуется система отношений: отношение человека к человеку.

3. Общение как воздействие (Д. Карнеги, Э. Шосторма). Авторы считают, что суть межличностного общения – воздействие одного человека на другого с целью изменения поведения последнего. Такой подход оценивается как манипулятивный. Человек, направляющий информацию (коммуникатор) и принимающий ее (реципиент), должны обладать единой или сходной системой кодификации и декодификации, т.е. они должны говорить на одном языке. Это важно, так как коммуникатор и реципиент постоянно меняются местами. Но, зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их по-разному. Поэтому необходимо одинаковое понимание ситуации общения. А это возможно лишь при включении коммуникации в общую систему деятельности. В условиях человеческой коммуникации могут возникать коммуникативные барьеры между партнерами по общению из-за психологических особенностей общающихся, различных мировоззрений и мироощущений. Но общение при этом тоже может осуществляться.

4. Общение как субъект-субъектное взаимодействие (М.С. Каган, Б.Ф. Ломов). Люди могут вступать в бесконечное количество различных видов взаимодействий (например, кооперация и конкуренция). Взаимодействие – это интерпретация совместной деятельности. Важно не только обмениваться информацией, но и организовать совместную деятельность. Вырабатываются формы и нормы совместной деятельности. М.С. Каган определяет взаимодействие «как практическую активность субъекта, направленную на другого объекта и не превращающую их в объекты» [38, с. 82]. Сущность общения во взаимодействии учителя и

ученика определяет И.Я. Лернер: отсутствует общение – отсутствует обучение [49]. В межличностных отношениях присутствует эмоциональная сторона: оценка, ориентация на общение. Важно, как осознается каждым участником взаимодействия его вклад в общую деятельность. Отсюда корректируется стратегия взаимодействия. От меры понимания партнерами по взаимодействию друг друга зависит то, насколько успешно будут организованы совместные слаженные действия.

5. Общение как восприятие людьми друг друга. Восприятие другого человека означает, с одной стороны, восприятие его внешних признаков (физических характеристик), а с другой стороны, восприятие его поступков. Человек в общении выступает как личность. От «точности прочтения» другого человека зависит успех совместной деятельности. В ходе познания другого человека осуществляется его эмоциональная оценка, попытка понять его поступки, стратегия изменения его поведения и построение стратегии собственного поведения.

Итак, общение – чрезвычайно неоднородный и сложный процесс. Его нельзя свести к какой-то общей универсальной схеме. Общение необходимо рассматривать с разных сторон. Межличностное общение может происходить как взаимодействие, превращающееся в воздействие, может быть обменом, а может быть и манипуляцией, может быть похоже на деятельность, а может от нее отличаться, может реализовывать идеалы, а может стать образцом эгоизма и безнравственности.

Наиболее распространенным и разработанным является подход, предложенный Г.М. Андреевой, который позволяет более четко представить структуру этого процесса и согласно которому общение рассматривается с трех сторон:

- коммуникативной, включающей обмен информацией;
- интерактивной, предусматривающей организацию взаимодействия;

– перцептивной, отражающей процесс восприятия и формирования образа другого человека [2].

В педагогике и психологии определяются цель, содержание и средства общения: «Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности: обучение и воспитание, согласование действий в совместной деятельности, установление взаимоотношений и др. <...> Содержание общения – это информация, передаваемая при контактах людей. <...> Средства общения можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. <...> Под средствами общения понимается то, каким образом человек реализует содержание общения и достигает его цели» [14, с. 95–96].

В зависимости от средств общение может быть непосредственным (с помощью голосовых связок, рук...) или опосредованным, прямым или косвенным. В прямом общении с помощью речи, мимики, системы движений передается определенная культура выражения эмоций. Так усваивается система навыков, умений, действий, манер, привычек, поведения с учетом экспрессивных возможностей человека [14].

Прямое общение занимает ведущее место в воспитании, но его возможности не безграничны. Существенную роль играет косвенное общение, которое осуществляется посредством усвоения общественного сознания через телевидение, радио, чтение литературы, слушание лекций, восприятие произведений искусства. Косвенное общение предполагает участие посредников, которыми выступают другие люди.

В зависимости от содержания, целей и средств общение делится на несколько видов: деловое, личностное и целевое. *Деловое* общение направлено на повышение качества и продуктивности общения в совместной деятельности. При деловом общении важно то, чем заняты люди. *Личностное* общение определяется психологическими проблемами внутреннего мира человека: отношение к другим людям, к тому, что происходит вокруг чело-

века, познанием себя и себе подобных, разрешением внутреннего конфликта и т.п. *Целевое* общение удовлетворяет специфические потребности человека в общении с другими людьми.

Исходя из вышесказанного, составлена схема структурных составляющих категории «общение», которая показана на рис. 1.

Из приведенной схемы можно выделить речевой (вербальный) и неречевой (невербальный) каналы общения. Изучением таких каналов общения занимаются различные отрасли научного знания.

В рамках развития компетенции профессионального общения представляет интерес личностный подход к общению. При таком подходе личность является автором и соавтором общения. Она имеет право сама выбирать «сценарий» общения и свою «роль» в нем.

Для образования возникает принципиально новая и важная задача, определенная в докладе ЮНЕСКО о глобальных стратегиях образования, – научить людей жить вместе. Поэтому обучение с учетом личностного смысла должно строиться на идее диалога и сотрудничества. Потребность во взаимодействии и общении с другими людьми – базовая для личности. Общение направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, на организацию усвоения профессиональных знаний и формирование на этой основе творческих умений, но и является основным для учебного процесса. В силу этого процесс общения характеризуется по меньшей мере тройной направленностью: на обучающихся, на само учебное взаимодействие и на предмет усвоения. Такие направления позволяют говорить о личностной, социальной и предметной ориентации общения.

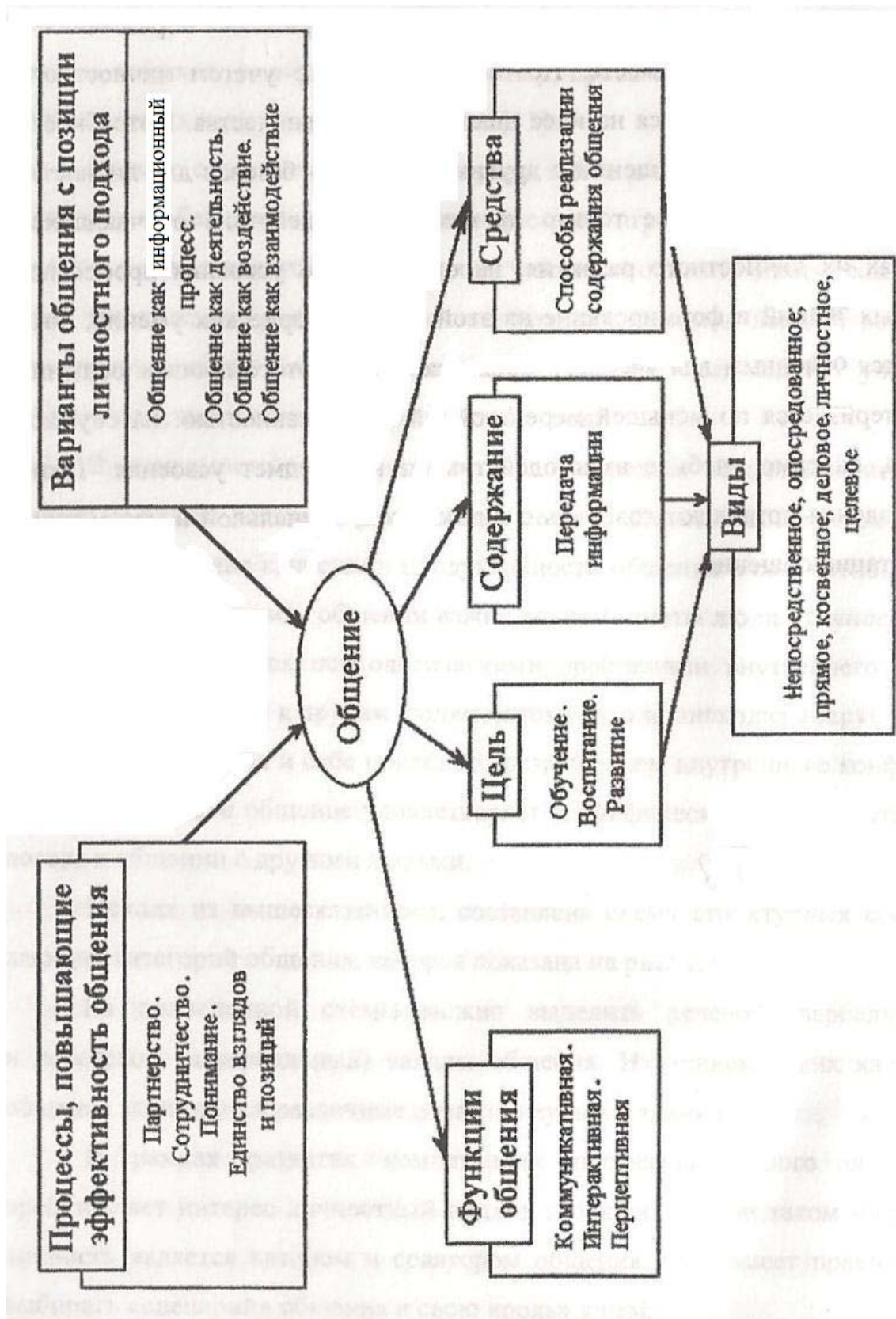


Рис. 1. Структурные составляющие категории "общение"

Анализ различных подходов к проблеме общения позволил вычленил его наиболее специфические характеристики и дать следующее определение общению: *общение – сложный, многоплановый процесс, способствующий развитию контактов между людьми, определяемый необходимостью совместной деятельности, состоящий из обмена информацией и включающий в себя выработку стратегии и тактики взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.*

Общение преобразует духовное достояние одного человека в общее достояние субъектов общения. В этом внутреннем обогащении и состоит огромное значение общения. А его отсутствие понимается как обеднение внутреннего мира человека, лишенного возможности познать иные мысли, переживания, идеалы. В.А. Сухомлинский писал, что «учение – это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимопонимания». Общение – определенное взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата; в общении осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие и взаимовлияние индивидов, выявляется и формируется общность настроений, мыслей, взглядов, взаимопонимания; осуществляется передача и усвоение манер, привычек, стиля поведения; создается сплоченность и солидарность, характеризующие групповую и коллективную деятельность. Общение составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества. Поэтому общение является движущей силой развития в обучении и воспитании.

1.2 Категории, входящие в понятие «общение»

Для анализа компетенции профессионального общения необходимо рассмотреть сущность сопряженных с ней понятий: компетенция, комму-

никация, коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, общительность, культура общения, речь.

Компетенция – уровень образованности, достаточный для самообразования, самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции. В 90-х годах XX века стала проявляться тенденция определять результат образования в терминах компетенции, прежде всего, социальных, формируемых в процессе образования. Основным результатом образования является набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Понятие «коммуникация» имеет много общего с понятием «общение». Но у разных авторов нет единства в понимании этих терминов (М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Б.А. Родионов и др.). Коммуникация – чрезвычайно емкое, объемное и сложное понятие. ***Коммуникация – единство определенных качеств личности специалиста, способствующих общению, умение организовывать совместную деятельность путем установления взаимоотношений и взаимопонимания между коллегами.***

Коммуникативная компетентность, с точки зрения общения, включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Обучающийся должен уметь представить себя, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данной компетенции в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для обучающегося каждого курса обучения, в рамках каждой изучаемой дисциплины или образовательной области.

При обучении профессиональному общению должны развиваться следующие коммуникативные умения: умение управлять своим поведением, управлять речевым и неречевым общением, «подавать себя» в общении,

наблюдательность, умение «чтения по лицу» [47]. Главное из коммуникативных умений – это общение на людях, умение через общение организовать совместную деятельность, умение управлять общением.

Одним из компонентов коммуникативных умений является общительность. Составные части общительности – это коммуникабельность, социальное родство, альтруистические тенденции.

Важнейшим средством общения является речевая деятельность. Это обстоятельство побуждает рассматривать речевую коммуникацию как умение и в каком-то смысле как вид искусства, которому необходимо терпеливо и настойчиво учиться.

Речь – это система фонетических знаков. Речь – универсальное средство коммуникации, так как при помощи речи меньше всего теряется смысл общения при передаче информации. Раскрытие смысла сообщения немислимо без совместной деятельности. При смене коммуникативных ролей, в процессе диалога, выявляется смысл речевого сообщения, т.е. происходит обогащение, развитие информации. Успешность вербальной коммуникации определяется тем, насколько партнеры обеспечивают двухсторонний характер информации. Участники коммуникации воздействуют друг на друга, влияют друг на друга, убеждают друг друга, т.е. стремятся достичь определенного изменения поведения.

Речь любого человека отражает его мышление, общее развитие, профессиональные знания, способность к общению, умение правильно и точно выразить свою мысль. Речь раскрывает личность человека, его интеллект, психологическое состояние. Интеллект говорящего оценивается логичностью высказываний, богатством лексики. Свободный подбор слов, их разноплановая связь во фразах и, наконец, легкость продуцирования являются индикатором развитого интеллекта.

Речевая деятельность пронизывает весь учебный процесс, включает и педагога и обучающегося в непрерывное общение. Общение не может

осуществляться вне речевой деятельности, в то же время в общении развивается культура речи. Специально организованная речевая деятельность позволит более эффективно формировать компетенцию профессионального общения.

Студенты вузов в своей речевой деятельности отражают особенности научной лексики в различных предметных областях. На младших курсах обучающиеся овладевают инструментарием форм речевого выражения: логикой, научной терминологией, лаконизмом в изложении содержания дисциплин, доказательностью с помощью речевых средств. Учебный материал профилирующей дисциплины может составить содержательную сторону профессиональной речевой деятельности.

Речь является неотъемлемой частью и одной из важнейших характеристик профессионального общения.

Неотъемлемым средством и средой профессионального общения является язык. Язык рассматривается как набор средств, которыми можно и нужно пользоваться.

Определяя место речи в процессе профессионального общения, важно отметить, что она лишь в том случае будет играть оптимизирующую роль и способствовать достижению взаимопонимания в профессиональной деятельности специалиста, если достигнет определенного уровня и станет культурной речью.

Культура речи любого специалиста включает в себя свободное использование всех средств и выразительных возможностей языка и определяется лексическими, грамматическими и фонетическими аспектами. К сожалению, речевая деятельность выпускников вузов страдает многими недостатками, которые приводят к недопониманию партнерами друг друга в процессе общения.

К ним относятся:

- бедный словарный запас, несвязанность основных ключевых слов в речи, разорванность мысли;
- неумение владеть собой, когда человек легко срывается на крик;
- слабое владение профессиональной терминологией, которую необходимо применять в профессиональной деятельности;
- излишняя вязкость речи, т.е. чрезмерная описательность и навязчивость речи;
- резонерство и мудрствование высказывающего мысль, которые проявляются в беспочвенных рассуждениях, вплоть до полной бессмыслицы;
- чрезмерное «переваривание» речи, т.е. излишне длительное повторение высказанной мысли («переливание из пустого в порожнее»);
- подверженность логорею, т.е. непрерывному говорению («словесное недержание»).

Достигнуть высокого уровня общения специалисту в своей профессиональной деятельности невозможно без совершенствования культуры речи, причем на всех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетическом.

Процесс развития компетентности профессионального общения может помочь обучающимся в овладении определенной культурой общения, которую можно назвать профессиональной.

Для каждого специалиста характерен определенный уровень развития профессиональной культуры общения. Он зависит от сформированности коммуникативных качеств личности, которые позволяют эффективно и компетентно устанавливать взаимоотношения с людьми в процессе профессиональной деятельности. Компетенцию профессионального общения можно считать составной частью профессиональной культуры общения специалиста.

Под культурой общения понимается нравственное общение свободных личностей, построенное на человеческом отношении к другому; подлинно

живое общение, в котором проявляются личные переживания людей; здоровое общение, которое выступает как мера реализации человека. В процессе такого общения развивается толерантность субъектов педагогического процесса как важнейшее качество современного человека. При этом педагогическая толерантность – это умение без раздражения и выраженной враждебности относиться к мнениям, взглядам, привычкам других людей, быть терпимым. Она проявляется и в признании незавершенности формирования личности, авансировании ее значимости. Проблемные ситуации требуют принятия оптимальных решений с учетом морально-этических норм, в этом случае педагогическая толерантность обеспечивает безопасность личностного проявления обучаемого.

В зависимости от степени совершенства общения можно выделить высокий, средний и низкий уровни культуры общения. Основными параметрами данных уровней общения являются точность межличностного восприятия; адекватность средств коммуникации; степень взаимопонимания в ситуации общения; развитость умений и навыков организации совместной деятельности.

В своей профессиональной деятельности специалист высшей квалификации должен стремиться овладеть таким уровнем общения, который обеспечивал бы полное взаимопонимание между людьми, а это возможно лишь при высокой культуре общения.

Важнейшим условием эффективности общения является умение слушать и слышать, умение говорить и умение понимать партнера. Умение слушать является важнейшим критерием коммуникабельности человека. Исследования показывают, что не более 10 % людей умеют слушать собеседника спокойно и целенаправленно. По манере слушать всех людей условно можно разделить на категории: внимательных, пассивных и агрессивных, причем среди них больше всего пассивных и меньше всего внимательных людей. Профессионалу, если он хочет стать хорошим

собеседником и расходовать свою психологическую энергию с расчетом на отдачу, необходимо стать внимательным слушателем и приложить максимум усилий, чтобы избавиться от излишней агрессивности или пассивности в общении и приобрести качество, которое крайне необходимо в общении, – коммуникабельность.

Таким образом, культура общения, будучи важнейшим показателем профпригодности, подразумевает такой уровень сформированности компетенции профессионального общения специалиста высшей квалификации, который позволял бы ему эффективно и компетентно решать задачи взаимодействия с людьми в процессе профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно охарактеризовать **компетенцию профессионального общения как умения владеть способами и приемами профессионального общения, основанные на теоретической и практической подготовленности специалиста и направленные на организацию эффективной профессиональной деятельности.**

В табл. 1 представлена структура компетенции профессионального общения преподавателя.

Подводя итоги, можно сделать следующие **выводы:**

1. В психолого-педагогических исследованиях собрана большая информация и достаточно разработаны вопросы по проблемам общения, коммуникации. При этом остается недостаточно изученной проблема профессионального общения.

2. Эффективность профессиональной деятельности зависит от личности специалиста, его общей и профессиональной культуры, социальной активности и интеллигентности.

3. Понятие «компетенция профессионального общения» сопряжено с понятиями: общение, коммуникативность, коммуникативные умения, речевая деятельность, культура общения.

4. В структуру компетенции профессионального общения входят следующие умения: познавательные-интеллектуальные, социально-перцептивные, организационно-деятельностные и технологические.

Таблица 1

Структура компетенции профессионального общения преподавателя

Перечень умений профессионального общения	Характеристики умений
1	2
1. Познавательные-интеллектуальные	1. Осуществлять усвоение, систематизацию и обобщение новых знаний, необходимых в профессиональном общении. 2. Анализировать собственное поведение в общении. 3. Анализировать вместе с учащимися различные способы выполнения поставленных задач и выбирать наиболее рациональные из них. 4. Осуществлять самоанализ качества знаний и коммуникативных умений. 5. Регулировать собственное поведение, управлять в общении своими эмоциями, интересами и потребностями.
2. Социально-перцептивные	1. Преодолевать возникающие с учащимися и коллегами по преподавательской деятельности барьеры в общении. 2. Исходя из индивидуально-личностных особенностей учащихся, выбирать оптимальную форму общения с ними в целях осуществления успешной профессиональной подготовки. 3. Проявлять доброжелательность и справедливость к учащимся. 4. Обеспечивать объективное и позитивное отношение учащихся к учебной деятельности. 5. Понимать экспрессию поведения учащихся и верно ее истолковывать. 6. Создавать положительные мотивы и установки общения с учащимися и коллегами по работе.

1	2
3. Организационно-деятельностные	1. Развивать и реализовывать коммуникативные умения каждого учащегося в группе в процессе учебной деятельности. 2. Развивать инициативу, самостоятельность, активность учащихся в общении в процессе учебной деятельности. 3. Использовать коммуникативные резервы при решении сложных учебно-профессиональных задач. 4. Рационально и целенаправленно распределять время учебной деятельности с тем, чтобы совершенствовать свои коммуникативные способности. 5. Организовывать техническую подготовку учащихся за счет создания положительных мотивов и установок на общение в учебной деятельности.
4. Технологические	1. Свободно пользоваться профессиональной терминологией, необходимой в педагогической деятельности. 2. Точно и лаконично передавать профессиональную информацию. 3. Иметь выразительность интонации, четкость дикции. 4. Адаптировать речь к возрастным и умственным особенностям учащихся. 5. Видеть свои достоинства и недостатки в речевой деятельности.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

2.1. Контекстно-диалоговый подход как теоретическая основа развития компетенции профессионального общения

Процесс развития компетенции профессионального общения специалиста определяется как внутренними, так и внешними условиями.

К внутренним условиям относятся:

- личностные: социально-психологические качества, моральный облик;
- психологические: воображение, мышление, интеллект, память;
- мотивационные: идеалы, интересы, устремления, потребности;
- профессиональные: знания, практические умения, навыки деятельности, опыт;
- общественные: положение, статус, система ценностей.

К внешним условиям относятся условия социального окружения: семья, учебная группа, средства массовой информации, искусство, литература.

Одним из условий успешного развития компетенции профессионального общения у обучающихся является исследование возможностей контекстно-диалогового подхода, который позволяет использовать определенные формы и методы учебно-воспитательного процесса, способствующие целенаправленному развитию компетенции профессионального общения.

Контекстно-диалоговый подход направлен на создание дидактических условий осмысленности учения, т.е. повышения личностной и социальной активности, условий порождения активности личности в познавательной деятельности.

Теоретической основой контекстно-диалогового подхода является концепция контекстного обучения. В настоящее время возникает противоречие, что формы организации учебно-познавательной деятельности не адекватны формам профессиональной деятельности. Это противоречие стало аргументом в пользу психолого-педагогической концепции контекстного обучения. Обучение, в котором с помощью дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а абстрактные знания способствуют этому, называется контекстным обучением [15].

Контекстное обучение подразумевает следующее:

- 1) формы учебно-познавательной деятельности должны быть адекватны формам профессиональной деятельности;

2) передача информации обучающемуся происходит в процессе его собственной активности, при этом развиваются творческие способности человека;

3) полученные знания, умения и навыки специалист использует в своей деятельности для творческого решения профессиональных задач.

Согласно разработанному контекстно-диалоговому подходу в содержание обучения необходимо ввести взаимодействие преподавателя и обучающихся путем диалогового общения. Обучение можно рассматривать как общение между теми, кто обладает знанием и опытом, и теми, кто их приобретает и усваивает [27]. Диалоговое общение – это способность преподавателя вовлекать в обучение как самого себя, так и обучающегося. Сейчас при преподавании любого предмета чрезвычайно актуальным является переход на субъект-субъектное диалогическое обучение. При этом возможно моделирование будущей профессиональной деятельности обучающихся и необходимого при этом типа межличностных отношений. Личностно ориентированный характер отношений в диаде предполагает общение в форме диалога равноправного субъект-субъектного взаимодействия. Создавая условия для самораскрытия, диалог способствует взаимному познанию. Постигание искусства вести диалог без назидания и рецептов, проявляясь в конкретных действиях, выступает в качестве мощного фасилитаторного средства.

Согласно контекстно-диалоговому подходу важны следующие положения:

- диалог – это особая форма субъект-субъектного взаимодействия;
- предпосылкой диалога является наличие диалогических отношений, т.е. наличие различных меловых позиций участников диалога;
- необходимое условие диалога – наличие как объективного суждения об объекте, так и оценочного личностного отношения к нему;
- диалог – основа творческого мышления.

Контекстно-диалоговый подход сочетает в себе как контекстный, так и диалоговый подходы, вместе они обогащают друг друга. Основные положения контекстно-диалогового подхода следующие:

1) формы учебно-познавательной деятельности должны быть адекватны формам профессиональной деятельности;

2) процесс передачи информации обучающимся происходит в процессе их собственной активности и самостоятельности, а также в процессе диалогового общения между участниками диалога. При этом развиваются творческие способности обучающихся.

Развитие компетенции профессионального общения у обучающихся в вузе в соответствии с контекстно-диалоговым подходом – это творческий процесс, являющийся частью профессиональной подготовки будущих специалистов.

Развитие творческих способностей (познавательные способности, гибкость мышления, изобретательность, способность к сотрудничеству, честность, смелость и т.д.) возможно при организации таких методов обучения, которые направлены на развитие активности и самостоятельности у обучающихся.

Уровень развития компетенции профессионального общения определяется компетентностью специалиста, его способностью самостоятельно принимать решения, брать ответственность на себя. Требования к качеству подготовки специалистов возрастают: повышаются требования к умению работать самостоятельно, заниматься самообразованием.

Самостоятельность приобретает ценность лишь в единстве с таким качеством личности, как активность. Активность – стремление и способность к оперативному, энергичному выполнению деятельности.

Актуальной становится задача: найти такие способы чтения лекций и проведения других аудиторных занятий, при использовании которых обучающийся не был бы пассивен. В соответствии с контекстно-диалоговым

подходом овладение будущим специалистом компетенцией профессионального общения можно реализовать как с помощью традиционных, так и активных методов обучения. Основной их характеристикой является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

Обращение к активным методам обучения как средству развития исследуемой компетенции профессионального общения объясняется следующим: они помогают обучающимся приобретать глубокие и прочные профессиональные знания, что является одной из характеристик компетенции профессионального общения; применение активных методов обучения предполагает овладение формами сотрудничества, способствующими не только приобретению новых знаний, но и установлению тех или иных отношений с людьми, т.е. развивать социально-перцептивные и организационно-деятельностные составляющие компетенции профессионального общения. Эти методы направлены на развитие активности и самостоятельности обучающихся, что способствует развитию познавательно-интеллектуальной составляющей компетенции профессионального общения.

Диалогические отношения обучающихся и преподавателя, творческая, самостоятельная работа на занятиях, выполнение самостоятельных домашних творческих работ, участие в учебно-исследовательской, методической работе, в игровых семинарах – это методы активизации работы обучающихся. Творческая, самостоятельная работа на занятии с использованием групповой формы работы обучающихся, участие в игровых семинарах моделируют живое общение специалистов, развивая тем самым такую составляющую компетенции профессионального общения, как технологические умения, и при этом практически закрепляются знания теоретических основ понятий, изучаемых на лекции. В учебно-исследовательской работе приобретаются качества исследователя. Предъявляемая система активных методов обучения моделирует ситуации реальной профессиональной дея-

тельности специалиста высшей квалификации, способствует закреплению приемов профессионального общения.

Формирование социального облика будущего специалиста зависит от того, в какие формы «отливается» его активность. Групповая форма обучения – общение в группе с товарищами при выполнении самостоятельного задания – создает условия для творческого, самобытного развития личности, развития компетенции профессионального общения. При общении критически оцениваются действия других, а потом и свои собственные. За этим стоит умение видеть позицию другого человека, соглашаться или оспаривать ее, а главное – иметь собственную точку зрения, отстаивать и защищать ее.

Подводя итоги, можно сделать следующие **выводы**:

1. Контекстно-диалоговый подход базируется на психолого-педагогической концепции контекстного обучения и социокультурной концепции общения и творчества как диалога.

2. Контекстно-диалоговый подход направлен на развитие компетенции профессионального общения у будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки за счет повышения самостоятельности и активности личности в познавательной деятельности.

2.2. Система профессиональной подготовки развития компетенции профессионального общения у студентов

Развивать компетенцию профессионального общения у будущего специалиста необходимо в определенной системе, которую можно назвать системой профессиональной подготовки обучающихся и которая рассматривается как одна из социально-педагогических систем. Она через общие и профессиональные знания формирует целостную структуру будущей про-

фессиональной деятельности, ее реализация позволит более эффективно формировать умения профессионального общения у обучающихся.

Реализация системы профессиональной подготовки обучающихся осуществляется путем развития профессиональной направленности преподавания. Профессиональная направленность преподавания как общепрофессиональных и специальных, так и общегуманитарных и социально-экономических дисциплин влияет на формирование профессиональных интересов, знакомит с соответствующей терминологией, при этом конкретизируются и обогащаются представления о будущей профессиональной деятельности. Практическая направленность при подготовке специалистов в вузах используется мало. Об этом говорит тот факт, что более 40 % выпускников негативно относятся к своей профессии, что, в свою очередь, негативно сказывается на становлении молодого специалиста.

Система развития компетенции профессионального общения у обучающихся должна удовлетворять следующим требованиям:

- активизации познавательной деятельности обучающихся за счет применения активных методов обучения;
- формированию профессионально-ценностных ориентаций;
- активизации потребности обучающихся в совершенствовании знаний, умений и навыков профессиональной подготовки;
- ориентации на индивидуальность, творчество каждого будущего специалиста;
- эффективность формирования умений профессионального общения у обучающихся невозможна без специально организованной речевой деятельности.

Система профессиональной подготовки включает:

1. Цель – развитие у обучающихся компетенции профессионального общения. Средством достижения цели является организация профессионально-ориентированного учебного процесса.

2. Содержание – планирование и разработка средств и способов достижения цели: информационный, учебно-познавательный, учебно-творческий и учебно-организационный компоненты профессиональной подготовки.

3. Методы, которые обеспечивают организацию специальной деятельности обучающихся. Методами организации предлагаемой системы является применение активных методов обучения, способствующих развитию компетентности профессионального общения.

4. Организационные формы обучения: индивидуальная, фронтальная, групповая.

При проектировании системы развития у обучающихся компетентности профессионального общения выделено четыре компонента профессиональной подготовки: информационный, учебно-познавательный, учебно-творческий, учебно-организационный.

Информационный компонент включает в себя содержательную сторону процесса овладения знаниями и умениями в рамках профессиональных дисциплин. Это система научной информации, которая логически упорядочена и зафиксирована в учебной документации. Учебная деятельность здесь выступает в академической (традиционной) форме. Ведущая роль отводится лекциям, семинарам, практическим и лабораторным занятиям. В этом компоненте важна интерактивность обучения: внесение в содержание образования усвоения фундаментальных идей, концепций, являющихся основой формирования ценностных отношений к окружающему миру за счет интеграции знаний. В данном случае интерактивность обучения – это усвоение фундаментальных идей с целью развития компетентности профессионального общения за счет интеграции знаний.

Обучающиеся должны видеть смысл изучения учебного предмета (дисциплины) в контексте своей будущей профессиональной деятельности, а само представление о будущем выступает в качестве фактора, управляющего

процессом учебы и организующего приобретаемые знания отдельной дисциплины в контексте образа системы своего профессионального будущего.

Цели подготовки специалиста определяют цели и задачи обучения, в данном случае эти цели и задачи сводятся к развитию компетентности профессионального общения у обучающихся посредством изучения профессиональных дисциплин.

Можно выделить следующие группы содержания материала профессиональной дисциплины:

- первоначальные знания и общие сведения;
- фундаментальные методологические знания, охватывающие сущность процессов, явлений, законов;
- система «конкретных» знаний по дисциплине на базе фундаментальных методологических знаний;
- «знания-умения», определяющие профессиональную квалификацию и мастерство.

Таким образом, учебная деятельность в данном компоненте системы профессиональной подготовки направлена на передачу и усвоение фундаментальных знаний, способствующих развитию такой важной составляющей компетентности профессионального общения будущего специалиста, как познавательные-интеллектуальные умения.

Учебно-познавательный компонент – это применение активных методов обучения путем организации занятий, способствующих развитию у обучающихся умений профессионального общения. Реализация активных методов обучения и воспитания в их единстве возможна при соблюдении следующих условий:

- использования системы самостоятельных работ;
- осуществления индивидуального подхода к обучающимся.

Для глубокого и прочного усвоения профессиональных знаний, а также для развития социально-перцептивных, организационно-деятельностных и

технологических умений, определяющих компетенцию профессионального общения, необходимо использовать систему специальным образом подобранных и согласованных друг с другом самостоятельных работ. Преподаватель при этом управляет процессом организации самостоятельных работ. Особенностью самостоятельной работы обучающихся является их организация и проведение в аудиторное время на основе контекстно-диалогового подхода. Воспитание и самовоспитание обучающихся, развитие у них компетенции профессионального общения может осуществляться на основе специально организованного общения студентов в небольшой группе (по 5–6 человек). Эффективные изменения в качествах личности происходят именно в групповом, а не в индивидуальном общении. Групповое общение дает представление о характере межличностных взаимодействий членов группы в реальной жизни. Группа выступает элементом обучающей среды.

Работа в группе позволит каждому студенту выявить свое умение пользоваться профессиональной терминологией, являющееся характеристикой такой структурной составляющей компетенции профессионального общения, как технологические умения: определить преимущества и недостатки данных умений, сравнить их с аналогичными умениями товарищей. При таком обучении в процессе межличностного взаимодействия и общения в системе «преподаватель – обучающиеся» и «обучающиеся – обучающиеся» развивается теоретическое и практическое мышление, происходит развитие познавательных-интеллектуальных умений, входящих в состав компетенции профессионального общения будущего специалиста (Приложение 1).

Состав группы, принцип деления на группы, характер заданий для каждой группы, критерии оценки групповой работы зависят от тех задач, которые решаются в групповом взаимодействии. Задача заключается в том, что на основе воспитания учебной самостоятельности студентов, направленной на выработку собственной точки зрения, развивать у них компетен-

цию профессионального общения. Это стратегическая задача, которая формирует тактические цели:

1) дать каждому студенту возможность попробовать свои силы в микроспорах, утвердиться в своих знаниях, в себе;

2) дать педагогу дополнительные средства для вовлечения обучающегося в содержание обучения, возможность органически сочетать обучение и воспитание, строить человеческие и деловые отношения между студентами.

Необходимо поэтапно развивать компетенцию профессионального общения у обучающихся. Обеспечение целенаправленного развития компетенции профессионального общения требует четкого определения целей и задач каждого из этапов.

Первый этап – мотивационно-целевой. Основные цели данного этапа направлены на обеспечение личностной включенности обучающихся в учебно-профессиональную деятельность, на овладение основами профессионального общения. Исходя из целей, задачи на данном этапе следующие:

– заложить теоретические основы развития компетенции профессионального общения, разработать и внедрить систему самостоятельных работ;

– пробудить интерес у обучающихся к самостоятельной учебно-исследовательской и методической деятельности;

– показать значимость выполнения самостоятельных работ для овладения компетенцией профессионального общения;

– выработать ориентировочную основу действия по выполнению самостоятельных работ.

Одна из наиболее важных проблем данного этапа – это организация работы по принятию обучающимися цели овладения компетенцией профессионального общения. Для этого должны конструироваться самостоятельные работы в аудиторное время с использованием групповой формы работы студентов, соответственно ориентированные как на группу, так и на каждого

студента в зависимости от уровня и отношения к этому виду деятельности. При этом поставленные преподавателем цели при самостоятельной работе должны быть внутренне приняты студентами и этим способствовать развитию как познавательной мотивации, так и мотивации достижения.

При самостоятельной работе с текстом студент выполняет операции анализа текста в определенной последовательности. Главная цель – приобретение умений понять текст, вычленить и переосмыслить постановки типовых проблем и рациональные образы деятельности, составить на базе анализа учебных текстов предписания и алгоритмы для решения целевых задач, осмыслить и четко обрисовать в конспекте сущность теоретических построений, рассмотренных в тексте, и их место в системе профессиональных знаний. Необходимо выработать умение выделять в тексте главное, которое, в конечном счете, сводится к нахождению в нем структурных элементов и компонентов, их составляющих, что позволяет быстрее найти ответ в тексте на поставленный вопрос и является главным в самостоятельной работе с учебной литературой по предмету.

Представляет интерес анализ понятия «логическая структура учебного материала». Это выделение в учебном тексте каких-либо понятий, определений, суждений. Возникают большие трудности при определении этих связей и отношений, так как они скрыты. Поэтому необходимо учить студентов анализу логической структуры текста, выделению в нем главного.

При выполнении заданий в самостоятельной работе студенты пользуются планом, в котором ставится проблема в объеме определенного содержания. Характер вопросов, на которые студенты самостоятельно находят ответы в учебной литературе, определяется спецификой содержания предмета. Задания в самостоятельной работе составляются на основе анализа требований к знаниям студентов по курсу дисциплины в целом и по отдельным его элементам.

Для развития таких структурных составляющих компетенции профессионального общения, как социально-перцептивные и организационно-деятельностные умения, согласно контекстно-диалоговому подходу используется диалоговое обучение в небольшой группе. Оно позволяет более четко сформулировать понятия, законы, сравнить их с другими, уже известными.

Подготовка обучающихся к профессиональному общению включает решение такой задачи, как развитие у них технологических умений: владение профессиональной терминологией, правильностью речи, ее логичностью, точным восприятием устной речи и точной передачей информации партнеру своими словами – умением выделить главное, краткостью и четкостью при формулировке ответов.

В ходе первого этапа развития компетенции профессионального общения преобладает самостоятельная работа студентов с простым текстом (однородным по структуре текстом).

Необходимо отметить, что на данном этапе студенты еще недостаточно осознают значимость овладения компетенцией профессионального общения, их мотивационная сфера еще не сформирована. Часто деятельность студентов не переходит в активное самостоятельное изучение материала, при групповой работе возникают деструктивные конфликты (ссоры).

Таким образом, первый этап развития компетенции профессионального общения у обучающихся направлен на овладение теоретическими основами развития компетенции профессионального общения.

Второй этап – содержательно-процессуальный – является наиболее интенсивным в аспекте развития компетенции профессионального общения. Основная цель данного этапа – целостное включение студентов в учебно-профессиональную деятельность, ориентированную на развитие компетенции профессионального общения. Задачи на данном этапе следующие:

– дальнейшее проведение самостоятельных работ в аудиторное время с использованием групповой формы работы студентов;

– дальнейшее овладение студентами профессиональной терминологией.

Необходимо разрабатывать такие задания для самостоятельной работы, в ходе выполнения которых активизировалась бы мыслительная и познавательная деятельность обучающихся. При этом они сами становятся участниками процесса поиска новых знаний. Особое внимание при разработке таких заданий для самостоятельной работы уделяется профессиональной направленности заданий: студенты воспринимают смысл выполнения задания в контексте будущей профессиональной деятельности. Самостоятельные работы конструируются таким образом, чтобы в них присутствовали различные по сложности задания. Эта задача решается следующим образом:

– работа со сложным текстом, в котором заключены вопросы различных структурных элементов знаний;

– работа с несколькими источниками, цель которой – осуществить сравнительный анализ одних и тех же вопросов в различных источниках.

При групповой работе обсуждение выполнения заданий в самостоятельной работе, обеспечивающее вхождение студентов в диалоговые отношения, позволяет закреплять знания теоретического материала в практике общения. Студенты овладевают системой знаний, технологией мыслительной деятельности, способствующей формированию такой важной составляющей умений профессионального общения, как познавательно-интеллектуальные умения. При обсуждении ответов студент в группе является равноправным партнером в решении проблемы. В общении друг с другом происходит воспитание личности каждого студента, развитие у них социально-перцептивных и организационно-деятельностных составляющих компетенции профессионального общения. Здесь в полной мере проявляются формы делового сотрудничества.

Приобретаемый обучающимися опыт самостоятельной работы помогает им при чтении научной литературы, готовит доклады, сообщения и т.д.

В результате многократного выполнения самостоятельных работ у студентов вырабатывается умение строить грамотный, логически последовательный краткий и четкий ответ на вопрос, тем самым развиваются технологические умения, входящие в состав компетенции профессионального общения.

Итак, второй этап является основным для формирования опыта самостоятельной работы, для самообразования и тем самым для развития компетенции профессионального общения у будущих специалистов высшей квалификации.

Третий этап – контрольно-коррекционный. Главные цели данного этапа – целостное включение студентов в профессиональное общение, получение студентами информации об уровне сформированности у них компетенции профессионального общения.

Для достижения поставленных целей на данном этапе решаются следующие задачи:

- корректировка заданий для самостоятельных работ, нахождение наилучших способов их построения;
- совершенствование умений студентов использовать полученные знания в практике профессионального общения;
- приобретение студентами опыта участия во внеаудиторных мероприятиях, способствующих развитию интереса к будущей профессиональной деятельности, опосредованной компетенцией профессионального общения;
- формирование у студентов умений оценивать и анализировать качество своей компетенции профессионального общения.

Наибольшее значение для развития компетенции профессионального общения на данном этапе и одним из эффективных условий совершенствования процесса формирования данной компетенции является проведение

игровых семинаров, о которых будет сказано ниже. Они позволяют каждому студенту практически оценить свой уровень развития компетенции профессионального общения.

На данном этапе происходит развитие рефлексивных способностей, связанных с освоением научных понятий и способов действий с ними. Развитие рефлексивных способностей обучающихся возможно при реализации двух условий обучения:

1. Всеобщность первых понятий при конкретизации развертывается в систему понятий, описывающих новый предмет. Обучающиеся должны сначала найти эту всеобщую связь, которая определяет структуру и содержание нового предмета. В исходных понятиях обучающимся уже дана система как неразвитое целое.

2. Организация учебного сотрудничества на основе исходных понятий, выработка культурных форм взаимодействия.

Данный этап подводит студента к компетенции личностного самосовершенствования (личностной компетенции). Она направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает обучающийся. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Методика проведения самостоятельных работ в аудиторное время

1. Перед началом занятия обучающиеся делятся на небольшие группы (5–6 человек). Принцип деления на группы произвольный, по желанию.

2. В процессе проведения занятия на определенном его этапе обучающимся предлагается изучить часть вопросов самостоятельно и кратко их законспектировать. Для этого каждой группе предлагается соответствующий план, с помощью которого обучающиеся находят необходимую информацию в учебнике. Для более полного конспектирования обучающимся предлагается возможность использовать не один, а несколько источников информации.

В плане выделен определенный круг вопросов, которые логически связаны между собой. Обязательно наличие в плане вопросов творческого характера, ответить на которые обучающиеся могут, применив уже имеющиеся знания не только по изучаемому предмету, но и ряду других дисциплин.

3. Каждой группе обучающихся предоставляется возможность взаимодействия для выполнения задания. Обучаемые в группе сами выбирают стиль работы: выполнение работы «хором», деление работы по операциям, деление между собой элементов материала задания. Стиль работы может меняться. Преподаватель является равноправным партнером по работе. Его задача помочь тем группам, которые самостоятельно не нашли свой стиль работы, а также фиксировать удачи и неудачи при организации совместной работы группы. Организаторская роль преподавателя очень велика.

Учебно-творческий компонент системы позволяет применять умения и навыки профессионального общения в практической учебной деятельности студентов: в учебно-исследовательской, методической, общественной работе.

При выполнении учебно-исследовательских работ студенты разрабатывают научные доклады и сообщения и выступают с ними на научных конференциях; готовят рефераты по вопросам состояния и перспектив решения какой-либо научной проблемы, участвуют в обсуждении научных вопросов. Таким образом, учебно-исследовательская работа служит делу накопления студентами научных знаний, овладению методикой научных

исследований, помогает развивать творческую инициативу, развивает способности решать различные научные задачи.

Важную роль в развитии компетентности профессионального общения у обучающихся играет подключение их к методической работе, выполняемой по тематике, связанной с содержанием курса. Методическая работа заключается в участии студентов в подготовке и проведении лекционных и семинарских занятий. Студент под руководством преподавателя готовит к занятию один из учебных вопросов (относительно несложный и базирующийся на уже полученных студентом знаниях) и докладывает его на занятии, после чего отвечает на вопросы товарищей по этому материалу. При этом оценивается не только содержание материала, но и уровень публичного выступления докладчика. Такие выступления помогают студентам учиться самостоятельно работать с литературой, анализировать полученные данные, приобретать опыт выступления перед аудиторией, объяснять материал и т.д. Это положительно сказывается на развитии личности студента в целом и на развитии его умений профессионального общения в частности. В результате методической работы в атмосфере сотрудничества возникает дух сопричастности студента и преподавателя, передача культуры мышления, стиля и духа взаимоотношений, передается профессиональный опыт.

Учебно-организационный компонент системы предполагает предметно-профессиональный и социальный контекст профессиональной деятельности в обучении. Любое предметное действие человека происходит в социальном контексте, которое формирует умение работать в коллективе, умение социального взаимодействия и общения. Развитие социальной компетентности личности происходит в образующихся интерактивных группах, представляющих собой модели будущей профессиональной среды. Способы включения в такую среду отрабатываются при использовании предложенных активных методов обучения.

Особое значение имеет тот факт, что за счет реализации группового общения создается возможность для развития компетентности профессионального общения участников, проявления индивидуальных особенностей каждого студента. Работа в группе дает каждому обучающемуся возможность понять, узнать друг друга, координировать свои действия с действиями всей группы, активизировать рефлексивную деятельность. Опыт, приобретаемый в групповой работе, помогает решению проблем, возникающих при межличностных взаимодействиях в процессе профессиональной деятельности. Он противодействует отчуждению, возникновению деструктивных конфликтов.

Важным преимуществом групповой работы является активное слушание партнерами друг друга и возможность получения обратной связи. Обратная связь оказывает влияние на оценку членом группы своих индивидуальных качеств и своего поведения. Групповая работа наглядно демонстрирует возможность собственных изменений в общении и приближает человека к своему идеалу в общении. О слаженности работы группы можно судить по следующим критериям: снижение количества ошибок при выполнении заданий в самостоятельной работе, удовольствие от занятий, стремление группы и дальше работать в том же составе.

В результате групповой работы появляется мощный мотивационный фактор личностного роста участников общения. Конфликты, столкновения различных точек зрения, напряжения, возникающие в групповом общении, являются условиями подлинного, активного интеллектуального и духовного роста личности, ее полноценного развития. С точки зрения развития у обучающихся компетентности профессионального общения, это очень важно, так как формирование данной компетенции возможно в результате развития у студентов способностей конструктивно разрешать объективно существующие проблемы и конфликты в будущей профессиональной деятельности.

В ходе общения развивается важное качество личности: толерантность. Толерантность – уважение, принятие и правильное понимание форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Развитие в сотрудничестве толерантности, рассматриваемой как уважение и признание равенства и одновременно отказ от доминирования и насилия; как признание многомерности, многообразия человеческой культуры, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-либо одной точки зрения; как разумная уступчивость и постоянная готовность к диалогу предполагает готовность и способность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и готовой, если потребуется, их защищать, но в то же время с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива. Воспитание граждан, способных ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность, предупреждать конфликты и разрешать их ненасильственными средствами возможно на основе целенаправленного коммуникативного развития человека. Необходимо не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность, формула которой – понимание плюс сотрудничество плюс партнерство. В ходе занятия особые усилия преподавателя направлены на то, чтобы показать, что одно из основных препятствий в общении между людьми – заблуждение относительно того, что все люди думают и чувствуют примерно одинаковым образом.

Социально-психологическое понимание толерантности предполагает терпимость к различным мнениям, непредубежденность в оценке людей и

событий. За такой терпимостью стоят определенные установки личности, совокупность ее отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Поэтому толерантность мало доступна для наблюдения и измерения научными методами. Для понимания толерантности может быть использовано уяснение проявления ее противоположности – интолерантности или нетерпимости. Это неприятие другого за то, что он существует. Нетерпимость проявляется в социальном воздействии через оскорбления, насмешки, выражения пренебрежения; игнорирование (отказ в беседе, в признании); негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки: запугивания, угрозы.

Таким образом, в данном компоненте личность получает предметное и социальное развитие на профессионально значимом материале, который способствует развитию компетенции профессионального общения у обучающихся.

Компоненты системы профессиональной подготовки связаны между собой, представляют интегративное единство и контекстно накладываются друг на друга. На рис. 2 представлена структура системы общепрофессиональной подготовки, направленной на формирование компетенции профессионального общения у специалистов высшей квалификации.

Подводя итоги, можно сделать следующие **выводы**:

1. Развивать компетентность профессионального общения необходимо в определенной социально-педагогической системе, которая называется системой профессиональной подготовки, основанной на контекстно-диалоговом подходе.

2. Система развития компетентности профессионального общения включает в себя цель, содержание, методы и формы.

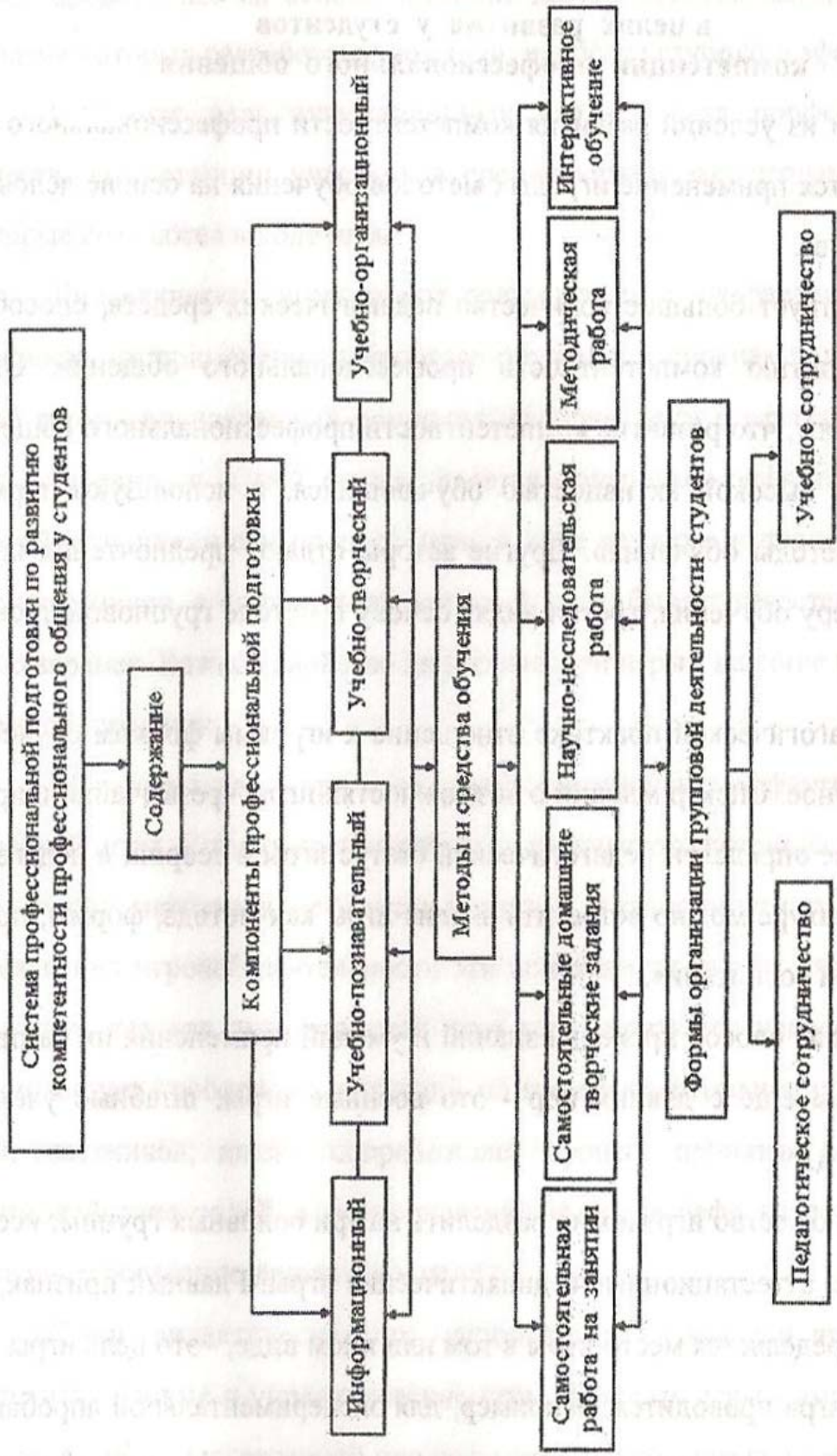


Рис. 2. Система общепрофессиональной подготовки

3. Содержание системы определяется компонентами профессиональной подготовки: информационным, учебно-познавательным, учебно-творческим, учебно-организационным.

4. Реализация компонентов системы профессиональной подготовки является одним из условий развития у будущих специалистов высшей квалификации компетентности профессионального общения, которые они могут использовать для успешного осуществления профессиональной деятельности, при этом важным качеством профессионала в любой области является толерантность.

2.3. Научные основы и принципы применения современных педагогических технологий в целях развития компетенции профессионального общения

Разработка и реализация в учебном процессе современных педагогических технологий позволит развивать у учащихся различные компетенции, в том числе и компетенцию профессионального общения.

Технология (гр. *techne* – искусство, мастерство, умение; *logos* – понятие, учение) – совокупность знаний о способах и средствах обработки материалов. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего процесс персонализируется. Технологический процесс всегда предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств и условий. Технология в процессуальном смысле отвечает на вопросы: как сделать? Из чего? Какими средствами?

Любая технология исходит из представлений об источниках, первопричинах, определяющих психическое развитие человека. В зависимости от основного, ведущего фактора развития, на который опирается технология, можно выделить:

– *биогенные* технологии, предполагающие, что развитие психики определяется биологическим наследственным (генетическим) кодом; внешняя сила лишь реализует наследственные данные;

– *социогенные*, представляющие личность как «tabula rasa», на которой записывается социальный опыт человека, результаты обучения;

– *психогенные*, результат развития в которых определяется, главным образом, самим человеком, его предшествующим опытом, психологическими процессами самосовершенствования;

– *идеалистические*, предполагающие нематериальное происхождение личности и ее качеств.

В современной психологической науке существует ряд концепций, предполагающих свое понимание процесса усвоения общественного знания отдельным человеком и соответственно структуры его познавательных действий.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга. Согласно этой теории, усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций – простых и сложных.

Приобретение знаний, формирование навыков и умений, развитие способностей (то есть процесс образования ассоциаций) имеет определенную, логическую последовательность, которая включает в себя такие этапы:

1. Восприятие учебного материала.
2. Осмысление учебного материала, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий.
3. Запоминание и сохранение в памяти.
4. Применение усвоенного в практической деятельности.

Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении следующих условий:

- формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых;
- подача учебного материала в определенной последовательности;
- демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности;
- применение знаний на практике.

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции освоения личностью социального опыта разработана **теория формирования понятий**, сущность которой в том, что процесс обучения понимается как обобщение получаемых знаний и образование определенных понятий. Под понятием в этом случае понимается результат ассоциаций по смыслу, абстрагирования и обобщения знаний, которые относятся к изучаемому явлению.

Теория содержательного обобщения В.В. Давыдова – Д.Б. Элькина. В основу этой концепции обучения положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность обучаемого представляется как познавательная, построенная по теоретико-дедуктивному типу. Реализация ее достигается формированием у обучающихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности. Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом организует освоение обучающимся содержательных обобщений – генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования.

Введение нового понятия в процессе обучения проходит четыре стадии:

1. Знакомство с предлагаемой педагогом ситуацией математической, лингвистической или иной задачи, ориентирование в ней.

2. Овладение образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения, служащие основой решения задачи данного вида.

3. Фиксация выявленных отношений в форме той или иной (предметной или знаковой) модели.

4. Выявление тех свойств выделенного отношения, благодаря которым можно вывести условия и способы решения исходной частной задачи.

Теория поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). В основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем интериоризации, то есть поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные – интериоризируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализируются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

Последовательность обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий складывается из следующих этапов:

1. Предварительное знакомство с действием, создание ориентировочной основы действия. Происходит предварительное ознакомление с действием, то есть построение в сознании обучаемого ориентировочной основы действия.

2. Материальное (материализованное) действие. Обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме.

3. Этап внешней речи. После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию

ориентировочной основы выполняет внешняя речь. Обучаемые проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают.

4. Этап внутренней речи. Обучаемые проговаривают выполняемое действие, операцию про себя, при этом проговариваемый текст необязательно должен быть полным, обучаемые могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия.

5. Этап автоматизированного действия. Обучаемые автоматически выполняют отрабатываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие интериоризировалось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала.

Бихевиористские теории научения. В этих теориях (Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит так: «стимул – реакция – подкрепление». Стимул – это побудительная причина или ситуация (задача, вопрос и т.п.), реакция на стимул – это само действие (физическое, умственное), подкрепление – сигнал о правильности выполнения действия (материальное или моральное стимулирование). Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (физиологического) закрепления адекватных реакций на стимулы. Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, drobных порций информации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.

Суггестопедическая концепция обучения – это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии

(внушения). Реализация данной концепции предполагает создание особых психолого-педагогических условий обучения. Для преподавателей это означает:

- высокий авторитет: широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения и др.;
- инфантилизация – установление естественной обстановки доверия, когда обучаемый как бы вверяет себя преподавателю;
- двуплановость при введении нового материала: каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей интонацией, жестом, мимикой и т.д.

Для обучаемого необходимы:

- формирование веры в осуществимость задач обучения;
- постоянное положительное эмоциональное подкрепление за счет эстетических и комфортных условий; внушения мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемых; демонстрации быстрого продвижения вперед в изучении дисциплины и др.;
- «погружение» в учебную дисциплину, концентрированное изучение материала: каждый день только одна учебная дисциплина по 4–6 часов в течение 2–3 месяцев и др.

Основы суггестопедии заложены в трудах В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгина и др.

Педагогическая технология – сложная категория, которая может иметь несколько определений:

1. Совокупность психолого-педагогических приемов, методов обучения, воспитательных средств. Она есть организационно-методический инструмент педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

2. Содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

3. Продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий как для обучающихся, так и для педагогов (В.М. Монахов).

4. Процессная система совместной деятельности обучающихся и педагогов по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам. На рис. 3 представлена структура педагогической технологии.



Рис. 3. Структура педагогической технологии

Содержательная часть педагогической технологии – это цели обучения (общие и конкретные), содержание учебного материала.

Процессуальная часть педагогической технологии – это организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности обучающихся, деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала, методы и формы работы педагога, диагностика учебного процесса.

Концептуальная основа педагогической технологии – это философское, психологическое, дидактическое, социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Методологические требования к педагогическим технологиям следующие:

- научная база;
- системность;
- управляемость;
- эффективность;
- воспроизводимость.

Педагогическая технология выступала предметом дискуссий и научных споров в течение многих столетий. Ни один выдающийся педагог не мог обойти эту проблему.

Принимая тезис о том, что основу обучения должно составлять «искусное распределение времени, предметов и метода», великий чешский ученый Я.А. Коменский создал педагогическую технологию, основанную на принципе поточной системы производства, сохраняющую, впрочем, свое доминирующее положение и в современном обществе. Основные элементы этой технологии: предметность обучения; определенные правила изложения учебного материала (наглядность, систематичность, последовательность, доступность, преемственность в передаче и усвоении знаний).

В 30-е годы XX столетия в рамках культурно-исторической концепции (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) формулируется идея, которая определила новую, принципиально отличную от педологической, матрицу педагогической технологии – развитие обучаемого происходит под воздействием обучения и воспитания и только благодаря им. Именно в процессе обучения, которое должно опережать развитие, формируется зона ближайшего развития. Знаково-символические средства, используемые в обучении, позволяют формировать качественно иную

умственную деятельность, способствуют интенсивному развитию способов мышления.

Уникальной стала педагогическая технология А.С. Макаренко. Теоретической основой ее выступила разработанная им концепция коллектива. Он выделяет следующие этапы педагогической технологии:

Первый этап – усвоение воспитанниками требований, которые предъявляет учитель, являющийся носителем прогрессивных ценностей и мировоззренческих установок. Важнейшие из них следующие: уважение к личности другого человека, сохранение чувства собственного достоинства, создание условий для развития личности.

На втором этапе названные требования должны быть приняты активом коллектива, задача которого – ввести их в сознание и поведение колонистов и коммунаров.

Отличительная особенность третьего этапа – интериоризация требований всеми членами коллектива.

Четвертый этап характеризуется усвоением норм и ценностей и неуклонным следованием им.

В начале 20-х годов складывается педагогическая технология С.Т. Шацкого. Выделяют три этапа его технологии.

Первый этап – анализ и систематизация жизненного опыта человека, полученного из социума и переработанного им. По мнению С.Т. Шацкого, это – пропущенное сквозь личность отражение реальной действительности. Педагог обязан знать этот опыт, поскольку без него он не может эффективно конструировать способы воспитательного воздействия на обучаемого. Пережитый опыт помогает понять и почувствовать особенности освоения окружающего мира человеком.

Важная задача второго этапа – систематизация жизненного опыта человека, развитие и обогащение его мировоззрения, введение в систему

культурных ценностей и ориентаций. Основным содержанием этого этапа выступает связь с достижениями науки в области охраны здоровья, научной организации труда, рационализации умственной и физической деятельности человека.

Сущность третьего этапа педагогической технологии составляет трансформация полученных обучающимися знаний в жизненную практику.

Прогрессивные идеи русской и зарубежной педагогики были ассимилированы в педагогической технологии Н.И. Поповой. Теоретической базой служила широко распространенная в начале 20-х годов концепция иллюстративного обучения. Ведущим элементом педагогической технологии является организация познавательной деятельности, в процессе которой обучающийся поставлен в активную позицию исследователя. Содержание образования определяется одновременно и программой, и интересами, и потребностями обучающегося, в соответствии с которыми подбирается конкретный учебный материал. Другие виды деятельности (трудовая, игровая, в области искусства и др.) служат более полной реализации учебных задач и организуются в соответствующей связи с жизнью обучаемого и окружающей средой. Адекватными содержанию образования являются и используемые методы. Основной метод – исследовательский.

Во второй половине прошлого века сложилась педагогическая технология В.Н. Сороки-Росинского. Создавая свою педагогическую технологию, В.Н. Сорока-Росинский и руководимый им педагогический коллектив руководствовались глубоко гуманистической целью: превратить жизнь молодежи «в непрестанное самоутверждение личности, в постоянное самотворчество». Основные этапы данной педагогической технологии следующие:

1. Первый этап, главная цель которого – быстро сориентироваться в особенностях «материала, подлежащего обработке», то есть в особенностях

обучающихся. На этом этапе решались следующие задачи, важные для последующих этапов:

- необходимо «тщательно разобраться в собственном педагогическом вооружении», то есть учесть педагогический опыт преподавателя;
- следует трезво проанализировать возможности самого вуза: его здания, оборудование, материальную базу.

Тщательный анализ обозначенных задач определил вектор развития данной педагогической технологии: организация учебно-познавательной и исследовательской деятельности обучающихся.

2. Второй этап, главная цель которого была связана с организацией учебно-познавательной деятельности обучающихся. В организации процесса обучения были найдены следующие решения:

- дифференцированное обучение, которое потребовало деление обучающихся по ряду показателей интеллектуального развития на группы и ориентации содержания, темпов, методов и форм обучения на индивидуально-типологические особенности;
- сочетание умственной познавательной деятельности с другими видами деятельности (игровой, исследовательской), что несомненно стимулировало положительное эмоциональное отношение обучающихся к обучению;
- введение такого педагогического новшества, как учет, то есть своеобразные общественные смотры знаний, позволяющие обучающимся осознать общественную ценность и необходимость знаний и получить общественное признание своей деятельности.

3. Третий этап, главная цель которого – вывести организацию жизнедеятельности обучающихся во внеаудиторное время, используя библиотеку как благоприятную развивающую среду.

4. Четвертый этап, главная цель которого – осмысление и осуществление целенаправленной работы по расширению микро социальной

среды, сферы духовного общения. Основные действия В.Н. Сороки-Росинского преследовали цель расширить контакты обучающихся с окружающим миром, с различными общественными организациями.

Исключительное значение созданной В.Н. Сорокой-Росинским педагогической технологии состояло в том, что она позволяла направлять деятельность обучаемых на «деятельность общественно значимую, сознательную, творческую, ориентирующую на высокие духовные ценности». И в этом есть ее высокий гуманистический потенциал.

Разновидностью педагогической технологии является технология модульного обучения. Подробно она рассмотрена в информационном компоненте содержательного блока модели общепрофессиональной подготовки студентов (3.2.).

Подводя итог, можно сделать **вывод**, что применение современных педагогических технологий может активизировать развитие различных компетенций, в том числе и компетенцию профессионального общения.

2.4. Использование игровых методов обучения в целях развития компетенции профессионального общения

Одним из условий развития компетентности профессионального общения является применение игровых методов обучения на основе делового сотрудничества.

Существует большое количество педагогических средств, способствующих развитию компетентности профессионального общения. Одни авторы считают, что развитие компетентности профессионального общения определяется высокой активностью обучающихся, и используют термин «активные методы обучения». Другие авторы отдают предпочтение игровому характеру обучения, третьи видят основу в методе групповой дискуссии.

В педагогической практике отношение к игровым формам обучения самое различное. Спектр мнений о возможностях игры чрезвычайно широк. До сих пор не определен педагогический статус игры в теории; в педагогической литературе можно встретить анализ игры как метода, формы, приема обучения и воспитания.

Игры как способ проверки знаний и умений применения их на практике известны еще с давних пор – это военные игры: штабные учения, маневры и т.д.

Все множество игр можно разделить на три основных группы: исследовательские, аттестационные и дидактические игры. Главный признак, по которому определяется место игры в том или ином виде, – это цель игры.

Если игра проводится, например, для экспериментальной апробации какого-либо нововведения на предприятии, решения комплекса производственных проблем, т.е. в игре самым важным становится результат, то такая игра называется исследовательской. Таковы все организационно-деятельностные игры, проводимые на основе системно-деятельностной методологии, технология которых разработана, пожалуй, наиболее глубоко и эффективно.

Основная цель аттестационных игр – оценка профессиональных качеств, компетенции участников специальными экспертными советами, которые создаются в ходе игры.

Дидактические игры имеют педагогическую направленность и возможность их применения в процессе обучения. Основная цель дидактической игры – определенный результат: «микросдвиг» в развитии личности, хотя, конечно, и в ней осуществляется контрольно-оценочная функция. В этой игре важен сам процесс игры, в ходе которого и происходит развитие участников, а не результат, который часто бывает известен преподавателю заранее. Важное свойство дидактической игры – наличие игровой проблемной ситуации.

Можно выделить три необходимых компонента эффективной дидактической игры. С точки зрения развития творческого потенциала студентов, это – проблематизация, рефлексия и диалог. В зависимости от предметного содержания игровой деятельности эти компоненты как бы «пронизывают» всю игру, так как дидактическая игра характеризуется непрерывным возникновением проблемных ситуаций по мере развертывания ролевых позиций участников; диалог сопровождает процесс принятия решений или взаимодействие ролей, а периодический выход в рефлексивную позицию позволяет осознанно двигаться к цели.

Среди дидактических игр, используемых в высшей школе, можно выделить деловые и управленческие игры. Деловые игры – имитация модели какой-либо хозяйственной или организаторской деятельности.

Деловую игру можно рассматривать как особую разновидность профессионального обучения, как воссоздание и моделирование реальностей – структуры профессиональной деятельности специалистов. Отличие деловой игры от традиционных методов обучения в том, что в игре воссоздаются закономерности движения профессиональной деятельности, которые должны быть обусловлены дидактически, обеспечены методически и оправданы документально.

Цели деловой игры выбираются, исходя из квалификационных характеристик специалистов. Педагогические цели – развитие профессионального мышления, общих и специальных способностей, умений и навыков, формирование систем отношений в коллективе и обществе, иначе говоря, в профессиональном развитии личности будущего специалиста. Содержанием игровых целей является успешное выполнение принятой роли. Игра так или иначе, прямым или косвенным образом включает в себя элементы соревнования. Деловая игра не может полностью выполнить свои функции без должной, тщательной разработки соревновательного момента: получения максимального числа баллов, избежания штрафов и т.п.

Необходимо заранее готовить обучающихся к проведению дидактической игры, и одним из способов подготовки является план самовоспитания обучающегося, одной из главных задач которого является развитие компетентности профессионального общения.

Развитие компетентности профессионального общения у студентов невозможно без соответствующей мотивации – мотивации учения.

Мотив формируется при осознании противоречия между познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения. Ведущую роль играет положительная мотивация в развитии познавательной потребности. Возникновению положительной мотивации способствует осознание обучаемыми важности получаемых знаний для своей будущей профессиональной деятельности. Выделяются две большие группы мотивов: мотивы достижения и познавательные мотивы [15]. В мотивах достижения познавательная деятельность является средством достижения цели, которая находится вне самой познавательной деятельности. При этом обучающихся интересует результат, который может быть получен при помощи познавательных усилий. В познавательной мотивации познавательная деятельность сама является целью. При этом обучающихся интересует процесс и содержание познаваемого.

Развитие познавательной мотивации повышает эффективность обучения и активность обучаемых. Но отказаться от мотивации достижения нельзя. Она служит познавательной мотивацией. Мотивация достижения и познавательная мотивация имеют одну общую цель – профессиональное развитие личности.

Необходимо создать условия обучения, чтобы познавательная мотивация стала началом развития профессиональной мотивации и профессиональной направленности личности будущего специалиста. На успехи в обучении наибольшее влияние оказывает сочетание познавательной и про-

фессиональной мотивации. На уровень мотивации влияет тип взаимодействия и общения.

В целях развития компетентности профессионального общения у будущего специалиста необходимо использовать идеи делового сотрудничества. Исходим из того, что формирование познавательной мотивации возможно при использовании активных методов обучения, в совместной деятельности преподавателя и студента, что обеспечит личностное включение студентов в процесс развития у них компетенции профессионального общения. На формирование личности в целом или отдельных ее качеств влияют различные факторы: личный пример преподавателя, отношения коллектива и личности, разнообразные формы деятельности. Каждый изучаемый учебный предмет должен развивать умения работать самостоятельно, творчески, формировать жизненную позицию будущего специалиста. Самостоятельность в обучении имеет две грани: способность обходиться своими силами и инициативность в поиске необходимой помощи. В противовес самостоятельности несамостоятельность – это беспомощность, безынициативность. Беспомощность связана с незнанием содержания, средств и способов деятельности, а безынициативность определяется не владением формами сотрудничества, неспособностью повысить свои умения, знания, компетентность с помощью других людей. При развитии самостоятельности постепенно накапливаются знания, умения, а доля помощи уменьшается, при этом инициативность возрастает «скачком». Статус делового сотрудничества в современной высшей школе обозначается терминами «педагогическое сотрудничество» и «учебное сотрудничество».

В направленном обучении должны существовать следующие виды общения, сотрудничества:

- 1) педагогическое сотрудничество между обучающимися и педагогом;
- 2) учебное сотрудничество между обучающимися;

3) сотрудничество обучаемого с самим собой, изменяющимся в ходе обучения.

Основные идеи «педагогического сотрудничества» в вузе реализуются не систематически, а эпизодически. Преподаватель включается в учебный процесс авторитарно. Преобладает формально-ролевое, а не межличностное взаимодействие, ориентация на передачу «готовых форм» социального опыта в ущерб саморегуляции, самоуправлению, самоорганизации.

Педагогическое (неимитационное) сотрудничество – это такое сотрудничество, которое не допускает репродуктивного, школярского поведения обучающихся, а требует от них поиска новых способов действия. Преподаватель не только передает и осуществляет контроль знаний, но и стремится стимулировать и развивать профессиональное мышление у обучающихся, формировать у них свой взгляд на межличностные отношения, возникающие в процессе профессионального общения.

Педагог определяется как фасилитатор, помогающий личностному движению ученика, направляющий процесс обмена информацией, поддерживающий («фасилитирующий») процесс выработки нового опыта. В роли фасилитатора педагог привлекает опыт обучающихся и использует такие методы, которые основаны на работе с непосредственным опытом обучающихся: анализ конкретных случаев, ролевые игры, видео-обратная связь, тренинги, групповая рефлексия и т.д.

Образ «значимого» учителя-фасилитатора надолго остается в памяти выпускников. По убеждению К. Роджерса, реформирование образования должно основываться на изменении личностных установок педагога, реализующихся в процессе межличностного взаимодействия с обучающимися. Первая из установок описывается терминами «истинность» и «открытость» и предполагает открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям, способам открыто выражать их в межличностном общении с обучающимися. Эта установка рассматривается как альтернатива установке на

сугубо ролевое поведение. Вторая установка, характеризуемая терминами «принятие» и «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность педагога в возможностях и способностях каждого обучающегося. Во многом эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом. Третья установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», – это видение педагогом внутреннего мира поведения каждого обучающегося как бы его глазами. К. Роджерс отмечает, что педагог-фасилитатор, общаясь с обучающимися, умеет посмотреть глазами обучаемых на все вокруг, в том числе и на себя.

Помощь преподавателя выражается в том, что он создает мотивационный настрой, подготавливает учебно-методическое обеспечение, осуществляет непосредственное руководство и управление самостоятельной работой каждого студента над учебным материалом, готовит и проводит контрольно-оценочные мероприятия. Главными средствами, с помощью которых преподаватель может управлять самостоятельной работой, могут быть дополнительные плакаты-инструкции с правилами и приемами рациональной работы обучаемых с текстом, комплект пособий, которые направляют учебные действия каждого обучаемого. В них даны план работы, цель изучения, информация, объяснения, комментарии по изучаемому вопросу, описания и алгоритмы общих подходов и т.д. Квалификация и опыт преподавателя нужны для того, чтобы уметь увидеть нежелательные отклонения в работе обучаемых и вовремя вмешаться в процесс самостоятельной познавательной деятельности обучаемых. Таким образом, вся деятельность преподавателя направлена на непосредственное руководство и управление познавательным процессом, на то, чтобы каждый обучающийся самостоятельно и осознанно стремился к восприятию, осмыслению и овладению учебным материалом, с тем, чтобы успешно применять его в своей будущей профессиональной деятельности.

Развитие познавательных интересов, качество знаний, развитие личностных качеств обучаемых страдают, если педагог не организует учебное взаимодействие обучаемых. Учебное взаимодействие со сверстниками – это сотрудничество обучающихся друг с другом, т.е. совокупность собственных действий и действий партнера.

В предметно-действенном сотрудничестве выхолащивается рефлексия. Научные знания приобретают формальный характер, т.е. формирование умений и навыков происходит только в типовых, «отработанных» ситуациях.

Учебное сотрудничество способствует развитию обучающихся любого возраста, оно помогает им развивать способность самостоятельно, без помощи педагога, осваивать научные понятия, оперировать ими, решать задачи, требующие теоретического мышления, разбираться в новых областях знаний. Если допустить, что сотрудничество является относительно самостоятельной формой психического развития обучающихся, то тогда учебное сотрудничество рассматривается в учебной деятельности двояко:

- освоение новых понятий, новых предметов, новых пластов культуры, что обеспечивает человеку успех его индивидуальной деятельности;
- овладение самой формой сотрудничества, что помогает человеку в установлении тех или иных отношений с людьми и с самим собой.

Учебное сотрудничество характеризуется следующими признаками:

1. Однопредметность: преподавателя и обучающихся объединяет единая совместно решаемая задача. Для ее решения необходима единая система отношений и способов действий, а также координация всех точек зрения.

2. Однопредметность учебного сотрудничества всегда частична. Субъектами учебного сотрудничества являются люди, которые по-разному представляют себе совместную деятельность. Необходим постоянный контроль взаимопонимания, т.е. анализ причин отсутствия понимания между партнерами, например, анализ различий позиций и последующая их координация.

3. Для создания и удержания однопредметности необходимы двухсторонние усилия. При построении совместной учебной деятельности с преподавателем обучающиеся должны проявлять инициативность. Инициативность в учебном сотрудничестве – это мера учебной самостоятельности обучающихся.

4. При учебном сотрудничестве обучающиеся не копируют действия преподавателя, а предлагают свое мнение, свою трактовку, свое решение проблемы [116].

Активным участником учебного сотрудничества является группа обучающихся (пять–шесть человек), которые вместе выполняют учебные действия. Совместно работающая группа владеет теоретическими научными понятиями, умеет учиться. Учебное сотрудничество, объединение усилий обучающихся в группе при решении поставленной задачи при приобретении определенных навыков и умений имеет несомненные преимущества:

- повышаются качество и количество усваиваемого материала, а также глубина его понимания;
- на усвоение материала тратится меньше времени;
- уменьшается количество обучаемых, не работающих на занятии;
- повышается познавательная активность и творческая самостоятельность обучаемых;
- меняются межличностные взаимодействия между обучающимися: исчезают безразличие, холодность, резко возрастает сплоченность коллектива, обучающиеся лучше понимают друг друга, относятся с большим уважением к себе и друг к другу;
- растет самокритичность. При групповом обучении каждый в группе более точно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует;
- обучающиеся приобретают определенный жизненный опыт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей;

– у педагога увеличиваются возможности осуществления индивидуального подхода к обучающимся: учитывать способности, склонности, темп работы, давать группам дифференцированные по трудности задания;

– возрастает значение воспитательного аспекта как необходимого условия группового обучения, так как группы в своем становлении обязательно проходят стадию конфликтных отношений [116].

При организации учебного сотрудничества необходимо создать условия для того, чтобы обучающиеся нашли свой, наиболее удобный для данной группы способ взаимодействия: выполнение работы «хором», деление работы по операциям, каждую из которых выполняет определенный член группы, деление между собой элементов материала. В течение небольшого промежутка времени группа может сменить несколько стилей кооперации. Задача педагога – помочь тем группам, которые не нашли свой стиль работы самостоятельно, а также фиксировать удачи и неудачи при организации совместной работы группы.

При учебном взаимодействии могут возникать конфликты: конструктивные и деструктивные. Рефлексия появляется в разрывах взаимодействия. В конструктивном конфликте рассматриваются все точки зрения обучающихся как достойные уважения и понимания. Педагог при этом выступает в качестве коллеги по общей работе. Учебное сотрудничество провоцирует интеллектуальный конфликт, который развертывается при выработке оптимальных стратегий решения поставленной задачи. Эффективность групповой работы и успех каждого члена группы возможен лишь в том случае, когда обучающийся объясняет и доказывает свою точку зрения, т.е. когда групповой процесс поднимается до уровня дискуссии. Если в группе происходит только обмен информацией, а не способами работы, то ухудшается результат групповой работы. Это доказывает, что необходимо учить обучающихся вести дискуссию и стремиться к конструктивному решению конфликтов. При групповой работе может возникать и

деструктивный конфликт (ссора). Если обнажить, заострить конфликтную сторону взаимодействия, то это поможет группе интуитивно найти нормы и правила взаимодействия и перевести личный, деструктивный конфликт в интеллектуальный, конструктивный. Педагог сам демонстрирует негативные образцы взаимодействия, не конкретизируя их.

Таким образом, учебное сотрудничество обучающихся может стать одним из главных условий развития компетентности профессионального общения.

Для выработки способности к сотрудничеству целесообразна организация групповой работы, например, в игровых семинарах.

Игровые семинары, относящиеся к дидактическим играм, имеют своей целью определенный результат научения игроков – «микросдвиг» в развитии умений общения личности, хотя, конечно, и в них осуществляется контрольно-оценочная функция. В игровых семинарах важен сам процесс игры, в ходе которого и происходит развитие участников, а не результат.

Игровые семинары – это организационная форма обучения студентов, т.е. устойчивая социальная структура, содержание которой составляет система дидактических отношений. Специфика семинара как разновидности дидактической игры заключается в двуплановости дидактических отношений. К традиционным отношениям преподаватель – студент, студент – студент добавляются еще и взаимодействие условных субъектов условной деятельности. На уровне педагогического явления игровой семинар характеризуется сменой ролевого взаимодействия и отношения типа руководства к отношению типа сотрудничества, представляющего собой взаимодействие двух равноправных субъектов, общение «на равных», «отстраненность», невмешательство преподавателя.

Применение игровых семинаров является эффективным и интенсивным способом развития компетентности профессионального общения у обучающихся. Этот способ необходимо рассматривать как взаимосвязь

деятельности и общения. В игровом семинаре требуется не только определенный уровень мышления, но и уровень социальной активности. Такой вид учебной деятельности развивает способности к самопознанию и самовоспитанию, навыки групповой работы, способствует выработке и закреплению приемов профессионального общения.

Полученные в процессе игрового семинара знания позволяют обучающимся самостоятельно совершать процесс общения. При этом появляется возможность найти оптимальный способ поведения в предложенных ситуациях.

Одновременно у обучающихся повышается интерес к самому общению, а не только к его результату. Они начинают понимать, что общение – это диалог, требующий терпимости к недостаткам партнера, к его взглядам, что в общении важно не только что-то получить самому, но и как можно больше отдать другим.

Эффективность игрового семинара, с психологической точки зрения, заключается в следующем:

- приобретенный опыт в игре можно перенести в учебно-практическую, а затем и в профессиональную деятельность;
- легче происходит поиск новых идей, форм поведения и деятельности;
- осуществляется возможность проявления скрытых потенциалов личности;
- возможность психологически оценить поведение, посмотреть друг на друга как бы со стороны;
- повышение активности участников за счет приближения условий ее поведения к профессиональной деятельности;
- отрабатывается способ совместной деятельности, возможность совместного принятия решений, социального взаимодействия и общения.

К игровому семинару предъявляются следующие требования:

1) наличие серьезной в исследовательском и творческом плане проблемы, которая требует исследовательского поиска и интегративного знания для ее решения;

2) значимость предполагаемых результатов с практической, теоретической и познавательной точек зрения;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) форма деятельности;

4) применение исследовательских методов: определение проблемы и задач исследования, анализ полученных данных, оформление конечных результатов, подведение итогов, формирование вывода.

Цели игрового семинара следующие:

1. Закрепление теоретического материала по теме семинара.

2. Активизация творческого мышления.

3. Анализ коммуникативных действий играющих: развитие способностей взаимодействовать с людьми при смене межличностных отношений.

4. Создание условий для реализации информационной, интерактивной функций общения. При этом формируются новые знания, корректируется коммуникативное поведение.

Организационно-методические указания по подготовке к игровому семинару

1. Семинар проводится с одной учебной группой под руководством двух преподавателей.

2. Студенты за две недели до семинара делятся на три подгруппы таким образом, чтобы в каждой были арбитр, докладчик и оппонент.

3. За неделю до проведения семинара преподаватель со студентами разбирает принцип организации и проведения семинара, уточняет состав

команд и их капитанов, отвечает на вопросы студентов, рекомендует литературу для самостоятельной подготовки, уточняет детали игры.

4. За один – два дня до проведения семинара студенты под руководством преподавателя разбирают все вопросы по теме предстоящей игры, знакомятся с материальным обеспечением. Если группа студентов впервые будет участвовать в игровом семинаре, то с ними желательно проиграть один период игрового этапа в порядке репетиции.

Методика проведения игрового семинара

1. Игра начинается с жеребьевки:

– первая жеребьевка: разыгрываются функции команд (участвуют три капитана);

– вторая жеребьевка: разыгрываются вопросы по теме семинара (участвует один капитан команды-докладчика).

2. Команда-докладчик должна грамотно ответить на четыре вопроса, три из которых основные, выпавшие по жребью, а один оригинальный, дополнительный вопрос, который команда-оппонент подготовила заранее.

3. Команда-оппонент должна дать мотивированную рецензию на ответы докладчика. Если команда-докладчик не сумеет правильно и полно ответить на вопрос оппонента, то команда-оппонент должна сама дать ответ на вопрос.

4. Команда-арбитр решает все вопросы, возникающие в процессе игры, контролирует временной режим, анализирует деятельность команд докладчика и оппонента, оценивает ее по разработанным критериям (Приложение 2). Действия команды-арбитра должны быть четкими, динамичными и коррективными.

5. По окончании первого периода игры команды меняются местами по определенной схеме (Приложение 2).

6. По окончании игры подводятся итоги, выставляются оценки, определяется победитель.

Жюри, состоящее из членов команд и преподавателя, осуществляет анализ игры по следующему плану:

- 1) оценка речевого и невербального поведения играющих;
- 2) владение ситуацией: согласование поведения студентов, которое зависит от решения поставленных задач; точный анализ ситуаций, возникающих в результате игрового общения;
- 3) связь с партнером; анализируется взаимодействие играющих друг с другом;
- 4) вклад в решение поставленной задачи: оценивается вклад каждого играющего в решение поставленной задачи: изобретательность, «вживание в роль», инициативность в общении, принимаемые решения, степень самостоятельности в принятии решений.

В обсуждении результатов игрового семинара принимают участие все студенты. Это позволяет выявить способ взаимодействия участников игры, оптимальный стиль общения, показать многообразие вариантов решения поставленных задач, найти наилучшие. Участники таких семинаров учатся обрабатывать и использовать полученную информацию, слушать и понимать партнера по общению.

Подводя итоги, можно сделать следующие **выводы**:

1. Для развития компетентности профессионального общения у обучающихся необходимо создание познавательной мотивации и профессиональной направленности будущего специалиста. Формирование познавательной мотивации возможно в совместной деятельности преподавателя и обучающихся, что обеспечит личностное включение обучающихся в процесс развития компетентности профессионального общения.
2. Для развития компетентности профессионального общения у будуще-

го специалиста необходимо использовать виды делового сотрудничества, к которым относятся учебное и педагогическое сотрудничество.

3. Игра – это важнейшее средство развития личности. Игровой семинар является эффективным способом развития компетентности профессионального общения у обучающихся, так как развивает способности к самопознанию и самовоспитанию, способствует выработке и закреплению приемов профессионального общения.

3. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В Философском словаре концепция определяется как «... ведущий замысел, определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления, внезапное рождение идеи, основной мысли, художественного и другого мотива» [111].

Процесс подготовки профессиональных педагогических кадров, обладающих творческой активностью, способных оказывать эффективное влияние на учебный процесс, сознательно и надежно действовать в обычных и не стандартных учебных ситуациях, является сложным процессом подготовки профессионала. При выполнении своих профессиональных обязанностей преподаватель специальных (инженерных) дисциплин включен в различные виды деятельности: учебную, воспитательную, исследовательскую и др. Для успешного выполнения профессиональных обязанностей преподаватель опирается не только на объяснительно-иллюстративные методы работы, но и на творческие потенциальные возможности учащихся. Решать эти задачи приходится в условиях социально-экономического и духовного кризиса в обществе. Это вызывает

необходимость серьезной психолого-педагогической подготовки преподавательских кадров.

Анализ работы выпускников педагогического вуза позволяет сделать вывод, что необходимо поднять уровень методической подготовки будущих преподавателей, прививать им практические навыки работы с учащимися, улучшать их профессиональную подготовку. Решать эти проблемы можно путем совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Исходя из специфики преподавательской деятельности, будущий преподаватель специальных и общепрофессиональных дисциплин готовится к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися. Преподаватель не может быть воспитателем без достаточного уровня развития как умения управлять собой и обучающимися, так и без компетенции профессионального общения.

Для успешного осуществления профессионального общения в контексте будущей профессиональной деятельности обучающемуся необходимо овладеть знаниями по общепрофессиональной и инженерно-специальной подготовке, а также развивать социально-психологические качества: интеллектуальные способности, коммуникативные и организаторские умения.

Компетенция профессионального общения преподавателя специальных и общепрофессиональных дисциплин – это умения владеть способами и приемами профессионального общения, основанные на теоретической и практической подготовке преподавателя и направленные на организацию эффективной профессиональной педагогической деятельности. Компетенция профессионального общения преподавателя специальных и общепрофессиональных дисциплин имеет свои особенности. Это связано со спецификой деятельности такого преподавателя. Он должен обладать качествами инженера-исследователя и организаторскими умениями, должен владеть инженерно-профессиональной терминологией и т.д.

Анализ нормативных документов, определяющих содержание образования в педагогическом вузе, показал, что в них не ставится специально задача развития компетенции профессионального общения у будущих преподавателей.

Уровень профессионализма преподавателя специальных и общепрофессиональных дисциплин во многом определяется как его технической подготовленностью, так и умением общаться с учащимися.

Положение о реформировании высшей школы России требует значительного повышения общекультурной подготовки преподавательских кадров. Выполнение этого требования поднимет уровень культуры общения, что, в свою очередь, позволит быстрее найти пути к взаимопониманию и сотрудничеству в различных ситуациях профессионального общения в процессе преподавательской деятельности. Понятие культуры общения подробно рассмотрено в главе 1.

Многие педагогические исследования затрагивают вопросы развития отдельных функций культуры: политической, познавательной, методологической, коммуникативной и др. Применительно к компетенции профессионального общения наибольший интерес представляет коммуникативная функция культуры. Она проявляется через словесный язык, через языки науки и др. По своему содержанию коммуникативная функция культуры общения преподавателя специальных и общепрофессиональных дисциплин может быть представлена следующими компонентами:

- мотивационно-целевым;
- познавательным;
- информационно-деятельностным;
- организационно-деятельностным [65].

Мотивационно-целевой компонент характеризует мотивационную сторону коммуникативной функции. В состав этого компонента входят положительные мотивы и установки общения; отношение к другим, умение

привлекать к себе окружающих людей: общительность и коллективизм, справедливость и доброжелательность.

Познавательный компонент включает в себя умение адекватно воспринимать и познавать поведение других; умение войти в образ своего партнера по общению и чувствовать его социально-психологическое состояние; умение наблюдать и понимать не только слова, но и мимические и жестовые сигналы своего собеседника; умение быть услышанным и понятым другими.

Информационно-деятельностный компонент предполагает умение точно выражать свои мысли, чувства и отношения с помощью не только речевых, но и неречевых средств общения.

Организационно-деятельностный компонент характеризует деятельную структуру культуры общения, связанную с взаимопониманием людей, с организацией их совместной профессиональной деятельности. В этот компонент входят умения выбирать по отношению к каждому такую форму общения, которая наилучшим образом отвечала бы их индивидуальным особенностям: требовательностью к себе и другим в сочетании с уважением, чуткостью, принципиальностью; умением правильно воспринимать критику и соответственно критике перестраивать свою профессиональную деятельность.

Процесс развития компетенции профессионального общения может помочь учащимся в овладении определенной культурой общения преподавателя. Компетенция профессионального общения – составная часть профессиональной культуры общения преподавателя. К сожалению, вопросам развития профессиональной культуры будущего специалиста в процессе его обучения в вузе в научных исследованиях уделяется мало внимания.

Как уже было сказано ранее (глава 1), теоретической основой контекстно-диалогового подхода, лежащего в основе развития компетенции

профессионального общения, является концепция контекстного обучения. Рассмотрим значение понятия «контекст». В психолого-педагогической литературе термин «контекст» используется очень широко. В языкознании и логике контекст определяется как законченный по смыслу отрывок текста, в котором выявляется смысл входящих в него слов и предложений. По правилам контекста строится перцептивный мир. Человек старается собрать как можно больше контекстной информации прежде чем приступить к действиям.

В структуре коммуникации формирование смысла и значения текстов как устных, так и письменных происходит за счет целого ряда составляющих: отправителя, получателя общения, кода, контекста, самого общения.

Человеческий поступок является потенциальным текстом и может быть понят только в диалогическом контексте своего времени как реплика, как смысловая позиция, система мотивов. Исходя из этого, можно выделить основные контексты различных типов: деятельностный, культурный, исторический, социальный, поведенческий, эмоциональный и т.д. Контекст жизни и деятельности, контекст профессионального будущего, определяемый с помощью дидактической и психологической «техники», наполняют учебно-познавательную деятельность обучающихся личностным смыслом, определяют уровень их активности.

Методологической основой концепции контекстного обучения являются философские положения о социальной природе психической деятельности человека, активности и ведущей роли личности в процессе ее становления, развития; диалектическая теория о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений; положения о творческой сущности человека, развитии его профессиональных способностей в процессе деятельности как способа реализации в труде и общении.

Концепция контекстного обучения опирается на деятельностную теорию усвоения социального опыта. В отечественной психолого-педагогической

науке разработан деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Л. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.). В соответствии с этим подходом передача информации обучающемуся происходит в процессе его собственной активности. С помощью активной деятельности происходит развитие способностей человека, его отношений с объективным миром, с другими людьми, с самим собой. С позиции деятельностного подхода цель профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучающегося, формирование его познавательной деятельности.

Важнейший психологический фактор концепции контекстного обучения заключается в том, что знания, умения и навыки, усвоенные при обучении, выступают как средства творческого решения задач в деятельности специалиста. Обучающийся как субъект учения превращается в субъекта профессиональной деятельности, в специалиста.

С позиции концепции контекстного обучения, учение и труд рассматриваются не как два ведущих типа деятельности, а как два разных этапа одной деятельности. На первом этапе обучающийся, проявляя активность, овладевает определенным «арсеналом» знаний, практических действий, способностей и социальных ценностей, необходимых для труда. На втором этапе этот арсенал должен выступать средством выполнения профессиональной деятельности.

Учебный материал при контекстном обучении предъявляется в виде учебных текстов как знаковых систем, как информация, которую нужно усвоить. Но информация усваивается здесь посредством заданий, проблемных ситуаций, с помощью которых просматриваются реальные контуры профессионального будущего. Это наполняет обучение личностным смыслом. Для формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, при котором осуществлялся бы переход от познавательной деятельности к деятельности профессиональной.

Актуальность концепции контекстного обучения определяется противоречием между возрастающей потребностью общества в совершенствовании профессиональной подготовки будущих специалистов, владеющих компетенцией профессионального общения, и недостаточной теоретической и практической разработанностью проблемы развития компетенции профессионального общения в период подготовки специалистов в вузе.

В свою очередь, это противоречие обусловлено несоответствиями между:

- необходимостью формирования творческой личности будущего специалиста, владеющего компетенцией профессионального общения, в новых социально-экономических и политических условиях и излишней централизацией учебно-воспитательного процесса, когда преобладают формально-обезличенные виды общения;

- потребностью внедрения эффективных педагогических условий по развитию компетенции профессионального общения у учащихся при обучении в вузе и недостаточной их разработанностью;

- повышением роли профессионального общения в процессе выполнения преподавателем своих профессиональных обязанностей и недостаточным уровнем психолого-педагогической подготовки специалистов;

- гуманистической направленностью обучения и воспитания, необходимостью перехода к активным проблемно-эвристическим, диалоговым формам и методам обучения в вузе и отсутствием практических рекомендаций по их реализации.

Содержание высшего образования претендует в современном обществе на различные варианты, альтернативы и может строиться на следующих принципах:

1. Принцип гуманизации, который в систему высшего образования вносит формирование всесторонне развитой личности специалиста. Этот принцип предполагает соотнесение форм и методов образования с

преобразованиями в экономике, политике, культуре, включение учащихся в профессиональную деятельность, воспитание их в духе миролюбия и милосердия, уважения достоинства и прав других людей, способности решать конфликты без использования жестких форм принуждения.

2. Личностно-ориентированный принцип, который выражается в следующем:

– высшее образование – это, прежде всего, становление специалиста, обретение индивидуальности, творческого начала;

– высшее образование должно обеспечивать готовность личности к дальнейшей профессиональной деятельности. Образование должно создавать условия для того, чтобы каждый обучающийся мог реализовать свои индивидуальные способности, свои мотивы, установки, интересы, мог бы в процессе обучения самосовершенствоваться на основе развития способностей;

– высшее образование должно создавать условия для познавательной мотивации и мотивации достижения, постоянное продвижение обучающихся вперед в приобретении знаний;

– высшее образование как система должна обеспечивать личностную значимость обучения для каждого обучающегося, что позволит заложить механизм саморазвития, самовоспитания на основе личностной и социальной активности с целью становления специалиста-профессионала.

3. Ценностный принцип предполагает общение и сотрудничество обучающегося и педагога. Высшее образование должно заложить в личность будущего специалиста механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества. Между педагогом и обучающимся должно установиться субъект – субъектное взаимодействие в педагогическом процессе: обучающийся чувствует себя личностью, ощущает внимание, и никто не может его оскорбить. Это обеспечивает создание комфортных условий для обучающихся, их творческого развития.

Важнейшей составной частью контекстно-диалогового подхода является диалоговое общение педагога и обучающегося. Развитие компетенции профессионального общения базируется также на социокультурной концепции общения и творчества как диалога.

В общем виде диалог (dialogs – греч. беседа, разговор) – это форма речевой коммуникации, общение двух субъектов при помощи языка. Диалог возникает тогда, когда два (и более) субъекта обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объекта и на основе этой информации вступают в диалогические отношения друг с другом. Диалог – процесс взаимного общения, когда происходит чередование реплик и постоянная смена ролей.

Существует два класса диалогов: информационный и интерпретационный [2, с. 131]. Информационный диалог характеризуется тем, что у партнеров по общению имеется разрыв в знаниях. При интерпретационном диалоге разрыв в знаниях у партнеров минимален, но знания по-разному интерпретируются.

Диалоговое общение может осуществляться при следующих условиях:

- наличие разрыва в знаниях;
- потребность в общении (оно возникает, когда у субъекта недостаточны знания о предмете общения);
- детерминизм, т.е. соблюдение причинно-следственных связей в ходе диалога.

Диалог может не получиться, если партнеры не имеют хотя бы общих языковых знаний, т.е. если один из партнеров насыщает речь терминологией, которой нет в запасе другого.

По содержанию диалоги могут различаться в зависимости от того, какие цели стремятся достичь участники диалога. В то же время диалог определяется структурой и характером языковой организации: выбором лексики, стилем речи, чередованием реплик.

Предпосылки целенаправленного использования диалога в жизнедеятельности общества созданы современной социокультурной ситуацией, тенденциями перестройки социально-экономической и политической систем, «узаконивающими плюрализм мнений, оппозиционность средств массовой информации, терпимость к «инакомыслию» и т.д.

Диалог – основа творческого мышления, которое невозможно вне диалога. Социокультурная концепция общения и творчества как диалога заложена в исследованиях М.М. Бахтина, В.С. Библера, Г.Я. Буша, Л.С. Выготского, И. Лакотоса, Ю.М. Лотмана и др.

Диалог в процессе коммуникативной деятельности можно рассматривать как систему вопросно-ответного взаимодействия. Он определяет характер общения как систему качеств субъекта и объекта у партнеров.

В структуру диалога входят предмет диалога, диалогические отношения и позиции субъектов диалогического общения и действие диалога. Как писал М.М. Бахтин, основа человеческого сознания – это всеобщность диалога. Диалогические отношения пронизывают всю человеческую речь и все проявления человеческой жизни, все, что имеет смысл и значение. М.М. Бахтин глубоко и подробно разработал лингвистику диалога с выходом на социокультурный уровень. Он проанализировал литературные формы диалога – стилизацию, пародию, сказ и т.д. В основе этой концепции положена идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. М.М. Бахтин писал, что, в конечном счете, «...дело отражается в слове. Личностью становятся не тогда, когда познают нечто вне дела и общения. Сущность человека, его самость проявляется лишь в диалоге, во взаимодействии с другим человеком, в общении с ним» [9, с. 36].

Развитие компетенции профессионального общения, как уже было сказано в главе 1, невозможно без активности личности в процессе обучения.

4. Принцип активизации учебного процесса. Активность личности проявляется при выполнении умственных операций. Активность исходит из

потребности в деятельности и может проявляться по-разному: в одних случаях активность реализуется действенно-практически, в других – структурно-умозрительно.

Основы активного обучения были заложены в XX веке педагогами и психологами по проблемному обучению в школе (Д. Дьюи, В. Оконь, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Лернер и др.). А.М. Матюшкин обосновал необходимость использования проблемных методов в учебной работе обучающихся в вузе. Он ввел понятие диалогического проблемного обучения, которое наиболее полно передает сущность активного взаимодействия преподавателя и обучающегося в рамках субъект-субъектных отношений. Понятия «активные методы обучения», «интенсивные методы обучения» достаточно условны. Любой метод обучения по-своему активен. В зависимости от метода можно использовать различные уровни активности восприятия и запоминания. В одних случаях изучаемый материал легко усваивается обучающимися на уровне активности восприятия и запоминания. В других случаях требуется включение активности творческого мышления, которое тесно связано с интеллектуальным развитием личности и которое стимулирует развитие компетенции профессионального общения.

В активных методах обучения представлено предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, для овладения которой и организуется обучение в вузе. При этом у обучающегося появляется личностный смысл в обучении, так как он видит контуры будущей профессии. При использовании активных методов обучения изменения происходят не только в сфере познания, но и в личности обучаемого, в обновлении его социально-психологических качеств, к числу которых относятся интеллектуальные, коммуникативные и организаторские способности. Эти изменения определяются условиями организации материальной среды, личностью преподавателя, типами общения, складывающимися между субъектами общения. Таким образом, активные методы обучения

обладают большим воспитательным потенциалом и способствуют развитию компетенции профессионального общения у обучающихся.

К дидактическим приемам активизации деятельности обучающихся можно отнести включение в чтение лекций элементов дискуссии; использование проблемных ситуаций в процессе проведения занятий; реализацию системы самостоятельных работ обучающихся; организацию диалога как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися; организацию делового сотрудничества.

Подводя итоги, можно сделать **вывод**, что применение активных методов обучения на основе контекстно-диалогового подхода в сочетании с традиционными задают контекст будущей профессиональной деятельности будущего специалиста, опосредованной компетенцией профессионального общения.

3.1. Модель общепрофессиональной подготовки студентов, способствующая развитию компетенции профессионального общения

Контекстно-диалоговый подход способствует построению модели общепрофессиональной подготовки выпускника вуза, владеющего компетенцией профессионального общения.

Как уже было сказано ранее, компетенция профессионального общения учащихся является частью профессиональной подготовки будущего специалиста. При изучении проблемы развития компетенции профессионального общения необходимо разработать теоретическую модель общепрофессиональной подготовки студентов, которая способствует развитию у них компетенции профессионального общения. В результате функционирования модели должны происходить изменения в знаниях, умениях и качествах личности будущего специалиста, которые обеспечат

возможность развития у него компетенции профессионального общения. При разработке модели необходимо обратиться к методу моделирования.

Под моделированием понимается теоретический метод научного познания, который характеризуется воспроизведением характеристик определённого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения.

При научном моделировании его результат, т.е. модель, представляет собой не весь целостный объект в его качественно-количественной специфике (в данном случае это учебно-воспитательный процесс в вузе), замещающий оригинал в процессе исследования, а лишь ограниченный комплекс свойств, связей и отношений этого объекта, который сходен с соответствующим комплексом, называемым оригиналом.

Таким образом, модель – «самостоятельный объект (свойства, отношения процессов или явления), находящийся в некотором соответствии (не тождественный и не совершенно отличный) с познаваемым объектом, способный замещать последний (выступать опосредствующим звеном в познании) в некоторых отношениях и дающий при исследовании определенную информацию, которая переносится по определенным правилам соответствия на моделируемый объект» [22, с. 113].

Некоторый педагогический объект может считаться моделью другого педагогического объекта (оригинала) в том случае, если он обладает следующими характерными чертами:

- 1) является системой;
- 2) находится в некотором отношении сходства с оригиналом;
- 3) в некоторых параметрах отличается от оригинала;
- 4) замещает оригинал в определенных отношениях в процессе исследования;
- 5) обеспечивает возможность получения нового знания об оригинале [124].

Модель используется в том случае, когда данные об оригинале получить затруднительно или вообще невозможно получить при непосредственном исследовании оригинала. При исследовании развития компетенции профессионального общения у студентов использование модели позволяет сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и облегчает проникновение в его сущность.

По характеру воспроизводимых сторон различают следующие модели:

- субстациональные (материал модели по всем основным или, по крайней мере, по некоторым основным свойствам идентичен субстату оригинала, т.е. по своей физической природе модель и оригинал сходны);
- функциональные (имитируют способы поведения оригинала);
- смешанные (структурно-функциональные или функционально-структурные).

По способу реализации модели подразделяются на:

- материальные модели (функционируют по естественным законам своего природного бытия и в силу этого являются независимыми от деятельности человека. Роль человека заключается в изменении условий существования объекта, а далее изменения происходят независимо от деятельности человека);
- идеальные модели (существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Они объективны только по своему содержанию как отражение закономерностей реальной действительности, но субъективны по своей форме и не могут существовать вне этой формы);
- модели-представления (являются результатом не только непосредственного чувственного отражения, но и деятельности абстрактного мышления) [22].

В целях успешного развития компетенции профессионального общения у студентов необходимо сконструировать структурно-функциональную модель общепрофессиональной подготовки, которая сходна по своей

структуре с оригиналом и имитирует способы поведения (способы деятельности) оригинала.

Название модели «структурно-функциональная» происходит от слов «структура» (внутренняя организация) и «функция» (некоторые действия и их результаты, «выраженные вовне» по отношению к объекту, но они являются одной из важнейших сторон сущности этого объекта и тесно связаны с его стороной) [22].

Структурные компоненты исследуемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса развития компетенции профессионального общения у студентов. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, т.е. способ организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы [55].

В рамках данного исследования модель общепрофессиональной подготовки студентов необходимо рассматривать через совокупность принципов. В качестве системообразующего признака совокупности принципов целесообразно использовать ориентации на развитие творческой личности, на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, опосредованной компетенцией профессионального общения. Можно выделить следующую систему принципов:

1. Принцип гуманизации. Необходима гуманистическая направленность обучения и воспитания, которая возможна при «адаптации всей системы воспитательно-образовательной деятельности к реальным потребностям личности» [22, с. 56]. Для реализации этого принципа необходим переход от информационно-авторитарного, объяснительно-иллюстративного обучения в вузе к активным проблемно-эвристическим, диалоговым формам и методам обучения, воспитания и самовоспитания.

2. Принцип педагогического сотрудничества вузовского педагога и обучающегося, при котором последние стремятся к самореализации и

самовыражению в учебном процессе. Педагог совместно с обучающимися осуществляет поиск средств и условий для целенаправленного и последовательного развития творческих способностей и других качеств личности обучающегося. Этот принцип эффективно реализуется в таких формах обучения, как дискуссии, диалоги, имитационные, ролевые игры, игровые технические семинары. Используются методы интенсификации творческой деятельности на лекциях и практических занятиях, а также творческие задания по конкретной тематике изучаемого курса в рамках научной работы обучающихся.

3. Принцип гарантированного качества высшего образования – это принцип гарантированного качества обучения, воспитания и развития обучающегося как творческой личности. При этом необходимо оценить качество конечного результата: подготовленность выпускника. Этот принцип предъявляет новые требования к методам обучения конкретному курсу, спецкурсу и т.д. Необходимо, чтобы вузовский преподаватель кроме обучающих и развивающих средств имел и измерители качества знаний, которые гарантировали бы ему объективную и надежную оценку качества обучения соответствующему предмету.

При разработке модели общепрофессиональной подготовки по развитию компетенции профессионального общения у студентов использовались аспекты системного подхода. В научных исследованиях системный подход трактуется из базового понимания системы. Систему можно рассматривать как «взаимосвязанное единство отдельных частей, образующих новое качество, которому присущи свои специфические свойства» [89]. Исследуемая модель обладает всеми признаками системы, характеризуется целесообразностью, наличием компонентов и структур, взаимодействием с внешней средой, целостностью, развитием во времени [89].

Выделение структурно-функциональных компонентов позволило раз-

делить модель на блоки: блок целеполагания, содержательный блок, процессуальный блок и оценочно-диагностический блок.

В качестве первого блока выделяется целеполагание, включающее в себя определенные цели и конкретные задачи по развитию компетенции профессионального общения у студентов. Целесообразность модели заключается в достижении определенного результата. От цели, содержания образования и организации учебного процесса зависит качество подготовки будущего специалиста.

Составляющими человеческой деятельности являются предметные действия [48]. Человеческая деятельность всегда включена в общение, которое составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе. В психологии предметные действия человека рассматриваются как взаимодействие человека с внешним окружением, а общение – как диалогическое взаимодействие, совместная деятельность двух и более субъектов. Общение – более высокий уровень активности субъекта – социальный уровень. Обучение – общение между теми, кто обладает знаниями и опытом, и теми, кто их приобретает и усваивает [16]. Цель осуществления развития компетенции профессионального общения у студентов определяется социальным заказом государства и общества и заключается в повышении качества профессионального образования.

Основной целью разрабатываемой модели является развитие у будущего специалиста компетенции профессионального общения, которая необходима ему для успешного осуществления профессиональной деятельности. Цель конкретизируется в задачах (рис. 4).



Рис. 4. Цели применения модели общепрофессиональной подготовки

В соответствии с задачами разрабатывается содержательный блок модели. В качестве основы при проектировании содержательного блока модели общепрофессиональной подготовки студентов взяты четыре компонента системы общепрофессиональной подготовки студентов: информационный, учебно-познавательный, учебно-творческий и учебно-организационный.

Модель характеризуется взаимосвязями и взаимозависимостями компонентов и структур, ее составляющих. Выдвижение в центр учебного процесса развивающейся модели или способа профессиональной деятельности может стать тем стержнем, вокруг которого «развертывается» содержание учебного процесса.

Информационный компонент включает, как уже было сказано выше, содержательную основу обучения. Содержание обучения можно охарактеризовать тремя компонентами, это:

- общетеоретические представления;
- учебный предмет;
- учебный материал [16].

Содержание обучения имеет двойственную природу: с одной стороны, – это социальный опыт, выступающий в форме учебной программы, учебник, а

с другой стороны, – это деятельность обучаемого, организованная с помощью преподавателя. Поэтому необходимо определить не только содержание образования, но и способы передачи и усвоения содержания обучаемым. Единство содержания, средств и способов его передачи представляет собой целостный учебный предмет.

В учебном предмете, в его содержании и построении закладываются не только факты, понятия, законы, теории и логика системного раскрытия этого предмета, но и деятельность обучаемого по усвоению содержания учебного предмета.

К учебному предмету согласно разрабатываемой системе предъявляются следующие требования:

1) семиотические – к организации текстовой информации (синтаксические, семантические, прагматические);

2) предметные – легкость и адекватность восприятия и усвоения знаний;

3) со стороны науки – отражение в учебном предмете фундамента научной дисциплины;

4) готовность к выполнению деятельности – наличие как предметного, так и социального содержания, которое формирует умения работать в коллективе: социально-перцептивные и организационно-деятельностные умения, которые являются составной частью компетенции профессионального общения специалиста высшей квалификации.

Таким образом, содержание образования является не только знаковой системой, но и предметом деятельности студентов. При этом знания усваиваются в контексте деятельности и выполняют функции ориентировочной основы деятельности – функции форм воссоздания усваиваемого содержания.

Преподаватель определяет роль и место учебного предмета в жизни и деятельности будущего профессионала, а также сферу применения его в реальной жизни студента. Предмет обучения из учебного превращается в

практически-профессиональный. Деятельность студента направлена на выполнение комплекса специальных знаний, в основе которых моделируются основные типы профессиональных задач специалиста.

Процесс овладения знаниями для каждого студента можно разделить на следующие этапы:

1) ознакомление с формулировками целей и задач курса, знакомство с системой явлений, описываемых в данной дисциплине, уяснение значимости данной дисциплины в ряду других предметов, составляющих основу теоретической и практической подготовки будущих специалистов;

2) изучение основ теории и овладение типовыми способами деятельности при выполнении учебных заданий по данной дисциплине;

3) изучение опыта профессиональной деятельности специалистов данного профиля;

4) овладение профессиональным мастерством на уровне воспроизведения (репродуктивном уровне) и на продуктивном уровне.

Этапы процесса овладения знаниями можно раскрыть путем использования технологии модульного обучения.

Прежде чем раскрыть сущность понятия «технология модульного обучения», необходимо рассмотреть такие понятия, как модуль, подмодуль, модульная единица, учебный элемент, обучающий модуль.

Модуль – это законченный блок информации, в который входят четко обозначенные цели обучения, банк информации и методические руководства по достижению поставленных целей. Модуль помогает выделить из содержания обучения особо значимые элементы.

Подмодуль – это целостная самостоятельная часть содержания, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения конкретной задачи.

Учебный элемент – это наименьшая значимая часть учебного матери-

ала, отражающая какой-либо аспект поставленной задачи. Учебный элемент является основным носителем учебной информации в модуле.

Обучающий модуль – это завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Технология модульного обучения – совокупность психолого-педагогических установок, определяющий специальный набор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

Технология модульного обучения базируется на таких фундаментальных подходах, как деятельностный, системный, личностно-ориентированный, технологический, а также на теорию развивающего обучения.

К особенностям технологии модульного обучения относятся:

1. Индивидуализация обучения.
2. Самостоятельное изучение материала (работа с текстом).
3. Взаимодействие обучающихся в педагогическом процессе.
4. Субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающихся.
5. Активное участие обучаемых в педагогическом процессе.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности

методического консультирования; паритетности. Рассмотрим подробнее каждый.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила:

– учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей;

– учебный материал должен быть представлен настолько законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели, из отдельных модулей;

– в соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, то есть модуль имеет четкую структуру.

Данный принцип сходен с принципом деления учебного материала на части (порции, шаги) в программированном обучении, однако есть и существенное отличие. В программированном обучении необходимо дробить материал на небольшие, тесно связанные, изложенные в обязательном порядке постепенного их усложнения, части.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы,

отвечающий конкретной дидактической цели и называемый элементом модуля.

Руководствуясь принципом выделения из содержания обучения обособленных элементов, нужно придерживаться следующих педагогических правил: в интегрированной дидактической цели надо выделять структуру частных целей:

– достижение каждой из целей должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;

– совокупность отдельных частных целей, одной интегрированной дидактической цели должна составлять один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. Высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических знаний и даже время от времени заставляют заново взглянуть на ценность общенаучных знаний. Инертность, присущая всем звеньям образования, является одной из причин разрыва между образованием и условиями жизни общества.

Учебный материал должен постоянно, чуть ли не ежегодно перерабатываться и обновляться. Один из путей выхода из сложного положения состоит в том, чтобы обеспечить такое построение учебного материала, разделы переменной части которого могли бы быть достаточно независимыми друг от друга и позволили бы быстро изменять, дополнять и развивать учебный материал каждого раздела.

Разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала возможно, реализуя принцип динамичности. Сформулируем его педагогические правила:

1. Содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля, может легко изменяться или дополняться.

2. Конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули.

3. Модуль должен быть представлен в такой форме, чтобы его элементы могли быть легко заменимы.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы.

В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучаемых, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения – обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к модульному обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Имеется в виду система общенаучных, общетехнических и специальных знаний и умений, которую обучающийся может свободно и самостоятельно применять в практической деятельности. Педагогические правила, которыми следует руководствоваться при реализации принципа действенности и оперативности знаний и их системы, следующие:

1. Цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий.

2. Для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное и междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной и практической деятельности.

3. Необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил:

1. При индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний.

2. Диагностика должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля.

3. Для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности обучения со стороны обучаемого.

4. С этой же целью можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения.

5. Важно соблюдать индивидуальный темп усвоения материала.

6. Методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии обучения.

7. Требуется индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов обучения. Необходимо найти оптимальную меру соотношения связей управления со стороны педагога и самостоятельности (самоуправления) обучаемых. Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучаемых инициативы, понижает роль самостоятельного обучения.

Если использовать возможности самоуправления обучающихся, необходимо дать им ясно понять и осознать цели (промежуточные и конечные) обучения. В модульном обучении цели обучения должны выступать в качестве значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться обучаемыми как перспективы познавательной и практической деятельности.

При реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

1. Каждому обучающемуся надо представлять всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период обучения).

2. В модульной программе точно указывается комплексная дидактическая цель, которую обучающий должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат.

3. В модульную программу входит программа учебных действий для достижения намеченной цели, а обучающийся обеспечивается путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив.

4. В начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели обучения в качестве результатов деятельности.

5. В начале каждого элемента модуля нужно точно указать частные цели обучения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности преподавателя.

На эффективность обучения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям обучающихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе обучения возникает множество сложностей, в частности, из-за неумения обучающихся выбирать

оптимальные пути усвоения материала, неразвитости навыков самостоятельного познания. Существуют проблемы и в деятельности педагогов, например, из-за нехватки мастерства, неумения применять все методы обучения и выбирать наиболее приемлемый для данных условий или их сочетание.

Пути решения этих проблем раскрывают педагогические правила реализации принципа разносторонности методического консультирования:

1. Учебный материал следует представлять в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации.

2. Должны быть предложены различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может выбирать свободно, либо, опираясь на них или личный опыт, создавать собственный оригинальный метод обучения.

3. Необходимо осуществлять методическое консультирование педагога по организации процесса обучения. В качестве альтернативных решений могут выступить различные методы и организационные схемы обучения, которые, по мнению педагогов-экспертов, наиболее подходят для усвоения порции конкретного содержания материала.

4. Педагог может свободно выбирать предложенные методы и организационные цели обучения или работать по своим, оригинальным методам и организационным схемам.

5. В тех случаях, когда преподаватель сам строит модуль, желательно в его содержание включить используемые им методы обучения, так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные курсы или предметы.

Важно соблюдать *принцип паритетности*. В последние годы уделяется особое внимание активизации обучаемых в педагогическом процессе, развитию управления и превращению его в самоуправление. Необходимо сосредоточить внимание на создании базисного условия для

реализации взаимодействия в процессе обучения. Им может быть уровень подготовленности обучающихся. Именно от него в первую очередь зависит характер связей управления. Но о каких реальных отношениях может идти речь, если при традиционном обучении основной целью встреч педагога и обучаемого является предоставление первым информации второму? Другими словами, во время занятий педагог чаще всего делает «информационные инъекции», забывая о необходимости использования других функций.

Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами обучения, такими как модуль. Используя это информационное средство, обучаемый сможет самостоятельно организовывать усвоение нового материала и приходить на каждую встречу с преподавателем подготовленным, решать проблемные вопросы, участвовать в научно-исследовательской деятельности и т.д.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических правил:

1. Модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня.
2. Модульная программа призвана освободить педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции.
3. Модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения.
4. В процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программе, в которой они трансформируются в самоуправление.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они (кроме принципа паритетности) отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опираются на общедидактические принципы и взаимосвязаны с ними.

Примером применения технологии модульного обучения является модульно-рейтинговая система (МРС).

Модульно-рейтинговая система обучения (МРС) – дидактическая система обучения, которая представляет собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателей и обучающихся, организованной в особых единицах процесса обучения – модулях.

Цель внедрения МРС:

– улучшение организации, содержания и методики процесса обучения в целях повышения качества фундаментальной и профессиональной подготовки студентов;

– повышение мотивации у всех сторон, участвующих в учебном процессе к освоению образовательных программ;

– усиление акцента на развитие у студентов навыков систематической самостоятельной работы и личной ответственности за качество освоения учебной программы.

В приложении 3 рассмотрен пример применения модульно-рейтинговой системы при обучении по дисциплине «Ремонт автомобильной техники».

Учебно-познавательный компонент был подробно рассмотрен в главе 1. Можно добавить, что усвоенные системные знания позволяют продуктивно использовать память, так как нет «необходимости запоминания материала как сумму частных сведений и фактов за счет группировки их в

более крупные единицы, которые легче удержать в сознании и воспроизвести в нужных ситуациях» [67].

Изучение студентами теории в рамках общепрофессиональной подготовки, лежащей в основе развития компетенции профессионального общения, происходит путем организации обучения на основе контекстно-диалогового подхода (лекции, практические и лабораторные занятия, самостоятельные творческие домашние задания), а также путем использования учебно-исследовательской, рационализаторской, изобретательской, методической и общественной работы студентов, направленной на развитие творческой инициативы в познавательной деятельности, преобразующейся в профессиональную, опосредованную компетенцией профессионального общения.

Совершенствованию процесса развития компетенции профессионального общения у студентов способствует выполнение ими в своей практической учебной деятельности творческих, самостоятельных домашних работ и выполнение самостоятельных работ на занятии, которые помогают закреплять теоретические знания, полученные в ходе обучения. Комплекс знаний в творческой, самостоятельной домашней работе имеет профессиональную направленность: в них моделируются определенные типы профессиональных задач специалиста. Задачи задания:

1. Закрепить и расширить знания, полученные на занятиях.
2. Получить практические навыки при решении профессиональных задач.
3. Научить студентов пользоваться справочной литературой и грамотно излагать ответы на поставленные вопросы.
4. Проверить степень усвоения студентами пройденного материала.

Каждый студент получает индивидуальное задание.

Самостоятельная работа на занятии имеет следующие особенности:

1. Методическим содержанием является система, включающая единство компонентов модели общепрофессиональной подготовки будущего специалиста: информационного, учебно-познавательного, учебно-творческого и учебно-организационного. В качестве метода развития компетенции профессионального общения выступает самостоятельная работа с использованием групповой формы работы студентов.

2. Самостоятельная работа характеризуется целенаправленностью (все задания имеют единую цель); цельностью (все задания рассматриваются в комплексе); динамичностью (естественный переход при выполнении одного комплекса заданий к другому); связанностью, которая обеспечивается единой темой и логикой заданий.

3. Самостоятельная работа имеет профессиональную направленность: задания разработаны в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста. При выполнении самостоятельного задания студенты выполняют функции инженера-технолога.

При работе студенты пользуются планами: методическими рекомендациями по выполнению заданий, а также специально разработанными таблицами и чертежами, необходимыми для работы.

Самостоятельная работа на занятии предполагает общение, диалог между студентами. Студенты работают в группе по два – три человека. Организованное таким образом общение моделирует определенный тип межличностных отношений, которые повышают активность студентов. При выработке оптимального способа выполнения задания могут возникнуть дискуссии между студентами. Это, в свою очередь, способствует развитию у студентов такой структурной составляющей компетенции профессионального общения, как технологические умения. Преподаватель следит за самостоятельной работой студентов, оказывает при необходимости методическую помощь, разъясняет наиболее сложные вопросы. В конце занятия студенты защищают свою работу.

Учебно-творческий компонент – учебно-исследовательская, рационализаторская и изобретательская работа, в процессе которой студенты решают творческие и профессиональные задачи.

Учебно-исследовательская работа помогает развивать способности решать различные научно-технические задачи, умение, обнаруживать и устранять недостатки в том или ином техническом устройстве. При этом главное внимание уделяется подготовке студентов к изобретательскому творчеству.

Техника быстро меняется, совершенствуется. И бывший студент, ставший профессионалом, учится также быстро овладевать новой техникой, самостоятельно ее изучать. Будущий специалист высшей квалификации вырабатывает в себе способности совершенствовать технику, создавать ее новые образцы, улучшать методы и способы ее обслуживания и использования. Это требует развития инициативы у студентов, смелости творческой мысли, творческой фантазии, самостоятельности при решении технических задач. Рационализаторское или изобретательское предложение – это, прежде всего, новое техническое решение. Оно предполагает техническое творчество. Разработка такого предложения – это проявление творческого, подхода, проявление творческой инициативы при решении технической задачи. Изобретательское и рационализаторское творчество помогает лучше учиться. Поиски новых технических решений заставляют студентов обращаться к дополнительной литературе, будят творческую мысль, развивают способность самостоятельно разобраться в том или ином техническом вопросе. Развитие творческой инициативы, являющейся прямым следствием изобретательской и рационализаторской работы, важно еще и потому, что профессиональная деятельность немислима без проявления этой инициативы, изобретательности. Изобретательские и рационализаторские предложения важны для самоутверждения, для

дальнейшего творческого роста их авторов. Они заставляют студентов поверить в свои силы, в свои творческие возможности.

Учебно-организационный компонент, как отмечено в главе 1, предполагает социальный контекст профессиональной деятельности в обучении, умение работать в коллективе.

Групповое общение является эффективным средством развития компетенции профессионального общения у будущего специалиста, обеспечивающим достаточно высокий уровень их сформированности. В данном виде подготовки задается предметно-профессиональный и социальный контексты будущей деятельности специалиста. Личность получает предметное и социальное развитие на профессионально-значимом материале, который способствует развитию компетенции профессионального образования у студентов.

Таким образом, содержание данного блока модели представляется как система компонентов. Выявив содержание модели общепрофессиональной подготовки студентов по развитию у них компетенции профессионального общения, можно отметить, что компоненты общепрофессиональной подготовки в разрабатываемой модели связаны между собой, представляют интегративное единство, контекстно накладываются друг на друга. Они составляют предметное содержание модели.

Модель общепрофессиональной подготовки является целостной, т.е. ни один из компонентов модели (информационный, учебно-познавательный, учебно-творческий, учебно-организационный), будучи взятый отдельно, не достигает общей цели – профессиональной подготовки будущих специалистов высшей квалификации, опосредованной компетенцией профессионального общения. Каждый из компонентов подготовки решает определенную систему задач через соответствующие формы и методы, а их интеграция служит достижению поставленной цели.

Исходя из вышесказанного, модель общепрофессиональной подготовки характеризует целостность, целеполагание, интеграцию информационного, учебно-познавательного, учебно-творческого и учебно-организационного компонентов общепрофессиональной подготовки, связь с внешней средой. Каждая модель является компонентом модели более высокого уровня. Так как развитие компетенции профессионального общения является частью профессиональной подготовки будущего специалиста, то внешней средой для нее является учебно-воспитательный процесс в вузе.

В процессуальном блоке модели выделяется организационный аспект развития компетенции профессионального общения. При построении процессуального блока используется интеграция разнообразных по содержанию методов и средств организации учебно-воспитательного процесса в вузе и форм учебной и внеучебной деятельности студентов, эффективное сочетание которых на определенном этапе реализуется в профессиональном образовании. В данном блоке развитие компетенции профессионального образования просматривается с точки зрения применения методов и средств обучения, применения рациональных приемов при выполнении самостоятельных учебных заданий как на занятиях, так и при выполнении творческих, самостоятельных домашних работ; умения планировать свою деятельность: организовать свою работу с наименьшими затратами времени, сил и средств; умения грамотно, кратко и точно выражать свою мысль, правильно употреблять в речи профессиональные понятия.

В.А. Сластенин отмечает, что «в реальных условиях педагогического процесса методы его осуществления выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных "уединенных" средств, а гармонически организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее

изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение учебно-воспитательного процесса к намеченной цели» [92, с. 26].

Практика показала, что процесс развития компетенции профессионального общения у студентов предполагает использование следующих методов, позволяющих повысить эффективность работы в данном направлении:

- рационализаторская, изобретательская и методическая работа студентов;
- выполнение самостоятельных, творческих заданий, требующих овладения рациональными приемами их выполнения;
- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения (дидактические игры, игровые технические семинары и т.д.).

Средства обучения призваны обеспечить достижение целей и усвоение содержания профессионального образования, опосредованное компетенцией профессионального общения. К ним относятся: учебная литература, конспект лекций, компьютерное обеспечение и т.д.

Включение развития компетенции профессионального общения в структуру профессиональной подготовки будущих специалистов высшей квалификации приводит к изменению форм и методов этой подготовки. Причины изменений в следующем: происходит непрерывная диалогизация учебно-воспитательного процесса, возможность моделирования деятельности, на всех этапах обучения, индивидуализация обучения, педагогически обоснованное распределение функций между педагогом и обучающимися (субъект-субъектное взаимодействие).

Из общих форм организации учебной деятельности обучающихся выделяются фронтальная, индивидуальная и групповая. Сочетание коллективной, групповой и парной форм организации деятельности

студентов с применением активных методов и приемов обучения способствует эффективному развитию компетенции профессионального общения у студентов. В качестве формы организации групповой деятельности студентов исследуемой модели важна организация делового сотрудничества между самими обучающимися, а также между обучающимися и педагогом. Подробно идеи делового сотрудничества рассмотрены в параграфе 2.4.

Взаимосвязь выделенных блоков модели общепрофессиональной подготовки студентов в целях развития у них компетенции профессионального общения просматривается на функциональном уровне и определяется многообразием функций: мотивационно-целевой; деятельностно-творческой; коммуникативной и коррекционно-диагностической.

Мотивационно-целевая функция позволяет осмыслить обучающимися важность и необходимость получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности. Она отражает качественное состояние профессионального образования в вузе и определяет тенденции и уровень развития компетенции профессионального общения у студентов. Целевые ориентации следует рассматривать как взаимосвязанные процессы выбора личностью приоритетов для удовлетворения своих потребностей и формирования умений, обеспечивающих развитие компетенции профессионального общения. К этим умениям относятся: познавательно-интеллектуальные, социально-перцептивные, организационно-деятельностные и технологические умения.

Деятельностно-творческая функция определяется значением познания в развитии компетенций профессионального общения. Ведь именно от профессиональных знаний, в том числе и знаний по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, зависит развитие у студентов компетенции профессионального общения. Данная функция отражена в структурных компонентах в разработанной модели.

Коммуникативная функция во многом определяет успешность студента в учебной и профессиональной деятельности. Активность обучающихся направлена на других людей, не превращая их в объекты коммуникативности, а напротив, ориентирующая на них именно как на субъектов общения. Общение имеет место тогда, когда человек, вступающий в контакт с другим человеком, рассчитывает на активную обратную связь, на обмен информацией.

В коррекционно-диагностической функции доминирует диагностическая составляющая. Педагогическая диагностика – это вид профессионально-педагогической деятельности, область научно-педагогического знания, которая рассматривает вопросы установления и изучения признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической модели и условий ее реализации (на всех уровнях), для прогнозирования возможных отклонений (путем педагогической коррекции), нарушений нормальных тенденций ее функционирования и развития. Коррекционно-диагностическая функция призвана решать задачи получения обратной информации, выявления оптимальных совокупностей непосредственно фиксируемых показателей состояния процесса развития компетенции профессионального общения у студентов, его оценивания и корректировки. Реализация данной функции происходит в зависимости от педагогических целей и ситуаций: в одних случаях важен анализ знаний по общепрофессиональной подготовке, в других – необходимо глубже исследовать развитие структурных составляющих компетенции профессионального общения, в третьих, основную роль может играть учет психологических принципов обучения в результате групповой формы работы студентов.

Выявив цель, задачи, содержание процесса развития компетенции профессионального общения у студентов, его организационные формы, методы и функции, необходимо определить результативный аспект, качество развития исследуемой компетенции.

Оценочно-диагностический блок рассматриваемой модели позволяет определить переход с одного уровня развития компетенции профессионального общения на другой, более высокий уровень как в качественном, так и в количественном отношении. Данный блок определяет состояние и результативность процесса обучения в вузе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии профессиональных компетенций личности, в частности компетенции профессионального общения. Нельзя говорить о качестве образования, не описав целей образования. А для этого, чтобы была возможность сравнить цель и результат, необходимо выполнение как минимум двух условий:

- 1) цель должна быть представлена как четкий образ желаемого результата с определенным набором свойств;
- 2) должны существовать четкие критерии, позволяющие оценить степень сформированности зафиксированных свойств у реально достигнутого результата [107].

На рис. 5 представлена модель общепрофессиональной подготовки, направленной на развитие компетенции профессионального общения у студентов.

Структурно-функциональная модель общепрофессиональной подготовки специалистов высшей квалификации является частью профессиональной подготовки будущих специалистов и содержит следующие блоки: блок целеполагания, содержательный, процессуальный и оценочно-диагностический.

Основой содержательного блока модели являются компоненты системы общепрофессиональной подготовки студентов:

– информационный компонент. Он включает в себя содержательную сторону процесса общепрофессиональной подготовки, необходимой для развития структурных составляющих компетенции профессионального об-

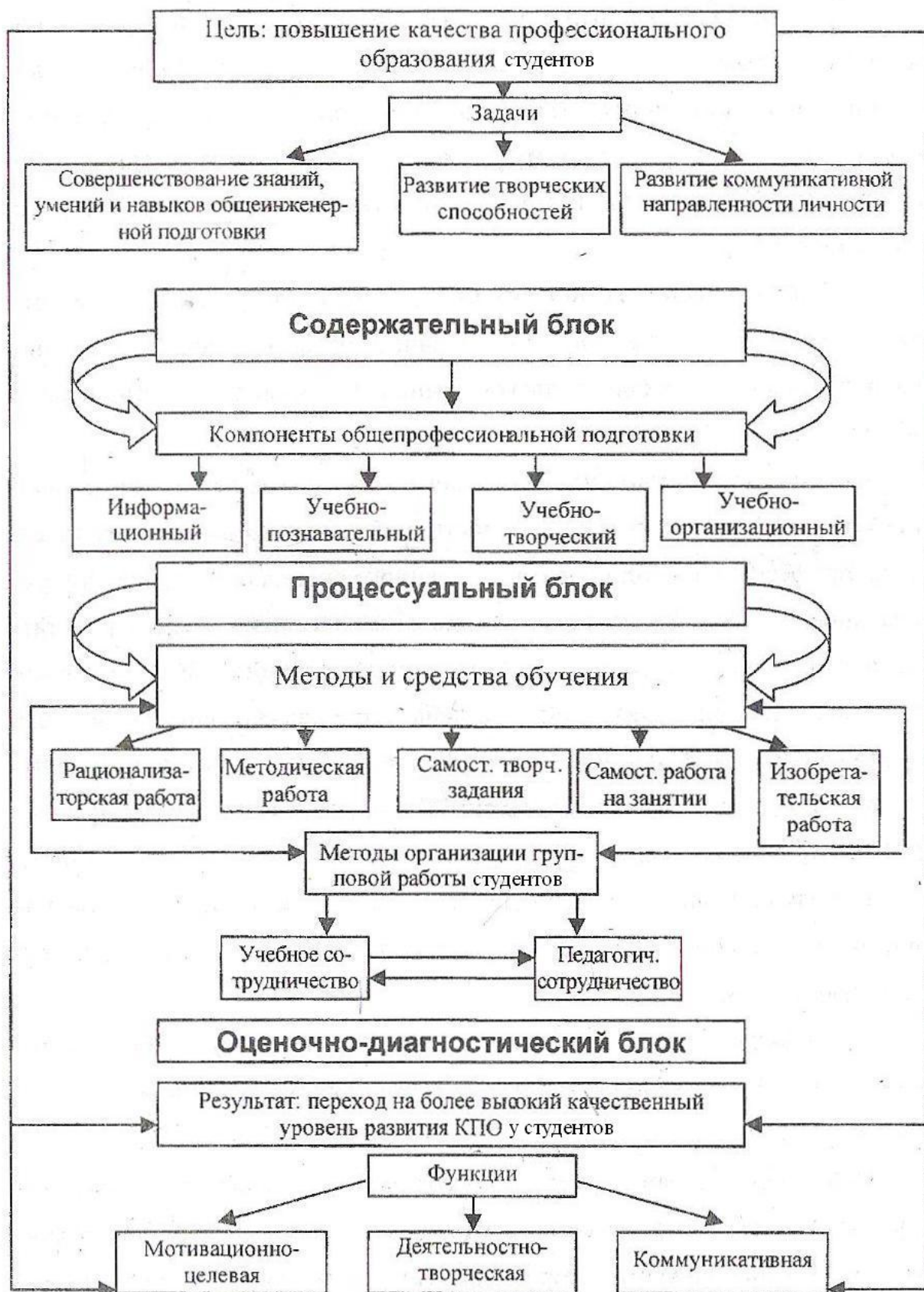


Рис. 5. Модель общепрофессиональной подготовки студентов

щения специалиста. Учебная деятельность выступает здесь в академической (традиционной) форме;

– учебно-познавательный компонент. Он включает в себя применение активных методов обучения путем организации специальных видов занятий, способствующих развитию компетенции профессионального общения у студентов: систему самостоятельных, творческих работ в аудиторное время, в ходе которой используется групповая форма работы студентов;

– учебно-творческий компонент. Он предполагает применение системы знаний, умений и навыков профессионального общения в учебно-исследовательской, изобретательской, рационализаторской, методической и общественной работе студентов;

– учебно-организационный компонент. Он предполагает социальный контекст профессиональной деятельности в обучении. В данном компоненте общепрофессиональной подготовки специалиста проектируется социальное содержание, которое предполагает развитие умения работать в коллективе.

Развитие социальной компетенции личности будущего специалиста высшей квалификации происходит в интерактивных группах, которые представляют собой модели будущей профессиональной среды. В данном компоненте подготовки задается как социальный, так и предметно-профессиональный контексты будущей профессиональной деятельности специалиста. Студент получает предметное и социальное развитие на профессионально значимом материале, способствующем развитию у него компетенции профессионального общения.

Специфика модели определяется многообразием функций: мотивационно-целевой, деятельностно-творческой, коммуникативной, коррекционно-диагностической.

Таким образом, можно сделать **вывод**, что цель использования модели заключается в повышении качества профессионального образования

специалиста, владеющего различными профессиональными компетенциями, в частности, компетенцией профессионального общения.

3.2. Использование приемов и методов интерактивного обучения в целях развития компетенции профессионального общения

Интерактивное обучение – обучение, погруженное в процесс общения. Чтобы процесс обучения был эффективным, в нем должны присутствовать все три стороны общения:

- информативная (передача и сохранение информации);
- интерактивная (организация взаимодействия в совместной деятельности);
- перцептивная (восприятие и понимание человека человеком).

На деле же образовательная ситуация сильно деформирована: обучающийся ориентирован только на получение, сохранение и выдачу информации. Технология традиционного обучения практически не формирует навыков совместной деятельности (взаимодействия). Это касается и индивидуальной, и фронтальной работы. К тому же и содержание изучаемого материала, особенно точных, общепрофессиональных и специальных наук, не способствует развитию эмоциональной сферы, не содержит основы для сопереживания.

Интерактивное обучение в настоящее время может осуществляться по двум направлениям:

1. Введение специальных курсов «Культура общения», «Риторика» и т.д.
2. Максимальное использование учебных ситуаций, создание «поля общения» для обучающихся.

Первый вариант обычно ложится на плечи одного учителя и, как показывает практика, не приносит ощутимых результатов в общем культур-

ном фоне вуза. Второй путь предполагает ежедневную работу всего педагогического коллектива. Но эта работа приносит гораздо больше результатов, так как у обучающихся вырабатывается активная позиция по отношению к обучению.

В интерактивном обучении при организации учебного диалога используются вербальные и невербальные приемы обучения. К невербальным относят:

1) визуальные: выражение лица (заинтересованное, равнодушное и т.д.), позы и движения (располагающие к общению, угрожающие и пр.), контакт глаз (взгляд на собеседника, избегание прямого взгляда и т.п.);

2) акустические: интонация (громкость, тембр, темп речи, высота звука), речевые паузы;

3) тактильные: расстояние (далекое – близкое, т. е. способствующее или препятствующее контакту), прикосновения (одобряющие – агрессивные) и пр.

Среди вербальных приемов интерактивного обучения выделяют:

1) умение задавать открытые вопросы (т.е. такие, которые заранее ориентированы не на единый – «правильный» ответ, а на высказывание различных точек зрения по проблеме);

2) определение педагогом собственной позиции не как определяющей во взаимодействии, но как нейтральной, что дает возможность обучающимся во время занятий высказывать и «правильные» и «неправильные» точки зрения без боязни, что их одернут, остановят и т.д.;

3) готовность педагога к анализу и самоанализу занятия, помогающих пониманию, что, как и почему происходило на занятии; где взаимодействие «зависало», с чем это было связано, как этого избежать в дальнейшем и т.д.;

4) ведение заметок, способствующих отслеживанию течения занятия, его кульминации, результативности.

Обычно педагог в аудитории вынужден стоять, таким образом, возвышаясь над обучающимися, которые воспринимают эту ситуацию по-разному. Часто можно увидеть, как обучающийся, к которому педагог наклонился помочь, замыкается, отмалчивается, в итоге взаимодействие не состоялось. Аудитория для занятий достаточно большая, поэтому педагог повышает голос, чтобы его услышали все обучающиеся. Но если у обучающегося ведущим является аудиальный канал восприятия, то содержание материала он понимает значительно хуже. Психологи отмечают, что низкая тональность, спокойные интонации оказываются более действенными, в то время как напряженный, резкий голос вызывает отчуждение. На неприятную жизненную ситуацию можно повлиять: в той или иной мере уйти от конфликта, ответить насмешкой и т.д. Но для студента ситуация обучения является обязательной: он вынужден вступать в совместную деятельность (с педагогом, другими студентами) вне зависимости от того, нравится ему это или нет. К тому же если педагог не удовлетворен результатами учебного взаимодействия, он может высказать свое мнение (отметка, оценка, устное порицание и т.д.). Студент же в силу детерминированности ситуации оказывается только в «страдательной роли». Вот поэтому успех учебного взаимодействия зависит именно от педагога, от его умения создать условия для интерактивного процесса получения и освоения знаний.

Методы интерактивного обучения способствуют вовлечению студента в активный процесс получения и переработки знаний. К ним относятся: работа в группах, учебная дискуссия, учебный диалог, игровое моделирование, «круглый стол», «заседание экспертной группы», «дебаты», «судебное заседание», «мозговой штурм», «сократические диалоги». Рассмотрим некоторые из них.

Работа в группах. Группа разбивается на микрогруппы по четыре человека.

Каждая группа находит свое особое место в аудитории. Работу в группах можно разделить на несколько этапов:

1-й этап. **Индивидуальная работа.** Педагог предлагает задание (достаточно большое по объему): изучить и составить конспект по изучаемой теме; продумать вопросы к дискуссии по актуальной теме и т.д.

На подготовку и выполнение данного задания дается 15–20 мин. Важно, чтобы к концу контрольного времени каждый член группы имел свой вариант выполненного задания.

2-й этап. **Работа в парах.** На втором этапе каждый участник выбирает себе партнера. Задание по содержанию остается прежним. Но цель данного этапа заключается в нахождении общего решения между групповыми парами. Важно, чтобы найденное решение выражало мнение двух участников. Время – 10 мин.

3-й этап. **Продолжение работы в парах.** В «четверках» снова меняются пары. Содержание прежнее. Представители предыдущих пар сообщают новым партнерам свой путь решения и вновь ищут возможность обновления проблемы. Время – 10 мин. Таким образом, каждый участник группы имеет возможность выслушать чужое мнение, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать найденное решение.

4-й этап. **Принятие группового решения.** Каждая "четверка" собирается вместе. Поскольку все члены группы уже осведомлены о возможных способах решения, цель данного этапа заключается в выработке общих положений, при этом большое внимание уделяется не только содержательной части, но и форме ее исполнения (группы могут представить решение в виде конспекта, рисунка, схемы, стихов). Время на поиск – 10 мин.

Эта форма работы помимо активного усвоения информации позволяет выработать навыки совместной деятельности. Особенно она благотворно влияет на самооценку обучающихся. Но, как и у любого метода, у него есть свои недостатки. И один из них – это замыкание на одной микрогруппе,

поэтому, когда работа в группе будет освоена, можно переходить к другой форме взаимодействия – «*Мозаике*». Смысл этой методики заключается в поиске совместного решения не столько для одной микрогруппы, сколько для выработки общего мнения целого коллектива. Содержание (проблема, тема и т. д.) аналогично предыдущей методике. Однако суть заключается в поиске проблемы не внутри, а за пределами микрогруппы. Этапы «Мозаики»:

1-й этап. *Внутри круга*. Название говорит само за себя: прежде всего, проблема решается внутри микрогруппы из четырех человек. Каждый участник к концу обсуждения (время – 15–20 мин) должен иметь общий для данной группы план решений.

2-й этап. *В людях*. Вновь название подсказывает дальнейшие действия. Первоначальные группы временно распадаются, но появляются новые. Каждый из участников новой группы предлагает свой путь решения проблемы и знакомится с вариантами других групп. Выбирается общее или лучшее решение.

3-й этап. *Поиск нового решения*. Восстанавливаются и объединяются первоначальные группы. Но участники приходят с обогащенным видением проблемы и пониманием многозначности решений. В таком совместном поиске находится более объективное решение по сравнению с работой одной изолированной группы (время – 15–20 мин). При таком взаимодействии решение каждой отдельной группы оказывается приближенным к единому решению всего коллектива.

Подобные занятия позволяют обучающимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями. Они создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в профессиональную, позволяют «сжимать» время и являются психологически привлекательными для обучающихся.

Игровые методы обучения: игровое моделирование в целях развития

компетенции профессионального общения у студентов можно использовать в процессе их самостоятельной работы.

Первые деловые игры приводились в 30-х годах XX века и были предназначены для исследования экономических систем. В основу были взяты военные игры. В педагогике особое внимание уделяется проблеме назначения игр. И.М. Сыроежин классифицирует игры на учебные и исследовательские, выделяя при этом универсальные игры, т.е. игры, которые могут служить разным целям, например, для анализа сложной ситуации и для обучения; для оценки уровня подготовки специалиста и для поиска конкретных решений [97].

Зарубежные ученые в определении игры используют термин «модель», считая, что термин «игра» должен пониматься в широком смысле как модель конфликтной ситуации, как столкновение, в котором кто-то должен проиграть, а кто-то выиграть.

Одним из методов контекстного обучения А.А. Вербицкий считает «учебную деловую игру» и подчеркивает двойственность деловой игры, которая заключается в том, что она является в той же мере «ветвью педагогики», как и «ветвью имитационного моделирования». Деловая игра – это имитация в обучении конкретных условий и динамики производства, также действий и отношений занятых в нем людей, иными словами, воссоздание или моделирование реальностей – процессов производства и структуры профессиональной деятельности специалистов. К структуре деловой игры относится следующее: цели и задачи, области применения; объект имитации, комплект ролей и ролевых функций; правила и условия игры; параметры, обуславливающие различия интересов игроков; документальное обеспечение; графическое представление последовательности игры и ролевого взаимодействия участников; система оценок действий игроков [16].

Накоплен опыт проведения дидактических игр (как принято называть в педагогике деловые игры). При этом необходимо рассматривать общение с точки зрения субъект-субъектных отношений между обучающимися и педагогом. Для активизации учебной, деловой игры необходимо развивать у обучающихся сильные и устойчивые внутренние побуждения к деятельности. Целостность личности во всех областях ее деятельности, уровень ее активности зависит от системы ее потребностей и мотивов, которая обуславливает целенаправленную деятельность.

В современной психологической науке мотив определяется четырьмя факторами: внутренними побуждениями, внешними и внутренними условиями, предметом деятельности, причиной выбора действий. При обучении необходимо учитывать направленность личности, ее запросы и интересы, развивать внутреннюю потребность в знаниях. Развитие мотивов возможно при раскрытии смысла учебной деятельности, применении ее результата на практике. Студенты должны четко представлять смысл развития компетенции профессионального общения для будущей профессиональной деятельности.

Соотношение различных мотивов определяет выбор содержания, форм и методов обучения и воспитания. Если учебная деятельность мотивирована, то возникает интерес к достижению определенной цели обучения.

Как было сказано в параграфе 2.4., при развитии компетенции профессионального общения очень важна организация делового сотрудничества как между обучающимися, так и между обучающимися и педагогом. Обучение в сотрудничестве находит все большее применение в системах образования разных стран мира. Причины этому необходимо искать не только в сфере педагогики, но и в социальной сфере:

- необходимость самостоятельно приобретать знания и уметь использовать их как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности;

- активность приобретения коммуникативных умений и навыков, т. е. умение работать в разнообразных группах, исполнять разные социальные роли в игровом техническом семинаре (докладчика, оппонента, арбитра);
- актуальность широких человеческих контактов, знакомство с различными точками зрения на одну проблему;
- необходимость развития умения пользоваться исследовательскими методами, коллективно анализировать необходимую информацию с различных точек зрения, делать выводы и заключения [85].

Без специально организованного учебного сотрудничества развивающее обучение невозможно. Учебное сотрудничество позволяет воспитать того, кто умеет учить себя (рис. 6).



Рис. 6. Формы сотрудничества

Таким образом, развитие рефлексивных способностей обучающихся возможно при реализации двух условий обучения:

1. Всеобщность первых понятий при конкретизации разворачивается в систему понятий, описывающих новый предмет. Обучающиеся должны сначала найти эту всеобщую связь, которая определяет структуру и содержание нового предмета. В исходных понятиях обучающимся уже дана система как неразвитое целое.

2. Организация учебного сотрудничества на основе исходных понятий, выработка культурных форм взаимодействия.

3.3. Критерии и уровни развития компетенции профессионального общения у студентов

Для оценки процесса развития компетенции профессионального общения у будущего специалиста высшей квалификации необходимо определить его качественное состояние, т.е. уровни. Основой определения уровней является теория уровневого подхода, согласно которой структуры каких-либо объектов или процессов имеют «высшие» и «низшие» ступени, уровни развития. Между высшими и низшими уровнями существуют определенные закономерные связи:

- принадлежность к различным классам сложности;
- каждый уровень имеет свои специфические закономерности и законы;
- закономерности низших уровней подчиняются закономерностям высших уровней;
- каждый последующий уровень происходит от предыдущего;
- развитие уровней происходит от простых к более сложным.

Анализируя различные подходы в психологической и педагогической литературе к определению объективных измерителей эффективности и качества учебного процесса, можно выбрать в качестве основы измерения

характеристику продвижения студентов с более низкого на более высокий уровень развития компетенции профессионального общения.

Изучение учебно-познавательной деятельности обучающихся позволяет выделить у них четыре уровня развития компетенции профессионального общения: частично-репродуктивный; репродуктивный; репродуктивно-продуктивный и продуктивный. Каждый из этих уровней тесно связан друг с другом. При переходе с одного уровня на другой степень овладения обучающимися компетенцией профессионального общения увеличивается. В табл. 2 дается характеристика уровней развития компетенции профессионального общения у студентов по структурным составляющим компетенции профессионального общения специалиста: познавательно-интеллектуальным, социально-перцептивным, организационно-деятельностным и технологическим. Данные уровни рассматриваются одновременно и как этапы овладения студентами компетенцией профессионального общения. При переходе с одного уровня-этапа к другому растет сформированность компетенции профессионального общения у будущего специалиста высшей квалификации.

Основой развития у студентов компетенции профессионального общения является продвижение от частично-репродуктивного к продуктивному уровню. Процесс развития компетенции профессионального общения у будущих специалистов – сложный процесс, поэтому необходим комплекс критериев, позволяющих качественно и количественно измерить изменения в уровнях развития исследуемой компетенции. Критерии уровня развития компетенции профессионального общения следующие:

- степень овладения студентами знаниями по общепрофессиональной подготовке;
- степень развития познавательно-интеллектуальных умений;
- степень развития организационно-деятельностных умений.

С точки зрения контекстно-диалогового подхода, эффективность развития у студентов компетенции профессионального общения тесно связана с их умственным, интеллектуальным развитием.

Субъект характеризуется индивидуальными различиями в процессах отражения и переработки информации. Поведение субъекта определяется не только необходимостью эффективного выполнения мыслительной деятельности, но и возможностью максимально проявить свою индивидуальность при помощи определенного типа саморегуляции.

Предполагается, что человек может решить задачу, пользуясь языком действий, образов, практических обобщений, предметных и операционных значений, языком знаний и символов. Исследователи пытаются расшифровать также язык внутренней речи, глубинных семантических структур. Следовательно, одна и та же реальность может быть описана избыточным числом языков, способов оперирования или формальным содержанием [83].

Успех в развитии компетенции профессионального общения у студентов согласно контекстно-диалоговому подходу зависит от следующих показателей:

- глубины и прочности усвоения материала;
- развития творческих способностей.

Одна из задач специальных и общепрофессиональных дисциплин в целях развития компетенции профессионального общения – это развитие познавательно-интеллектуальных умений, развитие мышления у будущих специалистов. Ученые выделяют, в основном, шесть компонентов мышления:

- 1) установление связей нового материала с уже изученным;
- 2) анализ изучаемого, выделение наиболее важных частей, признаков, факторов;

3) синтез изучаемого, объединение отдельных частей признаков;

4) сравнение, установление сходства и различий;

5) классификация и систематизация учебного материала, объединение предметов на основании сходства их признаков в группы, выделение подгрупп и разделов;

6) обобщение, формирование выводов.

Оценивать можно особенности мышления, которые связаны как с особенностью восприятия, так и с личностью в целом. Мыслительные процессы характеризуются эмоциональной окрашенностью. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но и единстве эмоционального и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как и внутри самого интеллекта» [83, с. 356].

На развитие социально-перцептивных, организационно-деятельностных и технологических умений у студентов как структурных составляющих компетенции профессионального общения влияет результативность групповой формы работы студентов.

Необходимо отметить, что выделенные критерии имеют некоторую условность, хотя и могут оцениваться как универсальные.

Подводя итоги, можно сделать **вывод**, что предложенные уровни и критерии развития компетенции профессионального общения у студентов в определенной степени относительны, так как, безусловно, существуют и другие уровни и критерии. Выделенные уровни развития компетенции профессионального общения у студентов отражают специфику исследуемого процесса.

4. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

4.1 Этапы реализации модели общепрофессиональной подготовки

Реализация модели развития компетенции профессионального общения проводилась на базе Челябинского автомобильного института в процессе общепрофессиональной подготовки курсантов. При изучении общепрофессиональных дисциплин у курсантов возникали трудности в усвоении материала. Это связано с тем, что учебный материал по общепрофессиональным дисциплинам имеет свою специфику и свою инженерную терминологию, что вызывает трудности у курсантов в усвоении материала. Для успешного развития компетенции профессионального общения курсантам необходимы знания по комплексу дисциплин, к которым, кроме общепрофессиональных, относятся и естественнонаучные: физика, химия и прикладная механика (теория механизмов и машин). Реализация модели проводилось в три этапа.

Во время *первого* (констатирующего) этапа выявлялся начальный уровень развития компетенции профессионального общения у курсантов. Определение этого уровня позволило скомплектовать экспериментальные и контрольные группы. Кроме того, проводился анализ социально-психологических качеств и уровней командно-методической и инженерно-специальной подготовок молодых офицеров после первого года службы.

Во время *второго* (формирующего) этапа ставилась цель развития компетенции профессионального общения у курсантов.

На *третьем* этапе осуществлялись анализ, обработка, обобщение результатов реализации модели общепрофессиональной подготовки. При реализации модели использовались следующие методы диагностики:

- 1) непосредственное наблюдение в естественных условиях;
- 2) анкетирование;
- 3) анализ исполнения ролей при проведении игровых технических семинаров;
- 4) анализ выполнения различных видов самостоятельных работ;
- 5) анализ ответов на занятиях;
- 6) участие в учебно-исследовательской, рационализаторской, изобретательской и методической работе.

На первом этапе проводилась работа по следующим направлениям:

1. Анализ нормативных документов, определяющих содержание образования общепрофессиональных дисциплин.
2. Анализ служебных отзывов на выпускников военного училища после первого года службы.
3. Определение уровня развития компетенции профессионального общения у курсантов.

Первое направление констатирующего этапа связано с изучением процесса освоения курсантами знаний по общепрофессиональным дисциплинам. Учебный процесс по изучению общепрофессиональных дисциплин в военном вузе строился на основе Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Учебная программа разрабатывалась в соответствии с типовой программой по изучению общепрофессиональных дисциплин, утвержденной приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. В данном нормативном документе отражены общие требования к образованности инженера по общепрофессиональным дисциплинам. В тематическом плане заложены основные требования к тому, что инженер должен знать и уметь использовать и о чем должен иметь представление по данной дисциплине.

Контроль знаний включал:

- 1) контрольные письменные работы;
- 2) устный опрос;
- 3) контроль знаний с помощью тестирования на компьютерах;
- 4) зачет с оценкой.

Анализ типовой программы и учебного плана по изучению общепрофессиональной дисциплины показал, что они нацелены на приобретение курсантами прочных знаний по дисциплине. В учебно-методической организации учебного процесса не ставятся специально задачи по развитию специальных коммуникативных умений: компетенций профессионального общения, которые являются составной частью профессиональной подготовки высококвалифицированных военных специалистов. Выделены лишь отдельные элементы коммуникативности. Такая организация учебного процесса не создавала в достаточной степени необходимые условия для творческого развития личности будущего военного специалиста, для развития у него компетенции профессионального общения. В учебном процессе не реализовывался в полной мере принцип диалогичности, который определяет характер общения, способность к сотрудничеству и взаимопониманию.

Второе направление констатирующего этапа – это анализ служебных отзывов на выпускников военного училища после первого года службы. Результаты показали, что качество подготовки выпускников несколько снижается как на уровне инженерной подготовки, так и на уровне развития социально-психологических качеств, в число которых входят коммуникативность и компетентность. Анализ отзывов позволил сделать вывод, что необходимо было поднять уровень методической подготовки будущих военных инженеров, прививать им практические навыки работы с личным составом, улучшать их инженерную подготовку. Решать эти проблемы можно было путем совершенствования учебно-воспитательного процесса. Для этого и предлагалась реализация модели

общефессиональной подготовки курсантов для развития у них компетенции профессионального общения. Эффективность реализации данной модели проверялась на третьем формирующем этапе.

Третье направление констатирующего этапа связывалось с определением уровня развития компетенции профессионального общения у курсантов. Учитывалось распределение курсантов по степени владения знаниями по естественнонаучным дисциплинам: физике, химии, теоретической и прикладной механике. Совокупные результаты по степени владения знаниями по данным дисциплинам рассматривались как один из критериев, который отражает подготовку курсантов к развитию компетенции профессионального общения. Оценка степени владения знаниями осуществлялась таким образом: IV – низкая степень владения знаниями; III – степень владения знаниями ниже среднего; II – средняя степень владения знаниями; I – высокая степень владения знаниями. Каждой степени соответствует следующее количество баллов: IV – 2 балла; III – 3 балла; II – 4 балла; I – 5 баллов. Эти данные приведены в табл. 3, где N – количество человек в группе.

Таблица 3

**Степень владения курсантами знаниями
на констатирующем этапе (нулевой срез)**

Группа	N	Степени								X	S
		IV		III		II		I			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
КГ-1	28	5	17,86	12	42,86	9	32,14	2	7,14	3,29	0,8
КГ-2	28	6	21,43	14	50,00	8	28,15	0	0	3,00	0,7
ЭГ-1	30	5	16,67	15	50,00	9	30,00	1	3,33	3,20	0,7
ЭГ-2	30	6	20,00	15	50,00	8	26,67	1	3,33	3,13	0,7

Средний балл уровня вычислен по формуле

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

где $x(i)$ – оценка 1-го студента; n – число курсантов в группе.

Стандартное отклонение вычислено по формуле

$$S = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}$$

где \bar{X} – среднее значение; $x(i)$ – значение случайной величины.

Средний балл и стандартное отклонение в рассматриваемых группах практически совпадают. Это говорит о сходности групп по первому показателю. На рис.7 представлены сравнительные данные по степени владения курсантами знаниями на констатирующем этапе (нулевой срез).

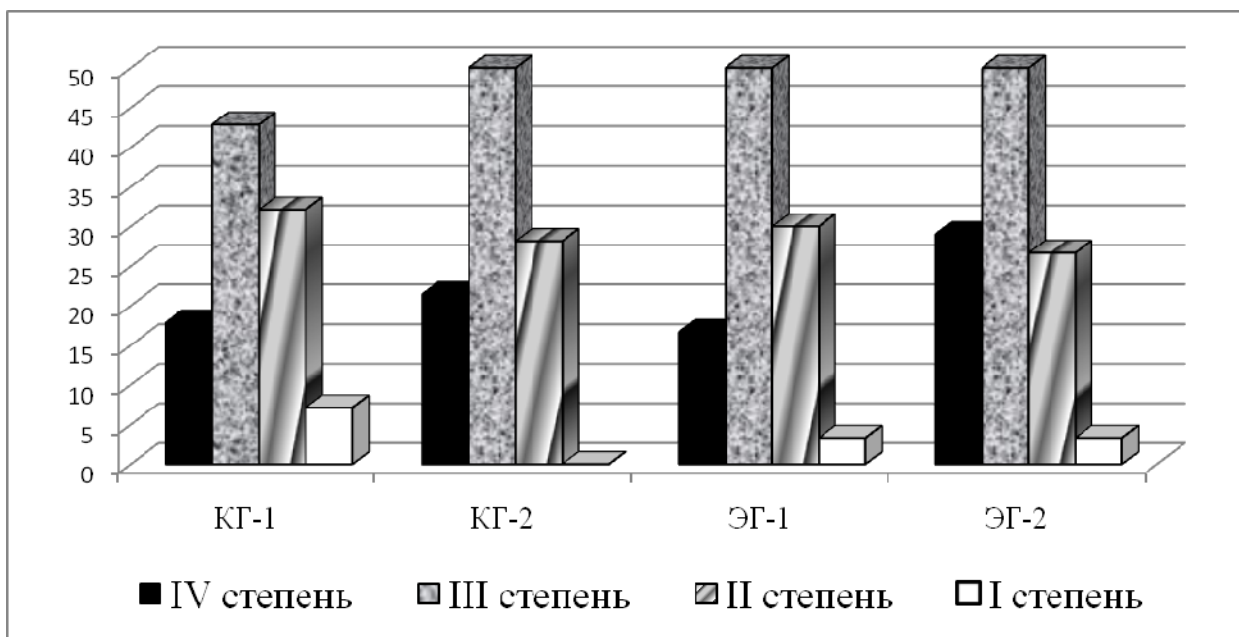


Рис.7 Результаты нулевого среза по степени владения курсантами знаниями

Для подтверждения достоверности результатов необходимо было при их анализе использовать методы математической статистики. Был использован один из методов непараметрической статистики, который применяется для обработки данных, не обладающих количественной природой, и который часто используется в экономике, психологии, педагогике, социологии [23]. Достоверность полученных результатов проверялась по двустороннему критерию хи-квадрат. На основе критерия хи-квадрат [23, с. 96] осуществлялась проверка гипотез, а также проводилось вычисление критерия Пирсона Тнабл по формуле:

$$T_{\text{набл}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$

где n_1 – число курсантов в экспериментальных группах;

n_2 – число курсантов в контрольных группах;

Q_{1i} – число членов экспериментальных групп, достигших первого уровня;

Q_{2i} – число членов контрольных групп, достигших 1-го уровня;

c – число выделенных уровней.

$T_{\text{крит}}$ на уровне значимости $\alpha = 0,05$ в распределении хи-квадрат с тремя степенями свободы ($\nu = c-1 = 4-1 = 3$) равно 7,815.

Использование статистического критерия хи-квадрат позволило выявить, имеются ли различия в уровнях развития компетенции профессионального общения у курсантов в экспериментальных и контрольных группах и каковы причины этих различий, если они имеются. Если $T_{\text{набл}} < T_{\text{крит}}$, то на данном уровне значимости принимается нулевая гипотеза, утверждающая, что выборки взяты из генеральных совокупностей с одинаковыми законами распределения, а различия в результатах выборок объясняются случайными причинами.

Если $T_{набл} > T_{крит}$, то принималась альтернативная гипотеза, которая предполагает, что уровень развития компетенции профессионального общения у курсантов различен, и это различие определяется влиянием не случайных факторов, а вызвано целенаправленной деятельностью.

Таблица 4

Сравнение групп по степени владения знаниями на констатирующем этапе (нулевой срез)

Сравниваемые группы	N	Степени				T _{набл}	T _{крит}
		IV	III	II	I		
ЭГ-1 и ЭГ-2	60	11	30	17	2	0,148	7,815
КГ-1 и КГ-2	56	11	26	17	2		

Полученные результаты показывают $T_{набл} < T_{крит}$, что позволило сделать вывод о том, что по степени владения знаниями контрольные и экспериментальные группы практически не отличаются: как в контрольных, так и в экспериментальных группах высок процент курсантов, имеющих III и IV степень владения знаниями (табл. 4).

Следующие изменения касались оценки степени развития структурных составляющих компетенции профессионального общения у курсантов: познавательно-интеллектуальных и социально-перцептивных умений. Эта оценка осуществлялась таким образом: IV – низкая степень развития данных умений; III – степень развития данных умений ниже среднего; II – средняя степень развития данных умений; I – высокая степень развития данных умений. Каждой степени соответствует следующее количество баллов: I степень развития – 5 баллов; II степень развития – 4 балла; III степень развития – 3 балла; IV степень развития – 2 балла (табл. 5–10).

Распределение курсантов по степени развития познавательных-интеллектуальных умений на констатирующем этапе (нулевой срез)

Группа	N	Степени								X	S
		IV		III		II		I			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
КГ-1	28	1	3,57	16	57,14	10	35,72	1	3,57	3,39	0,63
КГ-2	28	1	3,57	18	64,29	9	32,14	0	0	3,29	0,58
ЭГ-1	30	2	6,67	17	56,67	11	36,66	0	0	3,30	0,60
ЭГ-2	30	4	13,33	14	46,68	11	36,66	1	3,33	3,30	0,75

Средний балл и стандартное отклонение в рассматриваемых группах практически совпало, что говорит о сходности групп по данному критерию.

На рис. 8 представлено распределение курсантов по степени развития познавательных-интеллектуальных умений до проведения формирующего этапа (нулевой срез).

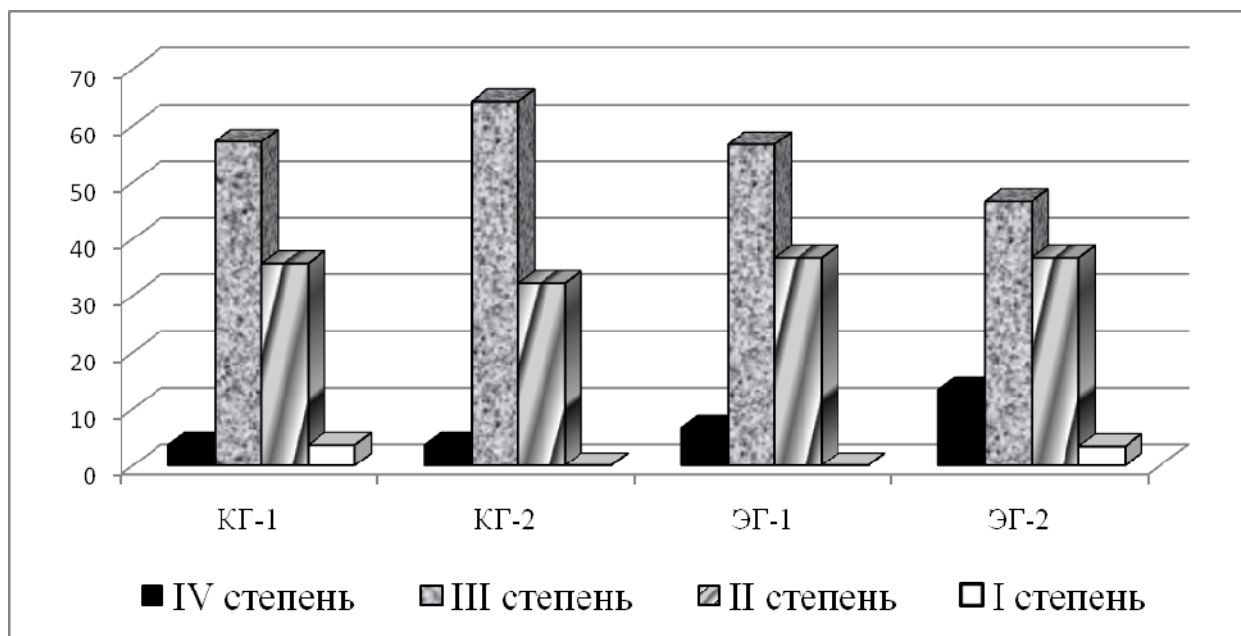


Рис. 8. Результаты нулевого среза по степени развития

познавательных-интеллектуальных умений курсантов

Критерий хи-квадрат доказал равномерное распределение курсантов в экспериментальных и контрольных группах по степени развития познавательно-интеллектуальных умений.

Таблица 6

Сравнение групп по степени развития познавательно-интеллектуальных умений (нулевой срез)

Сравниваемые Группы	N	Степени				Тнабл	Ткрит
		IV	III	II	I		
ЭГ-1 и ЭГ-2	60	6	31	22	1	2,223	7,815
КГ-1 и КГ-2	58	2	34	19	1		

Результаты этого этапа показали, что степень развития познавательно-интеллектуальных умений у курсантов недостаточно высока: большое количество курсантов имели III степень развития познавательно-интеллектуальных умений.

Таблица 7

Распределение курсантов по степени развития социально-перцептивных умений на констатирующем этапе (нулевой срез)

Группа	N	Степени								X	S
		IV		III		II		I			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
КГ-1	28	0	0	17	60,72	9	32,14	2	7,14	3,46	0,64
КГ-2	28	0	0	18	64,29	8	28,57	2	7,14	3,43	0,63
ЭГ-1	30	1	3,33	21	70,00	7	23,34	1	3,33	3,27	0,58
ЭГ-2	30	2	6,67	20	66,66	7	23,34	1	3,33	3,23	0,63

Средний балл и стандартное отклонение в рассматриваемых группах практически совпали, что позволило говорить о сходности этих групп по данному критерию.

На рис. 9 представлено распределение курсантов по степени развития социально-перцептивных умений на констатирующем этапе (нулевой срез).

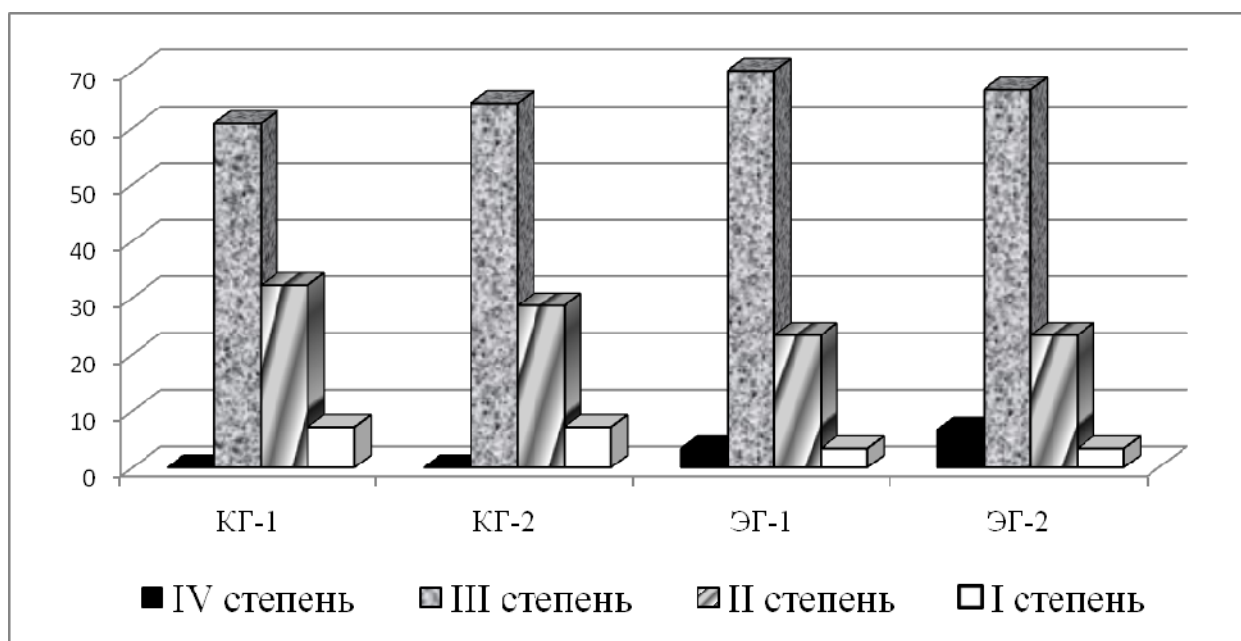


Рис. 9. Результаты нулевого среза по степени развития социально-перцептивных умений у курсантов

Критерий хи-квадрата показал равноценность этих групп по данному критерию.

Таблица 8

**Сравнение групп по степени развития
социально-перцептивных умений у курсантов (нулевой срез)**

Сравниваемые группы	N	Степени				Тнабл	Ткрит
		IV	III	II	I		
ЭГ-1 и ЭГ-2	60	3	41	14	2	4,298	7,815
КГ-1 и КГ-2	56	0	35	17	4		

Данные результаты показали, что степень развития социально-перцептивных умений у курсантов недостаточно высока: большое количество курсантов имели III степень развития социально-перцептивных умений.

Таблица 9

**Распределение курсантов по степени развития организационно-
деятельностных умений на констатирующем этапе
(нулевой срез)**

Группа	N	Степени									X	S			
		IV			III			II					I		
		КОЛ- ВО	%		КОЛ- ВО	%		КОЛ- ВО	%				КОЛ- ВО	%	
КГ-1	28	1	3,57		20	71,43		6	21,43		1	3,57		3,25	0,59
КГ-2	28	0	0		20	71,43		7	25,00		1	3,57		3,32	0,55
ЭГ-1	30	2	6,67		20	66,67		7	23,33		1	3,33		3,23	0,63
ЭГ-2	30	1	3,33		22	73,34		6	20,00		1	3,33		3,23	0,57

Средний балл и стандартное отклонение практически совпадают, что позволяет говорить о сходности групп по данному критерию.

На рис.10 представлено распределение курсантов по степени развития организационно-деятельностных умений на констатирующем этапе (нулевой срез).

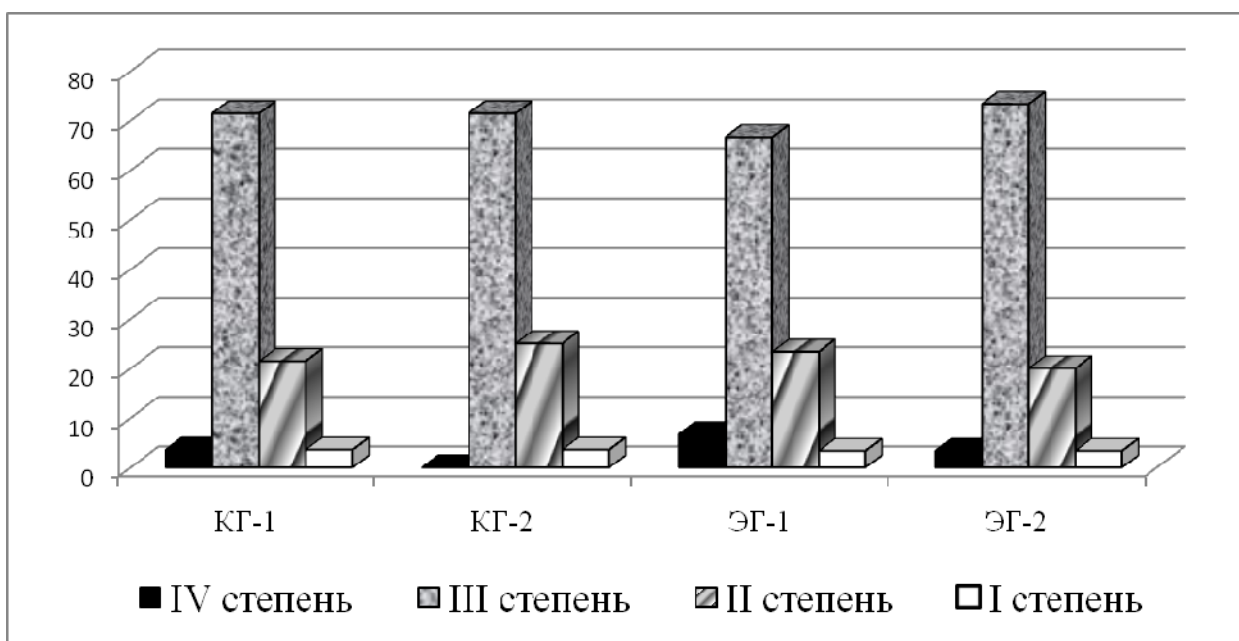


Рис. 10. Результаты нулевого среза по степени развития организационно-деятельностных умений у курсантов

Расчет критерия хи-квадрата доказал однородность экспериментальных и контрольных групп по данному критерию.

Таблица 10

Сравнение групп по степени развития организационно-деятельностных умений у курсантов

Сравниваемые группы	N	Степени				Тнабл	Ткрит
		IV	III	II	I		
ЭГ-1 и ЭГ-2	60	3	42	13	2	1,632	7,815
КГ-1 и КГ-2	56	1	40	13	2		

Полученные результаты по названным направлениям констатирующего этапа данного исследования позволили определить уровни развития компетенции профессионального общения у курсантов, участвующих в исследовании.

Определение уровня развития компетенции профессионального общения каждого курсанта осуществлялось по четырем критериям: степени владения курсантами знаниями по естественнонаучным дисциплинам; степени развития познавательных-интеллектуальных умений; степени развития социально-перцептивных умений; степени развития организационно-деятельностных умений.

Определение уровня сформированности компетенции профессионального общения у каждого курсанта осуществлялось по формуле:

$$U = \frac{P_1 + P_2 + P_3 + P_4}{4}$$

где P_1 – степень владения знаниями;

P_2 – степень развития познавательных-интеллектуальных умений;

P_3 – степень развития социально-перцептивных умений;

P_4 – степень развития организационно-деятельностных умений.

Частично-репродуктивный уровень развития компетенции профессионального общения присваивался курсантам, если значение $U < 2,69$;

Репродуктивный уровень – для $2,7 < U < 3,69$; репродуктивно-продуктивный – для $3,7 < U < 4,49$; продуктивный – для $U > 4,5$ (табл. 11).

Уровни сформированности компетенции профессионального общения у курсантов на констатирующем этапе

Группа	N	Уровни							
		частично-репродуктивный		репродуктивный		репродуктивно-продуктивный		продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ-1	28	2	7,14	16	57,14	9	32,14	1	3,57
КГ-2	28	2	7,14	17	60,71	8	28,57	1	3,57
ЭГ-1	30	2	6,67	18	60,00	9	30,00	1	3,33
ЭГ-2	30	3	10,00	18	60,00	8	26,67	1	3,33

На рис.11 представлены уровни развития компетенции профессионального общения у курсантов по группам до формирующего этапа (нулевой срез).

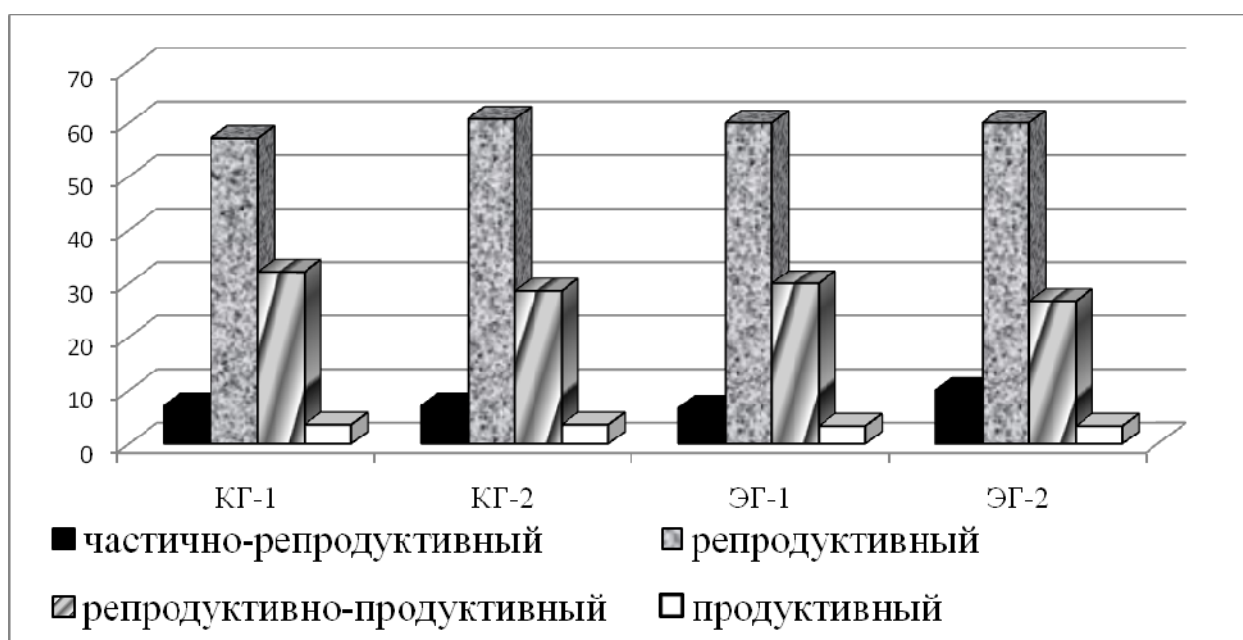


Рис.11. Результаты нулевого среза по определению уровня развития компетенции профессионального общения у курсантов

**Сравнение групп по уровням развития
компетенции профессионального общения на констатирующем этапе на
основе критерия хи-квадрат (нулевой срез)**

Сравниваемые группы	N	Уровни				Тнабл	Ткрит
		частично - репродуктивный	репро - дуктивный	репродук - тивно-про - дуктивный	продук - тивный		
ЭГ-1 и ЭГ-2	60	5	36	17	2	1,103	7,815
КГ-1 и КГ-2	56	4	33	17	2		

Расчет критерия хи-квадрат еще раз доказал однородность ЭГ и КГ по уровню развития компетенции профессионального общения ($T_{набл} < T_{крит}$) (табл. 12).

Подводя **итоги**, можно сказать, что цель констатирующего этапа – это определение уровня развития компетенции профессионального общения у курсантов.

Результаты констатирующего этапа показали, что как в контрольных, так и в экспериментальных группах высок процент курсантов, степень владения знаниями у которых оценена двумя и тремя баллами, имеющих III и IV степени развития познавательно-интеллектуальных, социально-перцептивных и организационно-деятельностных умений. 70 % курсантов находились на частично-репродуктивном и репродуктивном уровнях развития компетенции профессионального общения и лишь 3,33 % курсантов имели высокий продуктивный уровень.

На основании этих результатов можно сделать следующие **выводы**:

1. Необходимо целенаправленно развивать компетенцию профессионального общения у курсантов, в противном случае возможно развитие лишь отдельных элементов коммуникативности.

2. Для эффективного развития компетенции профессионального общения необходимо активизировать мыслительную, познавательную и

практическую деятельность курсантов, развивать у них творческое мышление. Для этого необходимо развивать у курсантов умения самостоятельно получать знания и применять их в практической учебной деятельности, а в последующем и в своей профессиональной деятельности.

3. Так как процесс развития компетенции профессионального общения нельзя отрывать от общего развития личности курсанта, то необходимо совершенствовать такие структурные составляющие компетенции профессионального развития, как социально-перцептивные, организационно-деятельностные и технологические умения.

4.2 Экспериментальная проверка реализации модели общепрофессиональной подготовки

Метод формирующего этапа предполагал экспериментальную проверку теоретических положений данного исследования. Так как компетенция профессионального общения включает в себя несколько структурных составляющих, то развитие исследуемой компетенции предполагает развитие всех ее структурных составляющих в комплексе.

Известно, что только деятельность формирует и развивает любые умения, но не любая деятельность может дать ожидаемый эффект. Только специально организованная деятельность развивает те или иные качества. Говоря о специально организованной деятельности, направленной на развитие компетенции профессионального общения, имелось в виду применение модели общепрофессиональной подготовки, основанной на контекстно-диалоговом подходе, активных методах обучения, к которым относятся определенные виды самостоятельных работ, а также организация и проведение игровых технических семинаров в процессе самоподготовки курсантов.

Обращение к организации самостоятельной работы, методам ее активизации и стимулирования объясняется следующим:

– самостоятельная работа обеспечивает высокий уровень усвоения информации;

– познавательно-интеллектуальные умения, составляющие компетенцию профессионального общения специалиста высшей квалификации, развивает именно самостоятельная работа.

Можно выделить следующие виды самостоятельных работ при изучении общепрофессиональных дисциплин:

1) выполнение учащимися самостоятельных заданий на лекционных занятиях для одной группы с использованием групповой формы работы учащихся;

2) подготовка к лабораторным и практическим занятиям;

3) подготовка к рубежным контролям, зачетам, экзаменам;

4) работа с научной литературой: написание рефератов, докладов для выступлений на конференциях; рационализаторство и изобретательство; выполнение творческих домашних контрольных заданий; работа с ЭВМ и ТСО; методическая работа: составление планов-конспектов для выступлений на лекциях и практических занятиях.

Каждая дисциплина вносит свою специфику в многообразие форм самостоятельных работ.

Методологическим ориентиром при построении методики развития компетенции профессионального общения, которая имеет комплексный характер, служит принцип единства сознания и деятельности. Исходя из этого, для развития исследуемой компетенции необходимо изучение комплекса дисциплин: естественнонаучных (физика, химия, прикладная механика) и общепрофессиональных дисциплин (материаловедение и технология конструкционных материалов и т.д.) и применение полученных

знаний в практике общения в процессе учебно-профессиональной деятельности учащихся.

На формирующем этапе прослеживаются изменения уровней развития компетенции профессионального общения у курсантов. Для получения достоверных результатов определяются исходные уровни развития компетенции профессионального общения у курсантов. Диагностика уровня развития исследуемой компетенции осуществляется в динамике. Для этого проводились два комплексных среза по выявлению полученных результатов и определению эффективности применяемых методик по итогам первого и второго этапов обучения: IV и V семестры обучения в военном вузе.

В экспериментальной группе ЭГ-1 учебный процесс строился на основе контекстно-диалогового подхода с использованием компонентов модели общепрофессиональной подготовки. В экспериментальной группе ЭГ-2, кроме того, в ходе формирующего этапа осуществлялась организация игровых технических семинаров в процессе самоподготовки курсантов. В контрольных группах КГ-1 и КГ-2 целенаправленно обеспечивалось частичное использование в учебном процессе компонентов модели общепрофессиональной подготовки.

В экспериментальных группах давалась целевая установка на овладение компетенцией профессионального общения, в контрольных же группах – на получение фундаментальных знаний по общепрофессиональной дисциплине.

Критериями уровня развития компетенции профессионального общения у курсантов служили:

- степень владения курсантами знаниями по общепрофессиональной подготовке;

- степень развития познавательно-интеллектуальных умений; степень развития социально-перцептивных умений; степень развития организационно-деятельностных умений. В табл. 13–17 и рис. 12–15 представлены результаты первого и второго срезов.

Степень владения курсантами знаниями по общепрофессиональной подготовке (первый срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	4	14,29	12	42,86	10	35,71	2	7,14	3,36
КГ-2	28	5	17,86	13	46,43	9	32,14	1	3,57	3,21
ЭГ-1	30	4	13,33	12	40,00	11	36,67	3	10,00	3,43
ЭГ-2	30	4	13,33	11	36,67	11	36,67	4	13,33	3,50

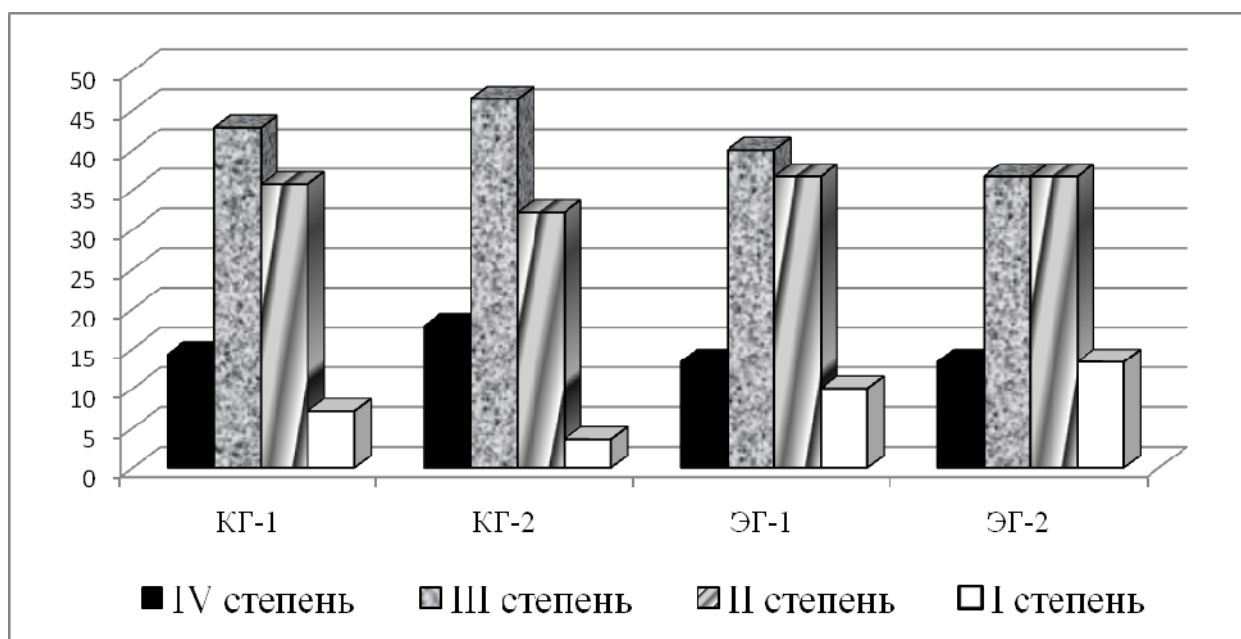


Рис. 12. Результаты первого среза по степени владения курсантами знаниями

Следующим критерием уровня развития компетенции профессионального общения у курсантов является степень развития

познавательных-интеллектуальных умений. Результаты первого среза представлены в табл. 14.

Таблица 14

Распределение курсантов по степени развития познавательных-интеллектуальных умений (первый срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	0	0	15	53,57	11	39,29	2	7,14	3,54
КГ-2	28	0	0	17	60,72	10	35,71	1	3,57	3,43
ЭГ-1	30	1	3,33	15	50,00	13	43,33	1	3,33	3,47
ЭГ-2	30	2	6,67	13	43,33	13	43,33	2	6,67	3,50

Эти данные говорят о том, что по сравнению с нулевым срезом в экспериментальных группах на 6,67 % увеличилось количество курсантов, получивших II степень развития данных умений, тогда как в контрольных группах это количество увеличилось на 3,57 %. Количество курсантов, получивших III и IV степень развития познавательных-интеллектуальных умений, уменьшилось: в ЭГ-1 на 6,67 и 3,34 % соответственно и в ЭГ-2 на 3,55 и 6,67 %. В контрольных группах количество курсантов, получивших III и IV степени развития данных умений, уменьшилось на 3,57 %. Сравнительные данные представлены в табл. 15 и 16.

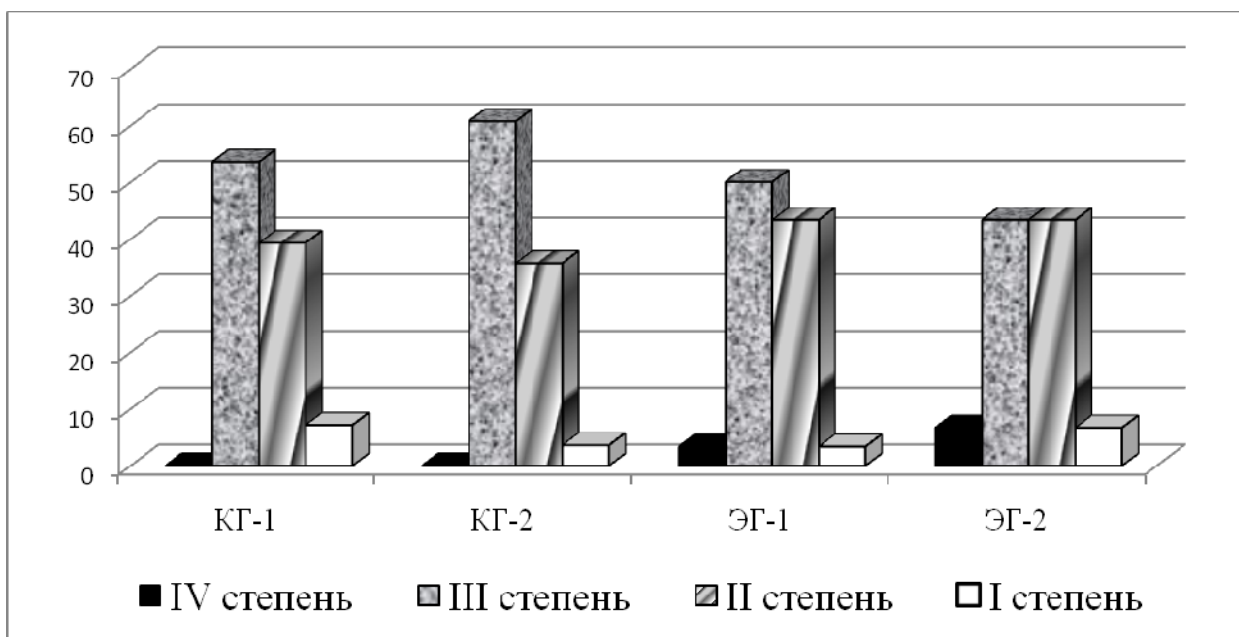


Рис. 13. Результаты первого среза по степени развития познавательно-интеллектуальных умений у курсантов

Таблица 15

Распределение курсантов по степени развития социально-перцептивных умений (первый срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	0	0	16	57,14	10	35,72	2	7,14	3,50
КГ-2	28	0	0	17	60,72	9	32,14	2	7,14	3,46
ЭГ-1	30	0	0	19	63,33	9	30,00	2	6,67	3,43
ЭГ-2	30	1	3,33	18	60,00	9	30,00	2	6,67	3,33

Для большей наглядности результаты среза представлены на диаграмме 8. Сравнение этих данных с результатами нулевого среза показало, что в ЭГ-1 и ЭГ-2 на 3,34 % увеличилось количество курсантов, имеющих I и II степень развития социально-перцептивных умений. В КГ-1 и КГ-2 не изменилось количество курсантов, имеющих I степень развития. При этом сократилось

количество курсантов, имеющих III и IV степень развития данных умений: в ЭГ-1 и ЭГ-2 на 6,67 %, а в КГ-1 и КГ-2 на 3,57 %.

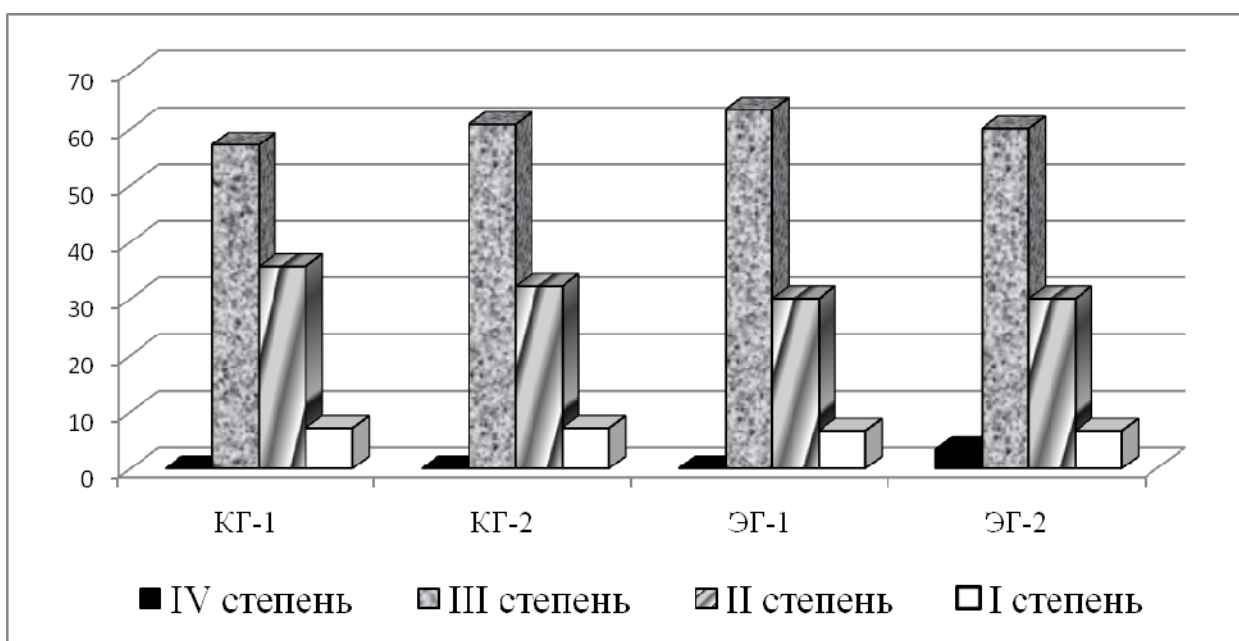


Рис. 14. Результаты первого среза по степени развития социально-перцептивных умений у курсантов

Таблица 16

Распределение курсантов по степени развития организационно-деятельностных умений (первый срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	1	3,57	20	71,43	6	21,43	1	3,57	3,25
КГ-2	28	0	0	20	71,43	7	25,00	1	3,57	3,32
ЭГ-1	30	1	3,33	19	63,33	8	26,67	2	6,67	3,37
ЭГ-2	30	0	0	20	66,66	8	26,67	2	6,67	3,40

В развитии организационно-деятельностных умений также наблюдались позитивные изменения. В ЭГ-1 и ЭГ-2 на 3,34 % и 6,67 % соответственно возросло количество курсантов, имеющих I и II степени развития

данных умений, а количество курсантов, имеющих III и IV степени развития организационно-деятельностных умений, падало в ЭГ-1 на 3,34 % и в ЭГ-2 на 6,68 %. В контрольных группах никаких существенных изменений не отмечалось.

Эти результаты представлены на рис.15.

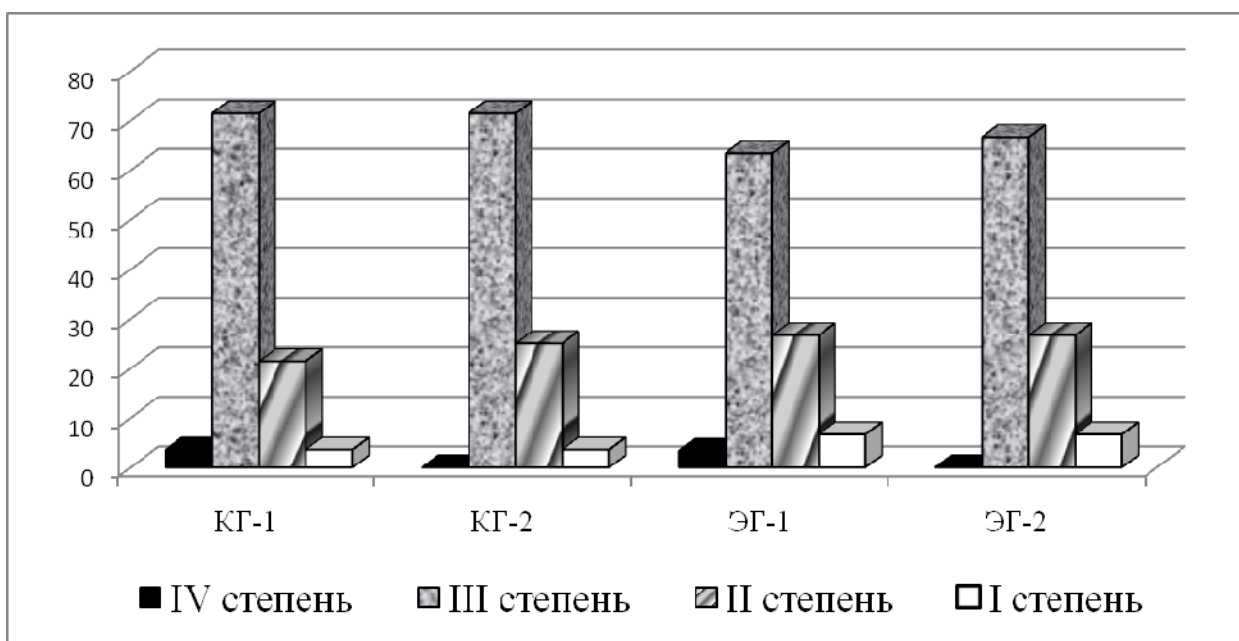


Рис. 15. Результаты первого среза по степени развития организационно-деятельностных умений у курсантов

Сумма данных по выделенным критериям позволила определить уровни развития компетенции профессионального общения у курсантов контрольных и экспериментальных групп, которые представлены в табл. 17.

**Сравнение групп по уровням развития
компетенции профессионального общения у курсантов (первый срез)**

Группа	N	Уровни							
		частично-репродуктивный		репродуктивный		репродуктивно-продуктивный		продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ-1	28	1	3,57	16	57,14	9	32,14	2	7,14
КГ-2	28	1	3,57	17	60,71	9	32,14	1	3,57
ЭГ-1	30	2	6,67	16	53,33	10	33,33	2	6,67
ЭГ-2	30	2	6,67	14	46,67	11	36,67	3	10,00

Сравнение этих данных с данными нулевого среза показывает, что в КГ-2 увеличилось на 3,57 % количество курсантов, находящихся на репродуктивно-продуктивном уровне, и в КГ-1 на 3,57 % повысилось количество курсантов, находящихся на продуктивном уровне. Количество курсантов, находящихся на репродуктивном уровне, в контрольных группах осталось прежним.

В ЭГ-1 и ЭГ-2 на 3,34 и 6,67 % соответственно увеличилось количество курсантов, имеющих продуктивный уровень развития компетенции профессионального общения. Также в ЭГ-1 и ЭГ-2 на 3,33 % и 10 % соответственно увеличилось количество курсантов, находящихся на репродуктивно-продуктивном уровне. Количество курсантов, находящихся на репродуктивном уровне развития компетенции профессионального общения, уменьшилось соответственно в ЭГ-1 на 6,67 %, в ЭГ-2 на 13,33 %.

В целом во всех экспериментальных и контрольных группах отмечаются позитивные качественные изменения в развитии компетенции профессионального общения у курсантов, но в экспериментальных группах эти изменения шли быстрее.

Рассмотрим результаты второго среза, которые представлены в табл. 18–24 и рис. 16–19.

Таблица 18

Степень владения курсантами знаниями по общепрофессиональной подготовке (второй срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	3	10,57	12	42,86	11	39,29	2	7,14	3,43
КГ-2	28	4	14,29	12	42,86	10	35,71	2	7,14	3,36
ЭГ-1	30	2	6,67	11	36,67	14	46,67	3	10,00	3,60
ЭГ-2	30	1	3,33	10	33,33	15	50,00	4	13,33	3,73

По критерию степени владения курсантами знаниями по общепрофессиональной подготовке сравнение первого и второго срезов обнаружили следующие результаты: в ЭГ-1 и ЭГ-2 на 6,67 % и 10 % сократилось количество курсантов, имеющих IV степень владения знаниями, и на 10 % и 13,33 % увеличилось количество курсантов, имеющих II степень. При этом количество курсантов, имеющих I степень владения знаниями, не уменьшилось: в ЭГ-1 – 10 %, в ЭГ-2 – 13,33 %.

В КГ-1 и КГ-2 на 3,58 % увеличилось количество курсантов, имеющих II степень владения знаниями, и на 3,57 % сократилось количество курсантов, имеющих IV степень владения знаниями.

Эти результаты для наглядности представлены на рис. 16.

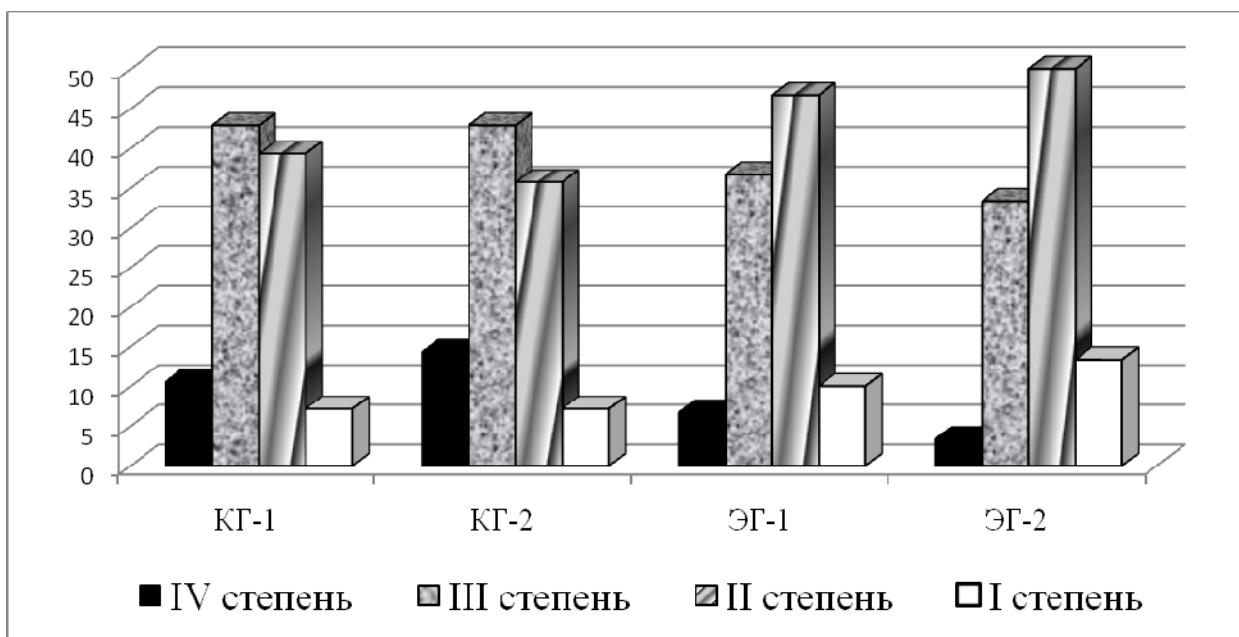


Рис. 16. Результаты второго среза по степени развития у курсантов знаний по общепрофессиональной подготовке

Таблица 19

Распределение курсантов по степени развития познавательно-интеллектуальных умений (второй срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	0	0	14	50,00	12	42,86	2	7,14	3,57
КГ-2	28	0	0	16	57,14	11	39,29	1	3,57	3,46
ЭГ-1	30	0	0	11	36,67	17	56,67	2	6,67	3,70
ЭГ-2	30	0	0	9	30,00	18	60,00	3	10,00	3,80

Сравнение результатов первого и второго срезов по критерию степени развития познавательно-интеллектуальных умений показало, что усилилась тенденция роста познавательно-интеллектуальных умений: в ЭГ-1 и ЭГ-2 сократилось с 3,33 % и 6,67 % до нуля количество курсантов, имевших IV

степень развития. На 3,34 % в экспериментальных группах увеличилось количество курсантов, имеющих I степень развития данных умений.

Количество курсантов, имеющих II степень развития познавательных интеллектуальных умений, также увеличилось в экспериментальных группах: в ЭГ-1 на 13,34 %, в ЭГ-2 на 16,67 %. Причем этот рост в ЭГ-2 шел в 1,25 раза быстрее. В контрольных группах количество курсантов, имевших I степень развития данных умений, осталось прежним, а именно II степень развития увеличилась на 3,57 %.

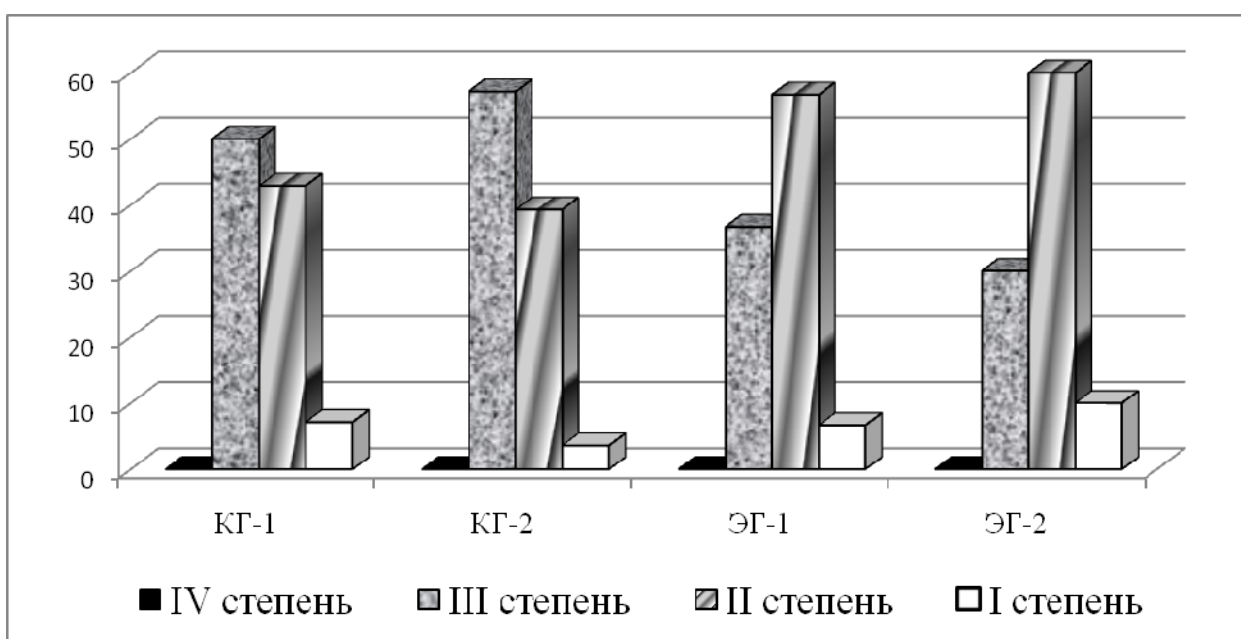


Рис. 17. Результаты второго среза по степени развития познавательных интеллектуальных умений у курсантов

Распределение курсантов по степени развития социально-перцептивных умений (второй срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	0	0	16	57,14	10	35,72	2	7,14	3,50
КГ-2	28	0	0	16	57,14	10	35,72	2	7,14	3,50
ЭГ-1	30	0	0	9	30,00	16	53,33	5	16,67	3,87
ЭГ-2	30	0	0	7	23,33	17	56,67	6	20,00	3,97

Сравнение результатов первого и второго срезов по степени развития социально-перцептивных умений показало, что в ЭГ-2 сократилось до нуля количество курсантов, имевших IV степень развития данных умений. Резко сократилось количество курсантов, имеющих III степень развития социально-перцептивных умений: в ЭГ-1 на 33,33 %, а в ЭГ-2 на 36,67 %. Увеличилось количество курсантов, имеющих I степень развития данных умений: в ЭГ-1 на 10 % и в ЭГ-2 на 13,33 %, и имеющих II степень развития данных умений – на 23,33 и 26,67 % соответственно. В контрольных группах существенных изменений не произошло.

Результаты представлены на рис. 18.

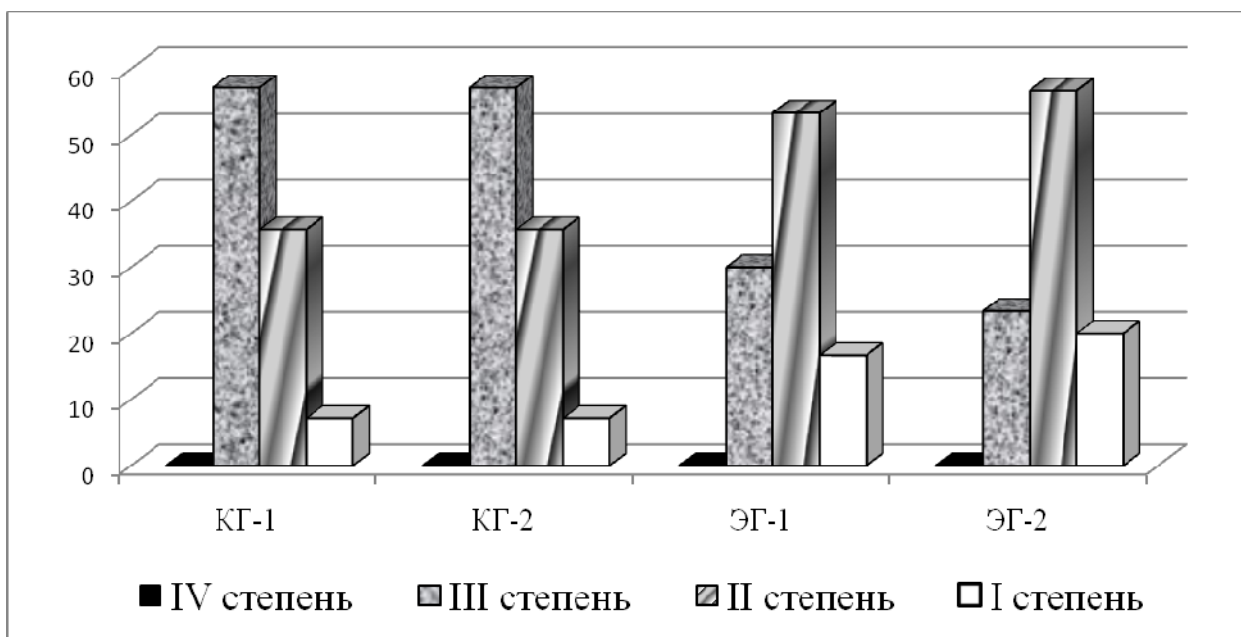


Рис. 18 Результаты второго среза по степени развития социально-перцептивных умений у курсантов

Таблица 21

Распределение курсантов по степени развития организационно-деятельностных умений (второй срез)

Группа	N	Степени								X
		IV		III		II		I		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ-1	28	0	0	20	71,43	7	25,00	1	3,57	3,32
КГ-2	28	0	0	19	67,86	8	28,57	1	3,57	3,36
ЭГ-1	30	0	0	11	36,67	15	50,00	4	13,33	3,77
ЭГ-2	30	0	0	9	30,00	16	53,33	5	16,67	3,87

Сравнение результатов по степени развития организационно-деятельностных умений показало, что сохранилась и усилилась тенденция к переходу к более высокой степени развития организационно-деятельностных умений. В ЭГ-1 и ЭГ-2 на 6,67 % и 10 % соответственно увеличилось количество курсантов, имеющих I степень развития данных умений, и на 23,33 и 26,66 % соответственно имеющих II степень развития этих умений,

причем в ЭГ-2 этот рост идет в 1,14 % раза быстрее. Сокращается количество курсантов, имеющих III степень развития организационно-деятельностных умений: в ЭГ-1 на 26,66%, в ЭГ-2 на 36,66 %. IV степень развития организационно-деятельностных умений отсутствует.

В контрольных группах увеличилось количество курсантов, имеющих II степень развития данных умений на 3,57 %, и в КГ-2 на 3,57 % уменьшилось количество курсантов, имеющих III степень развития организационно-деятельностных умений. Других существенных изменений в контрольных группах не обнаружено.

Результаты представлены на рис. 19.

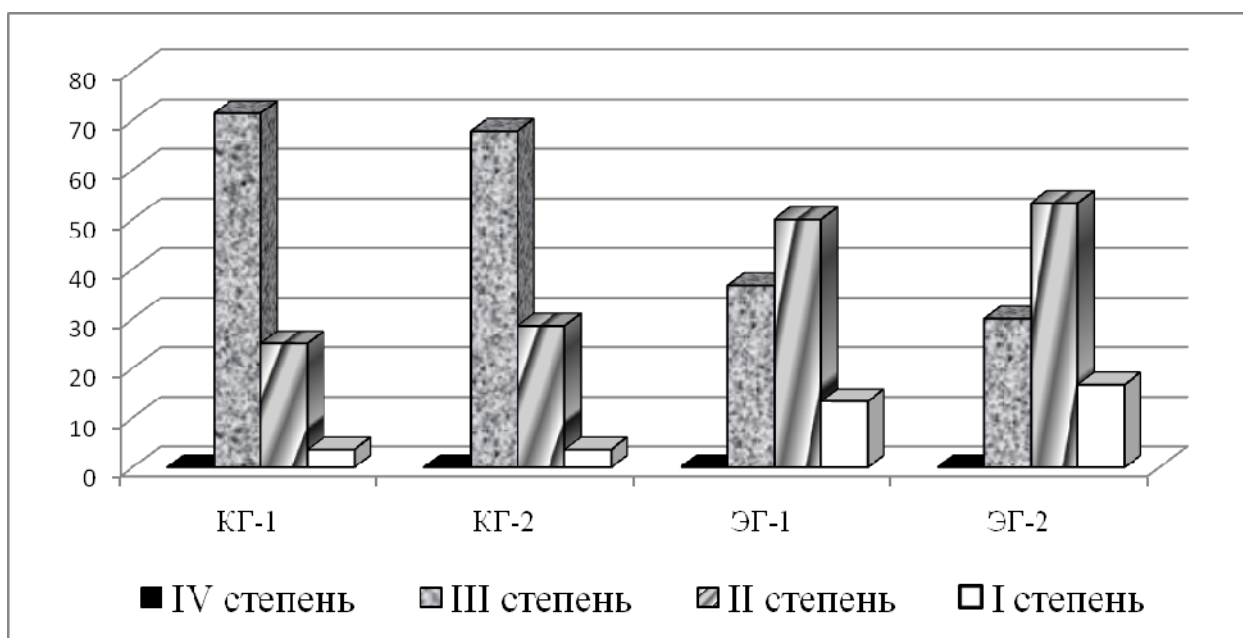


Рис. 19. Результаты второго среза по степени развития организационно-деятельностных умений у курсантов

Совокупные данные по выделенным критериям позволили нам определить уровни развития компетенции профессионального общения у курсантов контрольных и экспериментальных групп, которые представлены в табл. 2.

Сравнение групп по уровню развития компетенции профессионального общения у курсантов (второй срез)

Группа	N	Уровни							
		частично-репродуктивный		репродуктивный		репродуктивно-продуктивный		продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ-1	28	1	3,57	15	53,37	10	35,72	2	7,14
КГ-2	28	1	3,57	16	57,14	10	35,72	1	3,57
ЭГ-1	30	0	0	11	36,67	16	53,33	3	10,00
ЭГ-2	30	0	0	10	33,33	16	53,33	4	13,33

Сравнение этих результатов с результатами первого среза показали, что в обеих экспериментальных группах произошло увеличение на 10 % количества курсантов, перешедших на продуктивный уровень развития компетенции профессионального общения. В контрольных группах не увеличилось количество курсантов, имевших продуктивный уровень.

Сравнение результатов контрольных и экспериментальных групп показало, что в ЭГ-1 и ЭГ-2 значительно лучше показатели по уровням развития компетенции профессионального общения у курсантов, чем в КГ-1 и КГ-2. Так, если в КГ-1 и КГ-2 7,14 и 3,37 % курсантов находились на продуктивном уровне, то в ЭГ-1 и ЭГ-2 соответственно 10 и 13,33 %.

По результатам формирующего этапа в экспериментальных группах обнаружилось позитивные качественные изменения по развитию компетенции профессионального общения у курсантов, но наиболее рельефно они прослеживались в ЭГ-2, где проверялось использование компонентов модели общепрофессиональной подготовки на основе контекстно-диалогового подхода и применение игровых технических

семинаров, направленных на развитие компетенции профессионального общения.

Результаты позволили сделать **вывод** о том, что использование модели общепрофессиональной подготовки на основе контекстно-диалогового подхода и применение игровых технических семинаров, как в отдельности, так и в целом, стимулируют развитие компетенции профессионального общения у курсантов, но использование их в комплексе выше, чем использование в отдельности. Это показали результаты, полученные в ЭГ-2.

Так как основным показателем эффективности развития компетенции профессионального общения является уровень развития исследуемой компетенции у курсантов: их переход от частично-репродуктивного уровня к продуктивному, то сравнивались результаты второго среза с исходным нулевым. Эти данные приведены в табл. 23.

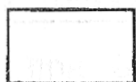
Таблица 23

Сводная таблица по уровням развития компетенции профессионального общения у курсантов на констатирующем (нулевой срез) и формирующем (второй срез) этапе

Группа	N	Уровни							
		частично-репродуктивный		репродуктивный		репродуктивно-продуктивный		продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ-1	28	2	7,14	16	57,14	8	28,58	2	7,14
		1	3,57	15	53,57	10	35,72	2	7,14
КГ-2	28	2	7,14	17	60,71	8	28,58	1	3,57
		1	3,57	16	57,10	10	35,72	1	3,57
ЭГ-1	30	3	10,00	18	60,00	9	30,00	0	0
		0	0	11	36,67	16	53,33	3	10,00
ЭГ-2	30	3	10,00	18	60,00	8	26,67	1	3,33
		0	0	10	33,33	16	53,33	4	13,33



- констатирующий этап эксперимента;



- формирующий этап эксперимента

Данные, приведенные в табл. 23, показали развитие компетенции профессионального общения у курсантов экспериментальных и контрольных групп в динамике. Если на констатирующем этапе в ЭГ-1 не было ни одного, а в ЭГ-2 один курсант, находившейся на продуктивном уровне развития компетенции профессионального общения, то к концу формирующего этапа их стало 3 (10 %) и 4 (13,33 %) соответственно. То есть на 10 % увеличилось количество курсантов, перешедших на продуктивный уровень, при этом до нуля сократилось количество курсантов, находящихся на частично-репродуктивном уровне.

В целом в ходе формирующего этапа уровень развития компетенции профессионального общения у курсантов в экспериментальных группах повысился. В ЭГ-1 23,33 % курсантов перешли с репродуктивного на репродуктивно-продуктивный уровень, в ЭГ-2 это число составило 26,67 %.

В контрольных группах не наблюдается таких существенных качественных изменений, лишь на 7,14 % увеличилось количество курсантов, находящихся на репродуктивно-продуктивном уровне, при этом количество курсантов, находящихся на продуктивном уровне, осталось прежним.

Сводная таблица распределения курсантов по уровням развития компетенции профессионального общения в конце формирующего этапа

Сравниваемые группы	N	Уровни				Тнабл	Ткрит
		частично-репродуктивный	репродуктивный	репродуктивно-продуктивный	продуктивный		
КГ-1 и КГ-2	60	0	21	32	7	8,163	7,815
ЭГ-1 и ЭГ-2	56	2	31	20	3		

Тнабл > Ткрит (8,163 > 7,815), следовательно, с надежностью 0,95, принятой в педагогических исследованиях, можно утверждать, что положительные изменения в развитии компетенции профессионального общения у курсантов контрольных и экспериментальных групп были обусловлены не случайными факторами, а имели закономерный характер. Закономерной причиной явилось использование компонентов модели общепрофессиональной подготовки на основе контекстно-диалогового подхода и применение игровых технических семинаров.

С целью определения влияния предлагаемой методики на развитие творческой активности курсантов были проанализированы реферативные работы, написанные курсантами контрольных и экспериментальных групп.

Результаты представлены на рис.20.

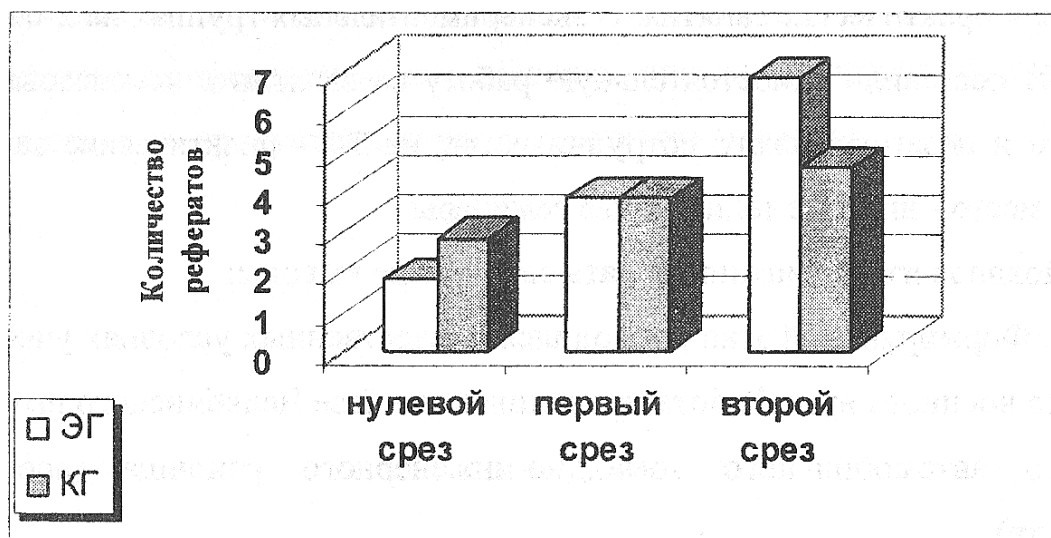


Рис. 20. Количество рефератов, написанных в ЭГ и КГ на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

С течением времени росла творческая активность, культура мышления курсантов. Они берутся за разработку достаточно сложных вопросов в учебно-исследовательской, рационализаторской и изобретательской работе. Глубокое изучение этих вопросов помогает учащимся в дальнейшем не только при изучении курса общепрофессиональной дисциплины, но и при освоении специальных дисциплин, знание которых определяет профессиональную компетентность будущего специалиста. По темам рефератов были сделаны доклады на научных конференциях вузов.

Во время исследования проводилось анкетирование в экспериментальных и контрольных группах до и после эксперимента для выявления мнений учащихся о значимости структурной организации учебных занятий по общепрофессиональной дисциплине, уточнения, каких форм организации учебных занятий должно быть больше. Прослеживается следующая закономерность: до формирующего этапа на 1-е и 2-е место учащиеся поставили лекционные и практические занятия, на 3-е – лабораторные занятия, и только на 4-е место она поставили самостоятельную работу на занятии. Результаты опроса после формирующего этапа

следующие: в контрольных группах самостоятельная работа переместилась на 3-е место, на 1-е и 2-е соответственно лекционные и практические занятия. В экспериментальных группах на 2-е место учащиеся поставили самостоятельную работу на занятии с использованием учебного и педагогического сотрудничества, на 3-е – практические занятия и на 4-е место – игровые технические семинары.

Подводя итоги, можно сделать следующие **выводы**:

1. Формирующий этап проводился в естественных условиях учебного процесса военного вуза. Работа проводилась на базе Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища (военного института).

2. В ходе исследовательской работы была проведена диагностика уровня развития компетенции профессионального общения у курсантов, которая оценивалась по следующим критериям: степени владения курсантами знаниями по общепрофессиональной подготовке; степени развития познавательно-интеллектуальных, социально-перцептивных и организационно-деятельностных умений.

3. Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью метода непараметрической статистики.

Достоверность полученных результатов проверялась по двустороннему критерию хи-квадрат.

4. Результаты показали качественный рост развития компетенции профессионального общения у курсантов, 80 % которых перешли на более высокий уровень. Существенные изменения произошли в ЭГ-2, в которой 10 % курсантов перешли на продуктивный уровень и 26,67 % перешли с репродуктивного на более высокий репродуктивно-продуктивный уровень.

В контрольных группах лишь частично применялись компоненты модели общепрофессиональной подготовки на основе контекстно-диалогового подхода. В них лишь на 7,14 % увеличилось количество курсантов,

находящихся на репродуктивно-продуктивном уровне развития компетенции профессионального общения, при этом количество курсантов, находящихся на продуктивном уровне, осталось прежним.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный вуз испытывает дефицит свободы: возможность обучаемых использовать полученные знания для развития индивидуального «я». В системе подготовки кадров высшей квалификации преобладает излишняя централизация, «образовательно-позитивистский подход» в изложении научных знаний, который выражается в сообщении «готовых истин» взамен формирования творческого мышления у обучающихся. Таким образом, возникает противоречие между излишней централизацией учебно-воспитательного процесса и психологическими условиями творческой самореализации обучающихся и преподавателей. В систему высшего образования необходимо внедрить новые педагогические технологии преподавания, которые позволят существенно поднять личностную активность обучающихся, развивать у них компетенцию профессионального общения. Разновидностью педагогической технологии является технология модульного обучения.

Технология модульного обучения имеет свои преимущества и недостатки. При наличии определенных условий реализация этой технологии дает самые эффективные результаты, в других же условиях она может быть малоэффективной и ее целесообразно заменить другой технологией. Вопросы взаимосвязи одной технологии с другими, выработки критериев отбора технологии обучения являются на сегодняшний день одними из сложнейших проблем дидактики.

К преимуществам модульного обучения относятся:

- направленность на формирование мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых;
- вариативность структуры проблемного модуля;
- дифференциация содержания учебного материала;
- обеспечение индивидуализации учебной деятельности;

- разнообразие форм и методов обучения;
- сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний обучающихся.

Среди недостатков модульного обучения можно выделить:

- «фрагментарность» обучения, под которым понимается большой удельный вес самостоятельной работы учащихся вплоть до «самообучения», что можно расценивать как «предоставленность обучающихся самим себе» и отсутствие полноценного процесса обучения;
- игнорирование целостности и логики учебного предмета;
- сужение подготовки обучающихся; сокращение курса обучения до серии дискретных и несвязных проблем или задач, формирование лишь частных, конкретных умений в ущерб обобщенным;
- трудоемкость изготовления проблемных модулей.

Многие из перечисленных недостатков, наиболее явно проявляющиеся на этапе становления модульного обучения, постепенно «сглаживаются». Это особенно относится к сохранению целостности и логики учебного предмета, формированию системности знаний и обобщенных умений у обучающихся. Отчасти это достигается тем, что в процессе реализации модульного обучения используются преимущества других технологий. Более того, реализовать ту или иную технологию «в чистом виде» практически невозможно. Так или иначе приходится опираться на уже устоявшиеся дидактические структуры и традиционные подходы к организации учебного процесса. Идея новой технологии проявляется, как правило, в одном или нескольких «ведущих» соло-моментах, в то время как большинство «фоновых» характеристик процесса обучения может быть традиционным.

Таким образом, один из тривиальных путей взаимосвязи технологии модульного обучения с другими технологиями заключается в поиске таких дидактических элементов, которые, не нарушая главной цели технологии, помогали бы нивелировать ее недостатки.

Среди проблем, связанных с повышением качества высшего образования, одной из важнейших является проблема развития профессиональной направленности образования. Конструирование учебного процесса должно проводиться в тесной связи с научными и производственными задачами. Это отражено в реформе общеобразовательной и профессиональной школы. В ней подчеркивается, что учение является разновидностью общественно-полезного труда.

Образование, в отличие от других сфер деятельности, дает большую свободу выбора как способа учебной деятельности, так и содержания самого процесса обучения для решения этой задачи. Повышение качества воспитания и самовоспитания обучающихся в вузе возможно на базе интенсификации их творческой деятельности.

Одной из актуальных проблем совершенствования системы профессиональной подготовки квалифицированных кадров в условиях экономической реформы в стране является привитие обучающимся умений профессионального общения, развитие у них компетенции профессионального общения. Решение этой проблемы предполагает формирование у будущего специалиста активной социальной позиции путем овладения необходимым комплексом профессиональных знаний и практических навыков и развития социально-психологических качеств личности.

Развитие компетенции профессионального общения у будущего специалиста на всех ступенях образования возможно путем использования активных форм, методов и средств обучения, изменения функций преподавателя.

Совершенствование профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации возможно при таких условиях, которые позволят развивать компетенцию профессионального общения. Повышение качества профессиональной подготовки специалистов решается с помощью различных

подходов и позиций. Эффективным является контекстно-диалоговый подход, который является теоретической основой развития компетенции профессионального общения у обучающихся, позволяющей повысить у них интеллектуальную, личностную и социальную активность. Основой контекстно-диалогового подхода являются активные методы обучения, с помощью которых развивается компетенция профессионального общения будущего специалиста, к числу которых относятся познавательные, социально-перцептивные, организационно-деятельностные и технологические умения.

Модель общепрофессиональной подготовки, построенная на основе контекстно-диалогового подхода, включает в себя следующие компоненты: информационный, учебно-познавательный, учебно-творческий, учебно-организационный. Они представляют собой интегративное единство, контекстно накладываются друг на друга и составляют предметное содержание модели.

Игровые методы обучения на основе делового сотрудничества развивают способности к самопознанию и самовоспитанию и являются эффективным способом развития компетенции профессионального общения у обучающихся, которая направлена на развитие и становление личности обучающегося, ориентацию на познавательные, нравственные, духовные ценности.

Результатом реализации модели общепрофессиональной подготовки на основе контекстно-диалогового подхода и применения игровых семинаров является развитие у будущих специалистов высшей квалификации компетенции профессионального общения. Основой измерения развития данной компетенции у учащихся является характеристика продвижения их на более высокий уровень развития: от частично-репродуктивного к продуктивному и далее к продуктивному. Критериями, характеризующими эти уровни, являются степень владения учащимися знаниями по

общепрофессиональной подготовке; степень развития познавательно-интеллектуальных, социально-перцептивных, организационно-деятельностных умений. Данные умения являются структурными составляющими компетенции профессионального общения.

Исследовательская часть работы показала, что в экспериментальных группах, где обучение велось с использованием компонентов модели общепрофессиональной подготовки на основе контекстно-диалогового подхода, а также проводились игровые технические семинары, результаты выше, чем в контрольных группах, где лишь частично использовались компоненты модели общепрофессиональной подготовки.

Данное исследование не исчерпывает содержание исследуемой проблемы. Дальнейшие исследования по проблеме могут быть продолжены по следующим направлениям:

- изучение интенсивности развития компетенции профессионального общения у обучающихся на основе интегративных связей между существующими дисциплинами, начиная с общеобразовательных и заканчивая специальными;

- разработка новых педагогических технологий и моделей профессионального обучения в вузе;

- определение и внедрение нового комплекса форм и методов обучения для эффективного развития компетенции профессионального общения в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев А.Л. Компетентностная пирамида в образовании: опыт философско-методического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / Г.М. Андреева, Я. Яноушек. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 307 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1996. – 567 с.
5. Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества и перспективы – вопросы образования [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 1990. – 102 с.
6. Афанасьев В.Г. Социальная информация [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1994. – 199 с.
7. Агафонова А.С. Практикум по общей педагогике [Текст]: учеб. пособие / А.С. Агафонова. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 416 с.
8. Байденко В.А. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.А. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 26–30.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
10. Башев В. Компетентностный подход в гражданском образовании: основные универсальные способности социального деятеля, методы и технологии, работающие на цели гражданского образования [Текст] / В. Башев // Материалы Блюменгтонского семинара, 2002.
11. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10–12.

12. Беликов В.А. Личная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) [Текст] / В.А. Беликов. – Челябинск, 1995. – 141 с.
13. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: ИПО МО России, 1995. – 336 с.
14. Военная психология и педагогика [Текст] / Под ред. В.Ф. Кулакова. – М.: Совершенство, 1998. – 375 с.
15. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
16. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр [Текст] / А.А. Вербицкий, С.В. Павлючик. – М.: ИИВИ, 1983. – 42 с.
17. Вернадский В.И. Задачи высшего образования нашего времени [Текст] / В.И. Вернадский // Альма матер. – 1998. – № 12. – С. 42–47.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1982–1984. 2 т. Проблемы общей педагогики. – 341 с.
19. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
20. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации [Текст] / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: Инфра, 1997. – 217 с.
21. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее [Текст] / Б.С. Гершунский. – Челябинск: Изд-во Челяб. фил. ИПО, 1993. – 324 с.
22. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного познания [Текст] / Б.А. Глинский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.
23. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях, непараметрические методы [Текст] / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.

24. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире [Текст]: монография / А.С. Гаязов. – М.: Наука, 2003. – 256 с.
25. Гурова Р.С. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры [Текст] / Р.С. Гурова // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 32–38.
26. Дуранов М.Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности [Текст] / М.Е. Дуранов, А.Г. Гостев. – Челябинск, 1996. – 79 с.
27. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении [Текст] / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 121 с.
28. Жуков Г. Поиск новых технологий обучения [Текст] / Г. Жуков // Военное образование. – 1996. – № 1. – С. 31–32.
29. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения [Текст] / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
30. Загашев И.О. Критическое мышление: технологии развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Зир-Бек. – СПб.: Изд-во «Альянс Дельта», 2003. – 284 с.
31. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] // Российская газета. – 1992. – 31 июля. – С. 3–6.
32. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1998. – 167 с.
33. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 51 с.
34. Зеер Э.Ф. Психология профессий [Текст]: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
35. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

36. Иванова Л.В. Развитие познавательной самостоятельности курсантов в курсе общей физики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Иванова. – Челябинск, 1998. – 197 с.
37. Ильяева И.А. Культура общения [Текст] / И.А. Ильяева. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
38. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1998. – 319 с.
39. Кан-Калик В.А. Грамматика общения [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 108 с.
40. Капустин А.Н. Перестройка психолого-педагогической подготовки офицеров [Текст] / А.Н. Капустин, Н.Н. Азарнов. – 1991. – № 1. – С. 50–52.
41. Карнеги Д. Как завоевать друзей. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Как перестать беспокоиться и начать жить [Текст] / Д. Карнеги. – Минск: Изд-во «СЛК», 1995. – 704 с.
42. Карпов О. Становление командиров: системный подход [Текст] / О. Карпов, В. Белокуров // Армейский сборник. – 2002. – № 1. – С. 20–24.
43. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: ИПШ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
44. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
45. Левитан К.М. Педагогическая деонтология [Текст] / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999. – 269 с.
46. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура и перспектива [Текст] / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 190 с.
47. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст]: учеб. пособие для вузов. – 3-е изд. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
48. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 354 с.

49. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
50. Липатова Т.П. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов технических вузов и специалистов при подготовке к профессиональному общению [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Липатова. – Челябинск, 1992. – 167 с.
51. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 297 с.
52. Ляудис В.Я. Инновационное обучение [Текст] / В.Я. Ляудис. – М., 1992. – 50 с.
53. Маркова А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
54. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Педагогика, 1994. – 216 с.
55. Методы системного педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 170 с.
56. На службе отечеству: об истории Российского государства и его вооруженных силах, традициях, морально-психологических и правовых основах военной службы [Текст] / Под ред. В.А. Золотарева, В.В. Марущенко. – М.: Изд-во «Русь» РКБ, 1999. – 330 с.
57. Наин А.Я. Инновации в образовании [Текст] / А.Я. Наин. – Челябинск: Урал ГАФК, 1996. – 421 с.
58. Немов Н.С. Психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 242 с.
59. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе [Текст] / Н.Н. Нечаев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 213 с.
60. О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: Новая шк., 1996. – 160 с.

61. Огай Ю.П. Культура речи военного оратора [Текст] / Ю.П. Огай. – Солнечногорск: Изд-во «Выстрел», 1995. – 45 с.
62. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 700.000 слов [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1990. – 923 с.
63. Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решения [Текст]: учеб. пособие / Под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латюшина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.
64. Острые проблемы воспитания: поиски решения [Текст]. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 240 с. (Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования»).
65. Панкратов В.Н. Культура общения офицера [Текст] / В.Н. Панкратов. – М.: Просвещение, 1993. – 64 с.
66. Пантюшин В.П. Формы учебного сотрудничества и уровни регуляции взаимосвязанной учебной деятельности [Текст] / В.П. Пантюшин; под ред. В.Я. Ляудис // Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994. – С. 76–94.
67. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Изд. дом «Восток», 2003. – 274 с.
68. Педагогические технологии [Текст]: учеб. пособие / Под ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д.: Март, 2002. – 320 с.
69. Практикум по педагогическим технологиям [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Т.Н. Милютина, И.И. Хасанова, М.Г. Шалунова, Н.Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 66 с.
70. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии [Текст] / В.Ю. Питюков. – М.: ГНОМ-ПРЕСС, 1997. – 174 с.
71. Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения [Текст] / Под ред. Н.Е. Эргановой. – Сургут: Дефис, 2001. – 288 с.

72. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
73. Перевалов В.Ф. Воинский коллектив: динамика отношений [Текст] / В.Ф. Перевалов. – М.: Воениздат, 1991. – 111 с.
74. Петров Ю.А. Азбука логического мышления [Текст] / Ю.А. Петров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 103 с.
75. Петрова А.В. Педагогическое проектирование совместной деятельности преподавателя и студентов как фактор совершенствования профессиональной творческой подготовки студентов высших учебных заведений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Петрова. – Челябинск, 1998. – 182 с.
76. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии [Текст] / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М: МПУ, 1996. – 268 с.
77. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие: Опыт программно-целевого управления [Текст] / М.М. Поташник. – М.: Новая шк., 1996. – 317 с.
78. Проблемы психологии образования [Текст] / Под ред. А.А. Вербицкого. – М.: ИЦПКПС: ЛОГОС. Вып. 2. – 1994. – 123 с.
79. Психология и педагогика управленческой деятельности командира (военного инженера) [Текст] / Под ред. Л.Н. Уварова, В.В. Кирилина. – М.: Изд-во Воен. акад. им. Ф.Э. Дзержинского, 1995. – 231 с.
80. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа, 1999. – 245 с.
81. Рахимов А.З. Нравственная психология [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Наука, образование и культура», 1995. – 102 с.
82. Родионов Б.А. Коммуникация как социальное явление [Текст] / Б.А. Родионов. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1984. – 143 с.
83. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 712 с.

84. Рыданова И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И.И. Рыданова. – Минск: Беларус. наука, 1998. – 319 с.
85. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 25 с.
86. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С.16–20.
87. Сериков Г.Н. Разработка программных средств подготовки инженеров [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. тех. ун-та, 1992. – 172 с.
88. Сериков Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов [Текст] / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1992. – 227 с.
89. Сериков Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
90. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя [Текст] / В.П. Симонов. – М.: Изд-во Междунар. пед. акад., 1995. – 192 с.
91. Современные технологии обучения [Текст]: метод. пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.И. Косовой. – СПб.: Изд-во «Полиграф-С», 2002. – 79 с.
92. Слостенин В.А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении [Текст]: науч.-метод. рекомендации / Под науч. рук. В.А. Слостенина. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 176 с.
93. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
94. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека [Текст] / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 9–11.

95. Смолкин А.М. Методы активного обучения: метод. пособие [Текст] / А.М. Смолкин. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
96. Соколова В.В. Культура речи и культура общения [Текст] / В.В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.
97. Сыроежин И.М. Методологические аспекты моделирования экономических интересов [Текст] / И.М. Сыроежин. – Л.: ЛФЭИ, 1983. – 68 с.
98. Таранов П. Методическое мастерство командира [Текст] / П. Таранов // Вестник ПВО. – 1991. – № 7. – С.18–20.
99. Теория и практика обучения научно-техническому творчеству [Текст] / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: НПО «Поиск», 1992. – 168 с.
100. Ткаченко Е.В. Гуманизация российского образования [Текст] / Е.В. Ткаченко // Нар. образование. – 1995. – № 6. – С. 4–8.
101. Тесленко В.И. Психолого-педагогические основы диагностики и прогнозирования профессионально-педагогической подготовки учителя в педвузе [Текст] / В.И. Тесленко. – Красноярск: КГПУ, 1996. – 140 с.
102. Трубайчук Л.В. Инновационные процессы в обучении [Текст] / учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаева. – М.: Изд. дом «Восток», 2002. – 256 с.
103. Тулькибаева Н.Н. Теоретико-методологическая концепция экспертизы качества образования на основе стандартизации [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, Н.М. Яковлева, В.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1998. – 143 с.
104. Тулькибаева Н.Н. Инновационная деятельность – основа модернизации образования [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова // Модернизация современного образования: теория и практика: сб. науч. трудов. – М.: ИТиИПРАО, 2004. – С. 116–121.
105. Тутушкина М.К. Практическая психология для преподавателей [Текст] / М.К. Тутушкина. – М.: Изд-во «Филинг», 1997. – 328 с.

106. Усова А.В. Воспитание гражданственности, патриотизма и нравственности в процессе обучения [Текст]: лекция для учителей и студентов / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 15 с.
107. Управление качеством образования: практико-ориентированное монография и метод. пособие [Текст] / Под ред. М.М. Поташкина. – М.: Пед. общество России, 2000. – 448 с.
108. Утлик Э. Взаимоотношения в воинском коллективе: психология военного управления [Текст] / Э. Утлик // Военный вестник. – 1991. – № 5. – С. 23–27.
109. Ушачев В.П. Обучение основам творческой деятельности [Текст]: учеб. пособие / В.П. Ушачев. – Магнитогорск, 1991. – 55 с.
110. Ушачев В.П. Творчество в системе образования [Текст] / В.П. Ушачев. – Магнитогорск: МГПИ, 1995. – 217 с.
111. Философский словарь [Текст] / Под ред. И.Г. Фролова. – М.: Изд-во «Политическая литература», 1996. – 589 с.
112. Формирование профессиональной самостоятельности учащихся профтехучилищ [Текст] / Под ред. В.Е. Земцева. – Л.: НИИПТО, 1991. – 39 с.
113. Формирование системы непрерывного образования: проблемы, поиски, решения [Текст] / Под ред. В.В. Латюшина. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 144 с.
114. Формирование способностей человека [Текст] / Под ред. В.А. Анд-суленко и др. – Оренбург: Мысль, 1999. – 65 с.
115. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве [Текст] / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.
116. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 269 с.
117. Цукерман Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 287 с.

118. Чечетенко А. Дефицит компетентности, как его преодолеть? [Текст] / А. Чечетенко // Ориентир. – 1995. – № 11. – С. 33–35.
119. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение [Текст] / Н.И. Чуприкова. – М., 1995. – 189 с.
120. Щедровицкий П.Г. Педагогика и логика [Текст] / П.Г. Щедровицкий, В. Рогозин. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.
121. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования [Текст] / П.Г. Щедровицкий. – М.: НПЦ Эксперимент, 1993. – 155 с.
122. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Цент «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
123. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Д. Ширшов. – Челябинск, 1995. – 39 с.
124. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 224 с.
125. Яковлева И.О. Моделирование как метод создания педагогического проекта [Текст] / И.О. Яковлева // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 3–13.
126. Яковлева И.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования [Текст]: монография / И.О. Яковлева. – М.: Информ.-изд. центр АТиСО, 2002. – 239 с.
127. Ярошевский М.Г. Психология научной деятельности [Текст] / М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – 607 с.

АНКЕТА

Анкетирование проводится с целью улучшения организации учебного процесса.

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:
 - А – знает больше, чем я;
 - Б – все вопросы стремится решать сообща;
 - В – не отвлекает внимание преподавателя.
2. Лучшими преподавателями являются те, которые:
 - А – используют индивидуальный подход;
 - Б – создают условия для помощи со стороны других;
 - В – создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказываться.
3. Я рад, когда мои друзья:
 - А – знают больше, чем я, и могут мне помочь;
 - Б – умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;
 - В – помогают другим, когда представится случай.
4. Больше всего мне нравится, когда в группе:
 - А – некому помогать;
 - Б – не мешают при выполнении задачи;
 - В – остальные слабее подготовлены, чем я.
5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
 - А – я могу получить помощь и поддержку со стороны других;
 - Б – мои усилия достаточно вознаграждены;
 - В – есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.
6. Мне нравятся коллективы, в которых:
 - А – каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
 - Б – каждый занят своим делом и не мешает другим;

В – каждый человек может использовать других для решения своих задач.

7. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:

А – создают дух соперничества между обучающимися;

Б – не уделяют им достаточно внимания;

В – не создают условия для того, чтобы группа помогала им.

8. Больше всего удовлетворение в жизни дает:

А – возможность работы, когда тебе никто не мешает;

Б – возможность получения новой информации от других людей;

В – возможность сделать полезное другим людям.

9. Основная роль должна заключаться:

А – в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими;

Б – в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей;

В – в подготовке людей, умеющих получать помощь от общения с другими людьми.

10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:

А – предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему;

Б – предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;

В – стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.

11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель:

А – имел ко мне индивидуальный подход;

Б – создавал условия для получения мной помощи со стороны других;

В – поощрял инициативу обучающихся, направленную на достижение общего успеха.

12. Нет ничего хуже того случая, когда:

А – ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;

Б – чувствуешь себя ненужным в группе;

В – тебе не помогают окружающие.

13. Больше всего я ценю:

А – личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей;

Б – общий успех, в котором есть и моя заслуга;

В – успех, достигнутый ценой собственных усилий.

14. Я хотел бы:

А – работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы;

Б – работать индивидуально с преподавателем;

В – работать со сведущими в данной области людьми.

На каждый пункт анкеты возможны три ответа, обозначенные буквами А, Б и В. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который наиболее точно выражает вашу точку зрения. На каждый вопрос может быть выбран только один ответ.

СХЕМА ПРОВЕДЕНИЯ ИГРОВОГО СЕМИНАРА

1. Участники делятся на три команды во главе с капитанами.
2. Игра состоит из трех периодов, в течение которых команды дважды меняются ролями.
3. Смена ролей команд в течение игры:

1-й период	2-й период	3-й период	
1-я команда	Докладчик	Оппонент	Арбитр
2-я команда	Оппонент	Арбитр	Докладчик
3-я команда	Арбитр	Докладчик	Оппонент

Примечание. Перед игрой жеребьевкой определяются номера команд, а следовательно, и их функции в каждом периоде.

4. Руководство семинаром осуществляется двумя преподавателями: один контролирует порядок и регламент занятия; второй контролирует «качество» вопросов и ответов и после каждого периода анализирует их достоинства и недостатки.

5. Расчет времени семинара:

- подготовительный этап (преподаватель напоминает тему занятия, его цель, содержание и правила игры; затем проводится жеребьевка) – 5 мин;
- игровой этап (состоит из трех периодов длительностью 25 мин каждый) – 75 мин;
- заключительный этап (преподаватель анализирует семинар: определяется команда-победитель, выставляются оценки) – 10 мин.

6. Расчет времени игрового периода:

- ответы докладчика на основные вопросы $3 \text{ мин} \times 3 = 9 \text{ мин}$; рецензия оппонентом ответов докладчика $1,5 \text{ мин} \times 3 = 4,5 \text{ мин}$; оценка арбитром действий обеих команд $1 \text{ мин} \times 3 = 3 \text{ мин}$; дополнительный вопрос оппонента докладчику $0,5 \text{ мин} \times 1 = 0,5 \text{ мин}$;

- ответ докладчика на вопрос оппонента 1,5 мин x 1 = 1,5 мин;
- рецензия оппонентом ответа докладчика 1 мин x 1 = 1 мин;
- оценка арбитром действий команд 1 мин x 1 мин = 1 мин;
- анализ преподавателем вопросов и ответов – 2 мин.

7. Критерии оценки участников:

7.1. Оценка докладчика:

- за ответ на основные вопросы 0–4 балла;
- за ответ на вопрос оппонента 0–6 баллов;
- за активность: за каждого выступающего 0,5 балла.

7.2. Оценка оппонента:

- за найденную ошибку в ответе докладчика:
- на основные вопросы до 4 баллов;
- за согласие с правильным ответом 0,5 балла;
- за необоснованную претензию 0–2 балла;
- за дополнительный вопрос докладчику до 5 баллов;
- за правильный ответ на свой вопрос 0,5 балла;
- за неправильный ответ на свой вопрос минус 1–5 баллов.

Примечание. Суммарная оценка докладчика и оппонента за основные вопросы не должна превышать 4,5 балла.

8. Прочие оценки:

- корректность поведения 0,5 балла / период;
- предупреждение участника арбитром 0,2 балла;
- дисквалификация 0,5 балла;
- просрочка времени 0,5 балла.

9. Общая оценка.

Команда, набравшая за игру 25 баллов и более, получает оценку «отлично»; 21–24 балла – оценку «хорошо»; 17–20 баллов – оценку «удовлетворительно».

Положение о модульно-рейтинговой системе обучения студентов по дисциплине «Ремонт автомобильной техники»

При изучении дисциплины «Ремонт автомобильной техники» предусматривается 5 модулей:

Модуль 1: Теоретические основы ремонта АТ.

Модуль 2: Средства технологического оснащения ремонта АТ.

Модуль 3: Технологии, применяемые при ремонте автомобилей и их составных частей.

Модуль 4: Организация ремонта АТ.

Модуль 5: Проектирование ремонтных органов. Экономика авторемонтного производства.

Спецификация модулей

Модуль 1: Теоретические основы ремонта ВАТ.

Цели обучения:

- приобретение знаний по основам ремонта автомобильной техники;
- приобретение знаний о особенностях авторемонтного производства;
- приобретение знаний о состоянии и ремонтнопригодности автомобильной техники, системе ремонта автомобильной техники.

Результаты обучения:

В результате изучения первого модуля студент должен:

а) иметь представление:

- о задачах, структуре и содержании дисциплины и особенностях авторемонтного производства;
- о методах оценки ремонтнопригодности, долговечности и качества при ремонте АТ;
- о системе ремонта машин, производственном процессе ремонта АТ;
- о технологических процессах текущего, среднего и капитального ремонта машин;

б) знать:

- правовые основы готовности АТ к использованию и её составляющие;
- ремонтпригодность машин, методы её оценки;
- систему, виды и методы ремонта АТ;
- структуру типовых технологических процессов текущего и среднего ремонта АТ и капитального ремонта агрегатов.

Модуль 2: Средства технологического оснащения ремонта АТ.

Цель обучения: приобретение знаний по ремонтным органам АТ.

Результаты обучения:

В результате изучения второго модуля студент должен:

- а) иметь представление:** о ремонтных органах автомобильной техники;
- б) знать:** назначение, организационную структуру, состав материальной части средств ремонта, производственные возможности ремонтных органов и принципы эффективного использования автомобильной техники;
- в) уметь:** организовать ремонт автомобильной техники при автотехническом обеспечении.

Модуль 3: Технологии, применяемые при ремонте автомобилей и их составных частей.

Цели обучения:

- приобретение знаний по: технологии выполнения работ по восстановлению механизмов и систем двигателей, агрегатов трансмиссии и органов управления;
- требования нормативно-технических документов, определяющих типовые объёмы работ.

Результаты обучения:

В результате изучения второго модуля студент должен:

а) иметь представление:

- о технологии выполнения работ по ремонту АТ; об основных методах и способах восстановления деталей и сопряжений;

– о методах и способах восстановления размеров, форм деталей и механических свойств материалов;

б) знать:

– требования нормативно-технических документов, определяющих типовые объёмы работ и структуру технологических процессов текущего и среднего ремонта АТ и капитального ремонта агрегатов;

– методику обнаружения неисправностей в механизмах и системах двигателей, агрегатах трансмиссии и органах управления;

в) уметь: выполнять технологические операции по ремонту механизмов и систем двигателей, агрегатов трансмиссии и органов управления;

г) иметь навык: выполнения основных операций технологического процесса при текущем и среднем ремонте машин, капитальном ремонте агрегатов.

Модуль 4: Организация ремонта АТ.

Цель обучения: приобретение знаний по требованиям руководящих документов, определяющих организацию ремонта АТ.

Результаты обучения:

В результате изучения четвертого модуля студент должен:

а) иметь представление: об организации технологической подготовки производства, технического контроля качества, материально-технического обеспечения, изобретательской и рационализаторской работы и охраны труда при ремонте АТ;

б) знать: требования к разработке документов по планированию и учету ремонтов; порядок сдачи в ремонт и получения из ремонта автомобильной техники и ее составных частей;

в) уметь разрабатывать:

– документацию по ремонту АТ;

– технологические процессы на ремонт деталей; технологическую оснастку.

Модуль 5: Проектирование ремонтных органов. Экономика авторемонтного производства.

Цель обучения: приобретение знаний по основным положениям по проектированию ремонтных органов и экономической эффективности авторемонтного производства.

Результаты обучения:

В результате изучения пятого модуля студент должен:

а) иметь представление:

- об основных положениях по проектированию ремонтных органов;
- о порядке разработки технологической части проекта;

б) знать основы проектирования и оценки эффективности элементов ремонтных органов;

в) уметь разрабатывать:

- документацию по ремонту АТ;
- технологические процессы на ремонт деталей; технологическую оснастку.

Рейтинговая система оценивания качества учебной работы студентов по дисциплине

Для оценивания качества учебной работы студентов по дисциплине предусмотрено проведение текущих, рубежных и промежуточного контролей.

Знания студентов при всех формах **текущего контроля** оцениваются по традиционной 4-х балльной системе.

При этом преподаватель вправе выставлять оценки с использованием знаков «+» и «-». Оценки затем переводятся в рейтинговые баллы по следующей методике:

удовлетворительно		хорошо		Отлично	
3-	51 балл	4-	66 баллов	5-	82 балла
3	58 баллов	4	72 балла	5	90 баллов
3+	64 балла	4+	78 баллов	5+	100 баллов

Оценка результата обучения в процедуре рубежных и промежуточного контролей производится в рейтинговых баллах 100-балльной шкалы.

При этом рейтинговые баллы соотносятся с традиционной системой оценивания согласно шкале:

81–100 баллов – «отлично»;

66–80 баллов – «хорошо»;

51–65 баллов – «удовлетворительно»;

50 баллов и менее – «неудовлетворительно».

Формы текущего контроля

Текущий контроль успеваемости предназначен для проверки качества усвоения учебного материала, стимулирования учебной работы обучающихся и совершенствования методики проведения занятий.

Текущий контроль проводится на занятиях всех видов, результаты отражаются в журнале учета учебных занятий.

Основными формами текущего контроля являются:

- контрольные опросы на лекционных и практических занятиях;
- выполнение заданий на практических занятиях.

Порядок и методика проведения текущих контролей отражены в методических разработках к занятиям, на которых осуществляется контроль.

По результатам текущего контроля определяется текущий рейтинг ($R_{тр}$).

$$R_{тр} = \frac{R_1 + R_2}{2} + R_3 + R_4$$

где: R_1 ; R_2 ; R_3 ; R_4 – занятия различных видов.

Формы рубежного контроля

Рубежный контроль успеваемости предназначен для проверки качества усвоения учебного материала темы или нескольких тем, стимулирования учебной работы обучающихся и совершенствования методики проведения занятий.

Рубежный контроль проводится, как правило, на практическом занятии, завершающем изучение темы, однако, при необходимости, может быть проведён на лекции.

В зависимости от вида занятия, рубежный контроль может быть организован в форме выполнения тестовых заданий с использованием ПК по заранее разработанной программе или в форме ответов на вопросы опросных карт.

Рубежный контроль № 1

Проводится в форме ответов на вопросы опросных карт. Каждая карта содержит 13 вопросов. Порядок оценивания приведён в таблице 26.

Таблица 26

Порядок оценивания рубежного контроля № 1

Оценка	Количество правильных ответов	Количество рейтинговых баллов
«отлично»	13	100
	12	90
	11	85
«хорошо»	10	80
	9	70
«удовлетворительно»	8	65
	7	55
«неудовлетворительно»	6	50
	5	40
	4	30
	3	20
	2	10
	1	5

Рубежный контроль № 2

Проводится в форме ответов на вопросы опросных карт. Каждая карта содержит 10 вопросов. Порядок оценивания приведён в таблице 27.

Таблица 27

Порядок оценивания рубежного контроля № 2

Оценка	Количество правильных ответов	Количество рейтинговых баллов
«отлично»	10	100
	9	81
«хорошо»	8	80
	7	66
«удовлетворительно»	6	65
	5	51
	4	50
«неудовлетворительно»	3	40
	2	30
	1	20
	0	10

Рубежный контроль № 3, 4

Проводится в форме выполнения тестового задания с использованием ПК по заранее разработанной программе. Тестовое задание включает – 15 вопросов. Порядок оценивания приведён в таблице 28.

Порядок оценивания рубежного контроля № 3, 4

Оценка	Количество правильных ответов	Количество рейтинговых баллов
«отлично»	15	100
	14	90
	13	85
«хорошо»	12	80
	11	75
	10	70
«удовлетворительно»	9	65
	8	60
	7	55
«неудовлетворительно»	6	50
	5	40
	4	30
	3	20
	2	10
	1	5

Рубежный контроль № 5, 6

Проводится в форме выполнения тестового задания с использованием ПК по заранее разработанной программе. Тестовое задание включает – 10 вопросов. Порядок оценивания приведён в таблице 29.

Порядок оценивания рубежного контроля № 5, 6

Оценка	Количество правильных ответов	Количество рейтинговых баллов
«отлично»	10	100
	9	81
«хорошо»	8	80
	7	66
«удовлетворительно»	6	65
	5	51
«неудовлетворительно»	4	50
	3	40
	2	30
	1	20
	0	10

По результатам каждого рубежного контроля определяется рубежный рейтинг R_{PP} – рейтинговая оценка результатов изучения студентом темы (блока тем), определяемый по методике:

$$R_{PP} = \frac{R_{mp} + R_{pk}}{2},$$

где R_{mp} – текущий рейтинг;

R_{pk} – рейтинг рубежного контроля.

Если текущих оценок при изучении темы не было, то R_{PP} выставляется по R_{pk} .

В ходе семестра постоянно определяется текущий дисциплинарный рейтинг R_{TD} – постоянно изменяющаяся рейтинговая оценка результатов обучения студента непосредственно в процессе освоения дисциплины, определяемая по методике:

$$R_{TD} = \frac{\frac{R_{PP} + R_1}{2} + R_2}{2} + R_3,$$

где: R_{PP} – оценка предыдущего рубежного контроля;

$R_1; R_2; R_3;$ – занятия различных видов.

Формы промежуточного контроля

Промежуточный контроль имеет целью определить степень достижения учебных целей по дисциплине и проводится в форме зачета или экзамена. Перед экзаменационной сессией преподаватель подводит итоги рубежных контролей по всем дисциплинарным модулям и текущей успеваемости в семестре.

Накануне промежуточного контроля подсчитывается предварительный рейтинг R_{Π} студента по следующей методике:

$$R_{\Pi} = R_{\text{тд}} + R_{\text{доп}} ,$$

где: $R_{\text{тд}}$ – текущий дисциплинарный рейтинг;

$R_{\text{доп}}$ – поощрительные баллы за работу студента в течение семестра.

Перечень поощрительных баллов по видам работы представлен в таблице 30.

Таблица 30

Поощрительные баллы

№	Вид работы	Баллы
1	Реферат	до 2
2	Доклад на занятии	до 2
3	Рационализаторское предложение	до 3
4	Изготовление наглядного пособия	до 2
5	Изготовление стенда (макета)	до 3
6	Доклад на конференции	до 3
7	Статья	до 2
8	Участие в конкурсе научных работ	до 2
9	Программное обеспечение учебного процесса	до 2
10	Призовое место на конкурсах научных работ	до 3
11	Изобретение (полезная модель)	до 4

При выполнении работы коллективом студентов, баллы за ее выполнение делятся между участниками в зависимости от степени участия студента в работе.

Максимальное количество добавленных баллов не должно быть более 8. Если промежуточный рейтинг студента – 81 балл и более, студент имеет право быть освобожденным от сдачи промежуточной аттестации с выставлением в зачетную ведомость оценки «отлично».

После сдачи промежуточного контроля определяется семестровый рейтинг R_c – интегрированный результат текущей и промежуточной аттестации, определяемый по следующей методике:

$$R_c = \frac{R_n + O_{na}}{2},$$

где R_n – предварительный рейтинг;

O_{na} – оценка промежуточной аттестации.

Модульный рейтинг R_m за модуль определяется по методике:

$$R_m = R_{тд} + R_{доп}$$

где: $R_{тд}$ – текущий дисциплинарный рейтинг;

$R_{доп}$ – поощрительные баллы.

Итоговый дисциплинарный рейтинг R_d – интегрированный результат текущих и промежуточных аттестаций, определяемый по следующей методике:

$$R_d = \frac{\frac{R_{c6} + R_{c7}}{2} + R_{c8}}{2} + R_{c9},$$

где: R_{c6} – рейтинг 6 семестра;

R_{c7} – рейтинг 7 семестра;

R_{c8} – рейтинг 8 семестра;

R_{c9} – рейтинг 9 семестра;

Итоговый рейтинг по дисциплине переводится в категорированную систему оценивания (см. шкалу), выставляется в ведомости за подписью преподавателя и учитывается как итоговая оценка за дисциплину при выставлении оценок в диплом.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	6
1.1. Различные подходы к пониманию понятия «общение».....	6
1.2. Категории, входящие в понятие «общение».....	15
2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	23
2.1. Контекстно-диалоговый подход как теоретическая основа развития компетенции профессионального общения.....	23
2.2. Система профессиональной подготовки развития компетенции профессионального общения у студентов	28
2.3. Научные основы и принципы применения современных педагогических технологий в целях развития компетенции профессионального общения.....	45
2.4. Использование игровых методов обучения в целях развития компетенции профессионального общения.....	56
3. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	71
3.1. Модель общепрофессиональной подготовки студентов, способствующая развитию компетенции профессионального общения.. ..	82
3.2. Использование приемов и методов интерактивного обучения в целях развития компетенции профессионального общения.....	111
3.3. Критерии и уровни развития компетенции профессионального общения у студентов.....	119

4. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	127
4.1 Этапы реализации модели общепрофессиональной подготовки...	127
4.2 Экспериментальная проверка реализации модели общепрофессиональной подготовки.....	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	164
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	169
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	180
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	183
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	185

Научное издание

Аксенова Людмила Николаевна
Теоретико-методологические аспекты развития компетенции
профессионального общения

Монография

ISBN

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ
Протокол № от

Редактор Л.Г. Шibaкова

Компьютерная верстка

Подписано в печать
Объем 10,5 уч.-изд. л. Формат 60x90/16
Бумага офсетная. Тираж 500 экз.
Заказ №

Издательство Челябинского государственного педагогического университета
454080 Челябинск, пр. Ленина, 69

Отпечатано в типографии
Челябинского государственного педагогического университета
454080 Челябинск, пр. Ленина, 69