

УДК 378  
ББК 74.480

Ш 96

Шумилова Е.А.

Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании: монография /Е.А. Шумилова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 126 с.

ISBN 5-58716-690-X

В монографии раскрыто содержание и соотношение базовых понятий компетентностного подхода – «компетентность» и «компетенция», систематизированы психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрены некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ социально-коммуникативной компетентности, приведены ее основополагающие характеристики, структура и функции. Автором представлены историография и современное состояние проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования в России. В монографии раскрыты особенности проявления социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании, в частности, представлена модель выпускника педагогического вуза, в структуре которой исследованы две составляющие: профессиональные знания и личностные качества. Социально-коммуникативная компетентность в рамках данной модели представлена как интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности педагога профессионального обучения, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

Книга рассчитана на научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов, педагогов профессионального обучения.

Рецензенты:

*В.В. Базелюк*, доктор педагогических наук, профессор  
Челябинского государственного педагогического университета

*А.М. Баскаков*, доктор педагогических наук, профессор  
Челябинской государственной академии культуры и искусства

*А.Ф. Присяжная*, доктор педагогических наук, профессор  
Челябинского государственного педагогического университета

ISBN 5-58716-690-X

*При финансовой поддержке гранта  
Профессиональное педагогическое  
института ЧГПУ*

© Е.А. Шумилова, 2007

© Издательство Челябинского государственного  
педагогического университета

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	4
<b>Глава 1. Понятие «компетентность» и компетентностный подход в психолого-педагогических исследованиях.....</b>	<b>7</b>
1.1. Этапы развития и сущность компетентностного подхода.....	7
1.2. Содержание и соотношение базовых понятий компетентностного подхода – «компетентность» и «компетенция».....	17
<b>Глава 2. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования.....</b>	<b>34</b>
2.1. Основополагающие характеристики, структура и функции социальной компетентности.....	34
2.2. Сущность и содержание коммуникативной компетентности.....	50
2.3. Содержание, структура и условия формирования социально-коммуникативной компетентности.....	62
<b>Глава 3. Историография становления профессионально-педагогического образования в России.....</b>	<b>68</b>
<b>Глава 4. Особенности проявления социально-коммуникативной компетентности в условиях высшего профессионально-педагогического образования.....</b>	<b>93</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>113</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>115</b>

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д.Шадрикова, П.М. Эрдиева, И.С. Якиманской [47; 39; 120; 126; 127]. Анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого толкования данного подхода нет, в связи с чем нет и общепринятых определений основных конструктов: *базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков.*

Исследователи, активно изучающие проблему компетентностного подхода, считают, что именно этот подход во всех своих смыслах и проявлениях наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. В рамках данной «прогрессивной» установки авторами делаются следующие утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов);
- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д. Эльконин);
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В. Башев);
- компетентность определяется как готовность специалиста включиться в определенную деятельность (А.М. Аронзон) или как «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности» (Н.Г. Щедровицкий).

Обобщая исследования по данной проблеме, И.А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода [60].

*Первый этап (1960–1970)* характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетентность* и *компетенция*.

*Второй этап (1970–1990)* характеризуется использованием категорий *компетентность / компетенция* в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента.

*Третий этап (1990–2001)* является, по сути, этапом утверждения компетентностного подхода, характеризуется активным использованием категорий *компетентность / компетенции* в образовании.

Между тем, в системе общего и профессионального образования существует ряд проблем, которые явно влияют на возможности применения компетентностного подхода.

Так, А.Г. Бермус [17] выделяет такие аспекты, как:

- проблема учебников, в том числе возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;
- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;
- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;
- проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам;
- проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации, в том числе: идеи профилизации старшей школы и, одновременно, перехода к приему ЕГЭ по всем предметам, развития школь-

умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [117].

В этой связи, считает А.В. Хуторской, образовательные компетенции дифференцируются по тем же уровням, что и содержание образования:

- *ключевые* (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);
- *обще предметные* (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- *предметные* (формируемые в рамках отдельных предметов);

5) формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляют наибольший разброс мнений; при этом используются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования [117].

Одновременно в рамках начатого тогда же обсуждения выявились несколько групп существенных противоречий, в том числе:

1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе метапредметной) ориентации педагогической практики (Е.А. Ямбург).

2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельности и развивающей направленности (М.В. Богуславский, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский).

3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н. Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д. Никандров, И.И. Логвинов).

4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И. Слободчиков, Т.М. Ковалева).

Дальнейшее обсуждение компетентностного подхода выявило два значимых момента:

1) компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов, в том числе:

- культурологического (В.В. Краевский);
- научно-образовательного (С.А. Пиявский);
- дидактоцентрического (Н.Ф. Виноградова);
- функционально-коммуникативного (В.И. Капинос, и др.)

Другими словами, применительно к российской теории и практике образования компетентностный подход не образует собственную концепцию и логику, а предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе лингвистики, юриспруденции, социологии и др.);

2) к 2003 году, когда в российском образовании актуализировалось обсуждение концепции профильного обучения на старшей ступени образования и был принят Закон о стандартах, компетентностный подход практически исчезает из поля зрения ученых и практиков.

Эти два обстоятельства, как считает А.В. Хуторской, заставляют «переформулировать проблему компетентностного подхода иначе: не является ли последний качеством проекции иных реалий и, в этой связи, каков его собственный смысл, условия актуализации и применения?...» [118].

Для решения поставленной проблемы рассмотрим опыт реализации компетентностного подхода в странах Запада.

Обобщая психолого-педагогические исследования в данном направлении, Э.Ф. Зеер не только установил прямые соответствия между российски-

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Состояние и организация педагогического образования является важнейшим аспектом проблемы образования в современной России. Построение системы высшего профессионально-педагогического образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а профессионально значимых компетентностей, к числу которых, безусловно, относится социально-коммуникативная компетентность, обеспечивающая решение сложнейших комплексных педагогических задач.

Педагоги в развитом обществе представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы. От уровня и качества общенаучной, психолого-педагогической, методической и нравственной подготовки педагога в решающей степени зависит состояние образования в России в целом. Другими словами, изменения, происходящие в современной системе высшего профессионально-педагогического образования, определяют потребность общества в специалистах, которые не только имеют прочные и глубокие знания, но и способны их эффективно реализовать. Современной школе необходим педагог, обладающий высоким уровнем социально-коммуникативной компетенции как важного качества, характеризующего профессионализм личности.

Данный социальный заказ имеет правовую основу. Так, проект Министерства образования и науки Российской Федерации «О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ» ставит задачу повышения качества профессионального образования. В нем говорится о необходимости «создать условия для инновационного развития системы профессионального образования, интеграции образовательной, научной и практической деятельности». Важная роль в выполнении этой задачи принадлежит системе

профессионально-педагогического образования, поскольку именно педагогические кадры будут выполнять миссию перевода системы профобразования на качественно новый уровень. В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования.

Социально-коммуникативная компетентность является органичной составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социоэкономических видах деятельности, ориентированных на работу с людьми (Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Е. Орел, Л.А. Петровская, Н.С.Пряжников, Н.Д. Творогова, Н.В. Яковлева), а, следовательно, формирование социально-коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения, на наш взгляд, может стать тем аспектом, который позволит формировать личность специалиста, успешно социализирующегося, обладающего высоким уровнем коммуникативной компетентности. На наш взгляд, именно социально-коммуникативная компетентность обеспечивает педагогу личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

В первой главе представленной монографии рассмотрено понятие «компетентность» и компетентностный подход в педагогических исследованиях, определена сущность рассматриваемого подхода, этапы его развития, раскрыто содержание и соотношение базовых понятий компетентностного подхода – «компетентность» и «компетенция», систематизированы педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых по исследуемой проблеме.

Во второй главе социально-коммуникативная компетентность представлена как предмет исследования, рассмотрены некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ социально-коммуникативной компетентности, приведены ее основополагающие характеристики, структура и функции, выделены основные общие принципы отечественных подходов к данному понятию, обобщены основные условия, обеспечивающие успешное формирование социально-коммуникативной компетентности.

В третьей главе монографии представлены историография и современное состояние проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования в России, рассмотрены философские и психолого-педагогические аспекты изучаемой проблемы, раскрыты этапы становления системы ППО и современные проблемы и перспективы развития высшего профессионально-педагогического образования.

В четвертой главе данного исследования нами рассмотрены особенности проявления социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании, в частности, раскрыта модель выпускника педагогического вуза, в структуре которой исследованы две составляющие: профессиональные знания и личностные качества; социально-коммуникативная компетентность в рамках данной модели представлена как интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности педагога профессионального обучения, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

В заключении сформулированы общие выводы, определены перспективы дальнейшей разработки проблемы.

Представленная работа, на наш взгляд, представляет интерес для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов, педагогов профессионального обучения.

## Глава 1. ПОНЯТИЕ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

### 1.1. Этапы развития и сущность компетентностного подхода

Проблема повышения качества образования является одной из актуальных на сегодняшний день не только для России, но и для всего мирового сообщества. Ее решение связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

В последнее десятилетие, и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [110, с.34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [70], происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, в образовании фиксируется компетентностный подход.

Г.К. Селевко так определяет сущность рассматриваемого подхода: «Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства» [106]. Другими словами, в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата», то есть *компетенция* трактуется как уровень развития личности или как образовательный результат.

ного самоуправления и централизации системы финансирования образования и др.

Таким образом, считает А.Г. Бермус, обсуждение компетентностного подхода объективно погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный определенными тенденциями российского образования в последнее десятилетие [17].

По мнению исследователей, занимающихся данной проблемой, одна из современных тенденций – утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг. Другим важным фактором, по мнению А.Г. Бермуса, является вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы. Кроме того, практически все авторы отмечают, что произошли определенные изменения функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений. Нельзя, кроме того, не принимать во внимание тот факт, что определенное значение имеют и перспективы интеграции российского образования и российской экономики в целом в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

В 2002 году состоялись многочисленные обсуждения компетентностного подхода. Именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем.

А.В. Хуторской считает, что высказанные в то время идеи, в том числе представленные на IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление», позволили сформулировать некоторый обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике. Эти элементы выглядят следующим образом:

1) естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно ориентированного образования. В этой связи компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности «предметного феодализма» и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне «романтических» установок личностно ориентированного образования;

2) категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью;

3) внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»;

4) в этом же контексте функционирует и понятие образовательной компетенции, понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний,

ми понятиями и их англоязычными эквивалентами, но и выявил специфический контекст, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США [59].

Остановимся на некоторых наиболее значимых, по мнению Ф.Э. Зее-ра, отличиях.

1) Компетентностный подход рассматривается зарубежными авторами как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2) Сама компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности». Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3) Ведущим понятием компетентностного подхода является «образовательные домены», при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей используются следующие домены:

- домен разработки учебных программ и методов обучения;
- домен оценок и измерений;
- домен информационной интеграции (связанный с использованием

современных информационных технологий);

- домен менеджмента и инновационной деятельности;
- домен исследовательской деятельности.

В дальнейшем каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др. В заключение описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.).

4) Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры.

В рамках модели определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе:

- тестирования;
- написания эссе и представления учебных портфелей;
- экспертизы практической деятельности;
- порядка написания и защиты аттестационных работ.

5) Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности.

Таким образом, в этом случае сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, по-

тенциях, а в «Стратегии модернизации школьного образования» – о ключевых компетентностях.

А.В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция, по его мнению, предполагает «не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов». Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [117].

В современной социологии компетентность рассматривается как атрибут профессионализма. В работах по социальной психологии «компетентность» трактуется как доскональное знание своего дела, сущности выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей. Социальные психологи, в частности Д. Брунер, рассматривают компетентность как «совокупность качеств, присущих наиболее компетентному специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид» [30].

В исследованиях по социальной психологии 80–90 XX столетия компетентность включает кроме общей совокупности знаний еще и знания возможных последствий конкретного способа воздействия, т.е. имеются в виду коммуникативные способности, коммуникабельность, коммуникативная компетентность.

В 90-х годах термин *компетентность* в исследованиях, кроме совокупности знаний, отражает знание возможных последствий конкретного способа воздействия. Компетентность рассматривается как один из основных

компонентов личности и совокупность известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации.

А.С. Белкин и В.Я. Нечаев в социальном плане под компетентностью подразумевают «совокупность прежде всего знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т.е. систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие» [15; 87].

Анализ научной литературы показывает, что проблема компетентности является междисциплинарной, поскольку ее различные аспекты рассматриваются в философии, психологии, педагогике, социологии, экономике и др.

Единой точки зрения на сущность данного феномена еще не сформировано, поэтому в своей работе мы проведем анализ тех подходов, которые рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях отечественными и зарубежными авторами.

Современные исследователи предлагают два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Согласно *первому варианту*, представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция определяется:

- 1) как способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- 2) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- 3) способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «... термин *компетентность* используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане» [91;122].

Л.Н. Болотов [23], В.С. Леднев [80], Н.Н. Нечаев [88], М.В.Рыжаков [104] выстраивают свои исследования в рамках именно такого отождествления этих понятий. Эти авторы подчеркивают практическую направленность



Слово «компетенция» буквально означает согласованность частей, соразмерность, симметрию. Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный».

В словаре современного русского литературного языка компетентность рассматривается как

- 1) свойства компетентного, осведомлённость;
- 2) правомочность».

Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет понятие «компетентный» как:

- 1) знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области;
- 2) обладающий компетенцией [92].

Принято считать, что термин «компетенция» пришел в педагогику из мира труда и предприятий. С.Е. Шишов и В.А. Кальней отмечают в своих исследованиях: «В течение последних десятилетий этот мир значительно отточил, заформализировал свои концепты и свою технику оценки и управления людскими ресурсами. Столкнувшись с большой конкуренцией и с быстрым изменением знаний и технологий, мир предприятий направил растущие инвестиции в развитие того, что часто называют «человеческим капиталом» [123, с.80–81]. В производственной сфере значительная часть профессий и должностей, как правило, характеризуется достаточно подробным списком (набором) компетенций, которые используются при найме на работу, повышении квалификации сотрудников [77].

Соглашаясь с общепринятым в производственной сфере подходом, Е.И. Огарев определяет компетенцию как «личностные характеристики человека, его способности к выполнению тех или иных функций, освоению типов поведения и социальных ролей, как, например, ориентация на интересы клиента, умение работать в группе, упористость, оригинальность мышления» [91, с. 9]. В логике данного подхода компетенция рассматривается как составная часть компетентности, как интегративное качество личности профессионала, которое включает не только представление о квалификации, но и

«освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности» [91, с. 10].

Отечественные педагоги С.Е. Шишов и И.Г. Агапов под «компетентностью» обучаемых понимают «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированную на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [122, с. 58–62].

Э.Ф. Зеер указывает на содержательный компонент компетентности (знания) и процессуальный компонент (умения) [59].

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «овладение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [13, с. 46].

В рамках образовательного процесса В.В. Краевский и А.В. Хуторской под образовательными компетенциями понимают знания, умения и способы действия [71; 117].

Подход к рассмотрению компетентности в связи со способностью личности решать проблемные ситуации имеет место в исследовании Н.В. Яковлевой. Она в своём диссертационном исследовании, посвященном вопросам психологической компетентности и путям её формирования в вузе, указывает на «несводимость компетентности к понятиям:

- культура специалиста (В.М. Алахвердов, Н.В. Беляк);
- профессиональное мастерство (Н.К. Бакланова);
- готовность к деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов);
- информационная основа деятельности (Д.А. Ошанин, В.Д. Шадриков.)» и т.д.

Именно Н.В. Яковлева определяет компетентность как «уровень представленности в индивидуальном сознании иерархической структуры проблемных ситуаций деятельности и владение методами их решения» [125].

компетенций: «Компетенция является, таким образом, сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике» [104, с.27].

В.А. Кальней считает компетентность «умением мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт». Она полагает, что есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда «они проявляются в какой-нибудь ситуации». Исследователь полагает, что «непроявленная компетенция, остающаяся в ряду потенциальностей, не является компетенцией, а самое большее, скрытой возможностью» [123].

Для большинства зарубежных исследователей характерна аналогичная позиция неразграничения понятий *компетенция* и *компетентность*.

Г. Спенсер отождествлял понятия компетентность и готовность. Он считал, что «готовность возникает в условиях естественнонаучного образования».

Технологии формирования компетентности и готовности рассматривали также Р. Оуэн, С.К. Кьеркегор, Ш. Фурье. Последний отмечал, что человека можно считать компетентным и готовым к самовыражению, если он обладает «живостью, независимостью суждений и собственной нравственной позицией».

В работах немецкого учёного А. Шопенгауэра проблема технологического обеспечения становления компетентности на основе понятия «готовность к действию» анализируется с помощью идеологии индивидуального. Он считает, что в качестве идеала готовности может выступать идея «не обманывайся и будь лучшим», тем самым он утверждает «существование природной меры осознания и реализации человеком личностной и профессиональной компетенции».

Второй вариант рассмотрения соотношения понятий *компетенция* и *компетентность* сформировался в 70-х годах в США в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной

грамматике. Н. Хомским было отмечено: «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции». В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. В данном случае именно «употребление» — есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», «потенциального». Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

Таким образом, в 60-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность». В исследованиях этого исторического периода компетентность трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

Компетенция — понятие, пришедшее в Россию (как, впрочем, и в другие образовательные системы) из англосаксонской традиции образования. Принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания, включая педагогику.

В «Большом словаре иноязычных слов» приводится следующее определение рассматриваемых нами понятий:

• *компетенция* (от латинского *competentia* — принадлежность по праву):

- 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица;
- 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает полномочиями, опытом.

• *Компетентность*:

- 1) обладание компетенцией;
- 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [31, с.241].

интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования [111].

В сфере профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности.

Именно применительно к профессиональному образованию Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт [58].

Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [58].

С.Г. Молчанов формулирует понятие профессиональной компетенции, как «круг полномочий в сфере профессиональной деятельности». В более узком понимании профессиональная компетентность трактуется им как «круг вопросов, в которых субъект обладает познаниями, опытом, совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессиональную квалификацию, а также некоторые личностные, индивидуальные особенности, обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности». Таким образом, автор рассматривает компетентность как «системное понятие, а компетенцию как ее составляющую» [86].

Термины «компетенция» и «компетентность» используются в последнее время практически во всех исследованиях, посвященных воспитанию и обучению в высшей школе [5; 9; 12; 17; 34; 40; 50; 59; 60; 6; 79; 93; 98 и др.].

В то же время анализ психолого-педагогических исследований по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает, всю сложность,

многомерность и неоднозначность трактовки самих понятий *компетенция* и *компетентность*.

Известны различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Исследователи-лингвисты отмечают, что суффикс «ность» означает степень овладения качеством, поэтому «компетентность» – производное, вторичное по отношению к «компетенции» понятие.

А.В. Хуторской отмечает, что «компетенция представляет собой норму, требование к образовательной подготовке ученика, в то время как компетентность – уже состоявшееся личностное» [118].

В.М. Шепель в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний [121].

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [13].

И.К. Журавлев, В.В. Охотникова, Н.Ф. Талызина и другие в понятие «компетентность» включают знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности [54; 93; 112].

Авторы О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина считают, что компетенция – это «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации» [42].

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию в системе общего образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников, а компетентность – как обладание человеком соответствующей компетенцией [117].

Трудности и неоднозначность научного толкования данных терминов определяются также тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о *ключевых компе-*

## Глава 2. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Потребности профессионально-педагогической деятельности, логика общественного развития, современный уровень педагогики и психологии вызвали необходимость систематического исследования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности и обоснования подходов к ее объективному решению.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить, научиться жить вместе» [50], определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит — «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [50, с.37].

Разделяя тезис о важности отбора ключевых компетентностей со многими авторами (В.А. Кальней, О.Е. Лебедев, М.Н. Певзнер, С.Е. Шишов и др.), в своём исследовании мы остановимся сначала на понятии «социальная компетентность», которая не только включается во все совокупности ключевых компетентностей, но и является в них смыслообразующей [7; 11; 18; 32; 80; 122; 123 и др.].

### 2.1. Основопологающие характеристики, структура и функции социальной компетентности

Рассмотрим некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ *социальной компетентности*. Проблема социальной компетентности рассматривалась всеми философскими и педагогическими течениями новейшего времени. Э. Дюркгейм отмечал, что большую роль в

личностном понимании смысла «Я-компетентен» играют особенности конкретной стадии, которую переживает человечество [40].

В. Дильтей считал, что влияние цивилизации всегда опосредованно личностным познавательным успехом человека в познании духовных связей бытия с вечными законами, определяющими направленность самовыражения человека [50].

Э. Шпрангер рассматривал компетентность как осуществление человеком поиска социального места. По его мнению, социальная типология (экономист, политик, священник, теоретик...) связана с естественной типологией человека.

Особую позицию в трактовке компетентности человека, раскрываемую через ключевые понятия готовности, занимали представители религиозной философии и педагогики (Ж. Маритен, М. Бубер, Р. Штайнер, А. Уайтхед). Так, Р. Штайнер в работе «Курс народной педагогики» попытался представить системно-антропологическую концепцию становления готовности человека к самореализации.

Особую значимость компетентности в действиях личности выделяли представители нового реформаторского направления в педагогике (Д. Адаме, А. Бине, А. Валло, О. Декроли, Д. Дьюи, М. Монтессори, А. Ферьер, С. Френе, Г. Шаррельманн).

Современная философия и педагогика подходит к обоснованию личностной и профессиональной компетентности человека исходя из следующих основ:

- традиционного толкования взаимосвязи развития личности с ее социальными проявлениями (Ж. Мажо, Д. Равич, Ч. Финн);
- рационалистического обоснования формирования готовности человека к компетентной самореализации (П. Блум);
- феноменологической значимости компетентного мышления и действия (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс);

размышления позволяют сделать Ю.Ф. Майсурадзе вывод, что люди могут быть наделены компетенцией, но при этом не обладать компетентностью а, значит, задача оптимизации управления, по мнению автора, состоит в том, чтобы «привести в соответствие фактическую и официальную компетентность». В заключение автор предлагает следующее определение компетентности – «...проявление единства знаний, опыта искусства управления и творческих, волевых факторов (решительность, сознание долга и ответственности, интуиции), т.е. как единство знаний и умений, среди которых главное – умение принимать оптимальные или хотя бы эффективные решения... Компетентность есть системное качество, активно востребованное данной системой (речь идет о системе управления)».

П.П. Терехов также осуществил попытку рассмотрения компетентности в психологической концепции совершенствования управления. Он предложил рассматривать это понятие как состоящее из следующих компонентов:

1. Предпосылки компетентности (способности, талант, знания, опыт, умелость, образование, квалификация и т.д.).
2. Деятельность человека (преимущественно работа) как процесс (её описание, структура, характеристика, признаки).
3. Результаты деятельности (плоды труда, изменения в объектах деятельности, количественные и качественные параметры результатов, а также встречающиеся в них сдвиги) [114].

Кроме того, данный автор формулирует несколько дефиниций, раскрывающих содержание понятия компетентности. Рассмотрим эти дефиниции:

1. Компетентность выражает интеллектуальное соответствие лица тем задачам, решение которых обязательно для работающего на этой должности человека.
2. Компетентность выражается в количестве и качестве задач, сформулированных и решаемых лицом в его основной работе (на основном отрезке труда или области основных его функций).

3. Компетентность является одним из основных компонентов личности или совокупностью известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач.

4. Компетентность является системой известных свойств личности, выражающейся в результативности решенных проблемных задач.

5. Компетентность является проявлением одного из свойств личности и заключается в эффективности решения проблем, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации.

Следует заметить, что П.П. Терехов настаивал на том, что *компетентности вообще не существует*. Она есть лишь в области конкретной проблематики, в определённой деятельности, в определённой сфере компетентности [114].

Таким образом, систематизируя взгляды отечественных и зарубежных ученых в отношении содержательной и смысловой стороны понятий *компетентность и компетенции*, можно резюмировать следующее:

- В научной литературе встречается понимание компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий». При этом значительная часть исследователей связывает понятие «компетентность», прежде всего, со способностью, потенциальной возможностью выполнения определенной деятельности.
- Понятие компетентности может использоваться на самых различных уровнях и, в зависимости от этого, наполняется различным содержанием. Оно имеет определённые предпосылки, обеспечивает деятельность человека и влияет на результаты этой деятельности. Оно очень многообразно и может рассматриваться с помощью различных подходов.
- Основные разногласия ученых заключаются в различных подходах к определению интегрирующего компонента содержания понятия «компетентность». Одни таким компонентом считают знания, умения, навыки, другие – «способность и готовность личности к деятельности», третьи разделяют содержательный и процессуальный компоненты компетентности.

– в работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ...некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения»;

– приведен полный список 37 видов компетентностей по Дж. Равену;

– исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3 до 37 видов, но и строить обучение, имея в виду его формирование как конечного результата этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетентности [74; 85; 95];

– в России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность впервые рассматривается как интегративное «свойство личности» [77];

– в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [95].

*Третий этап* исследования компетентности как научной категории в России применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется:

– появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения;

– в этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А.Петровской в плане акцента на социально-психологический и коммуникативный аспекты компетентности учителя, где также подчеркнута сложная интегративная природа компетентности [95; 96].

Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом и собственно социальных компетенций (компетентностей) именно отечественных исследователей — Л.П.Алексеевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А.Петровской, Г.И. Сивковой, Н.С. Шаблыгиной, и др.

В научных изданиях и диссертационных исследованиях последних лет также рассматриваются: профессиональная, социальная, психологическая и социально-психологическая, коммуникативная, правовая, социокультурная, психолого-педагогическая и педагогическая компетентность. Многообразие и разноплановость исследований в данном направлении свидетельствует о высокой актуальности этой проблемы на современном этапе развития общества. Каждый из перечисленных видов компетентности имеет свои особенности, в силу специфичности выполняемой деятельности, однако в их структуре обнаруживаются объективно необходимые общие элементы – знания, умения и навыки.

Таким образом, названные составляющие, очевидно, выступают основой любого вида компетентности, и в частности социально-коммуникативной компетентности, являющейся предметом нашего исследования.

Систематизируя педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых, можно констатировать следующее:

- в педагогической литературе термин «компетентность» встречается в контексте исследований профессиональной компетенции в области педагогической деятельности (Т.Г. Браже, Н.П. Гришина, Н.В. Карнаух, М.В. Крупина, В.Ю. Кричевский, Л.М. Мигина, Н.П. Попова и др.);

- В.А. Сластенин выделяет личностную и профессиональную компетентность. Под профессиональной компетентностью автор понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует ее как профессионализм, а личностная компетентность предопределяет возможность реализации профессиональной готовности человека в его социальных действиях, проявляя наличие или отсутствие успешности действий человека, она позволяет соотнести социальный норматив, общественно-групповые традиции и личностные установки с уровнем его притязаний [109]. Таким образом, применительно к профессиональной деятельности педагога термины *компетентность* и *компетенция* рассматривается не как часть и целое, а в основном как идентичные и синонимичные категории, причем термин *компетентность* является наиболее устоявшимся, более распространенным;

- С.Е. Шишов определяет «компетенцию» как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. По его мнению, «компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям, она рассматривается как возможность установления связей между знаниями и ситуацией» [122];

- во многих источниках ученые связывают компетентность с понятием социализации личности. С этой точки зрения, компетентность представляет собой «уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, позволяющий индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [7; 27; 28; 41; 63]; «меру понимания

окружающего мира и адекватность взаимодействия с ним» [73; 87; 91; 94; 119 и др.];

- более узкий, подход связан с «прикладным» пониманием компетентности. Компетентность при этом рассматривается как «владение методами воздействия на среду, как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих успешно выполнять задание» [5; 30; 42; 46];

В психологии также были попытки научно определить понятия «компетентность» и «компетенция». В первую очередь эти попытки были связаны с развитием науки управления и исследований субъективных факторов управления.

Так, Н.В. Петрова в своих работах рассматривает компетентность в широком и узком смысле слова [94]. Широкое толкование при этом имеет три стороны:

- как методологический принцип руководства и управления;
- форма проявления сознательной общественной активности;
- элемент социальной роли руководства.

В узком смысле слова, по мнению Н.В. Петровой, компетентность связана с отраслевой спецификой управленческой деятельности [94].

Ю.Ф. Майсурадзе осуществил анализ различных подходов к определению компетентности и в результате этого разделил их на три основные группы:

- 1) определение компетентности как знания дела, науки управления;
- 2) включение в содержание компетентности уровня образования, опыта работы по специальности, стажа работы в должности;
- 3) рассмотрение компетентности во взаимосвязи знаний и способов реализации их на практике.

Собственные размышления по поводу определения понятия «компетентность» приводят автора к необходимости разведения понятий «компетентность» и «компетенция». Он определяет компетенцию как *полномочия*, а компетентность как *характеристику носителя этих полномочий*. Данные

- Анализ психолого-педагогической и социологической литературы позволяет рассмотреть компетентность как личностную характеристику индивида, отражающую его способность использовать универсальные способы деятельности, основанную на совокупности научных знаний в конкретных жизненных ситуациях

В настоящее время продолжается теоретическое осмысление категории «компетентность». В частности, оно осуществляется в русле дискуссий о качестве образования и в России и за рубежом, смысл которых в известной степени определяется общественными потребностями.

Совет Европы выделил ключевые компетенции, которыми школа должна «вооружить» молодежь:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникациями, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте, все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их необходимости, слабых и сильных сторон и способность к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массовыми средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Очевидно, что ключевые компетенции являются по сути социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий.

В отечественной педагогике также в настоящее время ведется дискуссия о составе и содержательном наполнении ключевых компетенций, которые рассматриваются как цель образования и образовательный результат.

К числу таких компетенций разные авторы относят:

- культурологическую компетенцию (Е.О. Орлова);
- социокультурную, межкультурную (А.И.Сурыгин);
- языковую (коммуникативную) (М.Н. Певзнер) и др.

Таким образом, проведенный анализ работ по проблемам компетенции и компетентности (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И.Берестова, Н.А.Гришанова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницына, А.К.Маркова, Дж. Равен, Р.Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской, и др.) позволил условно выделить три этапа их становления в образовании.

*Первый этап — 1960–1970* — характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция* и *компетентность*. С этого времени начинается исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

*Второй этап — 1970–1990* — характеризуется использованием категорий *компетенция* и *компетентность* в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению.

В это время:

- разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции (компетентности)»;



- социальной значимости компетентной самокоррекции (Л.В. Байбородова, П. Бурдые, Ж. Капель, А.В. Мудрик, М.И. Рожков)

Социальная значимость компетентной личности в различных видах деятельности рассматривается в отечественной педагогике и соционике. С древнейших времен языческая культура славян в качестве одного из основных компонентов, характеризующих образ «древнего русского человека», выделяла его готовность к рациональному усвоению особенностей опыта жизнедеятельности предшествующих поколений. Большое значение для формирования готовности славян к жизнедеятельности сыграла светская государственная деятельность и просвещение русичей и россиян, которые осуществлялись русской христианской церковью.

Анализ исследований по истории развития культуры и государственности России является также доказательством углубленного внимания всех слоев Российского общества к исследуемым понятиям. Так, например, Е. Славенецкий в работе «Гражданство обычаев детских» впервые в отечественной педагогической мысли показал необходимость социально компетентного человека. Позднее И. Бецкой в «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» определяет совокупность «должностей», которые проявляет человек и гражданин. Тем самым, положено начало разведению понятий социальная и личностная компетентность.

В 19 веке все направления русской философии, педагогики и психологии в той или иной степени рассматривали данную проблему. В работах многих авторов представлено нормативное обоснование профессиональной компетентности. В ней превалировала идея готовности человека к реализации социально-профессионального стандарта. Как правило, поощрялось неуклонное следование человека имеющемуся нормативному представлению о сущности самовыражения личности (от внешнего дизайна до этикета отношений).

В работах К.Д. Ушинского сформулирована антропологическая концепция возможностей человека «быть готовым» к социальному и профессио-

нальному действию. Особое внимание педагог уделяет характеристике профессионально-педагогической готовности. Он впервые связывает ее не только с социальным заказом общества на ту или иную ментальность педагога, но и показывает существующую неразрывную взаимосвязь готовности личности к ее природными данными [59].

Интересен подход в обосновании общественной необходимости социальной, личностной и профессиональной компетенции человека, сформулированный в работах Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова. Они считали, что готовность русского человека к чему-то взаимосвязана с народностью, верой и гражданскими традициями Отечества. Они утверждали превалирование личностной компетентности, так как считали, что изменение мира (по мнению Л.Н. Толстого) возможно лишь в том случае, если человек, прежде всего, меняет самого себя.

Представители революционно-демократической и пролетарской школы (В.Г. Белинский, А. Богданов, А. Герцен, Г. Плеханов, В.И. Ульянов) абсолютизировали значимость социальной готовности личности. Они рассматривали социальную компетентность в идеологическом аспекте, предлагали теорию экспериментальной и свободной необходимости проявлений человеком компетентности, утверждая, что личностная компетенция превалирует в социальном и профессиональном самовыражении [2; 6; 8; 11].

Необходимо отметить, что в русской культуре существовала своеобразная концепция «духовной готовности человека к самопожертвованию». Многие авторы в своих работах выявили своеобразный «отечественный дух», составляющий основу выбора человеком своей судьбы, что считалось представителями данной научной школы основным критерием компетентности человека [13]. Необходимо также уточнить, что часть исследователей фактически отождествляли понятия «готовность» и «компетентность», понимая готовность как способность личности успешно и активно усваивать необходимые знания, приобретать нужные умения и навыки [29].

в) достижение соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих средств и достижением при этом положительных сдвигов в развитии;

г) способность использовать ресурсы социального окружения и личные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии;

д) способность достигать личных целей в социальном взаимодействии, постоянно поддерживая хорошие отношения с другими людьми во всех ситуациях.

В обыденном сознании народа тоже существует представление о социальной компетентности. Принято считать, что социально некомпетентный человек – это тот, кто не адаптировался к требованиям социального этикета, не соблюдает общепринятых норм и правил.

По мнению Е.В. Коблянкой, социальная компетентность – это «понимание отношения "Я"-общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами». Социальная компетентность в данном случае рассматривается как адаптационное явление, причем функционирование адаптационного механизма обеспечивает социально-психологическая подготовленность. Иными словами, социальная компетентность определяет уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданных социальных ролей [125, с.316].

В современной отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало исследоваться в дискуссии о качестве образования, о том, каким должен быть обучающийся. При этом в обобщенном виде данный феномен включает различные виды готовности к определенным видам деятельности: к профессионально-трудовой деятельности; к созданию собственной семьи; выполнению гражданских функций и улучшению того общества, в котором ему предстоит жить; к творческой деятельности в какой-либо сфере; к сохранению и укреплению своего физического и психического здоровья; осознанию необходимости самоизменяться и учиться всю жизнь [125].

В современных исследованиях проблемы социальной компетентности делаются аргументированные выводы, что социальная компетентность личности проявляется в различных формах зрелости – духовной, гражданской, профессиональной. Во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов. Такая ориентация достаточно устойчива и пронизывает все сферы жизнедеятельности людей.

Резюмируя сказанное, можно констатировать, что социальная компетентность предполагает знания, умения, навыки человека, достаточные для выполнения обязанностей, присущих данному жизненному периоду, в котором этот человек находится.

Так, В.В. Цветков считает, что социальную компетентность необходимо рассматривать с позиции выполнения человеком определенных социальных ролей. По его мнению, «социальная компетентность – это социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, а также участвовать в социально значимых проектах и продуктивно выполнять различные социальные роли» [125, с.64].

Аналогичное по смыслу определение дано Н.И. Белоцерковец, где социальная компетентность рассматривается ей как «определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли» [125, с. 17].

С.С. Рачева определяет социальную компетентность как «интегративное качество личности, соединяющее в себе ценностное понимание социальной действительности, конкретные качества личности, способности, умения и социальные знания как руководство к действию, субъективную готовность к самоопределению, применение социальных умений в главных сферах деятельности человека» [119, с. 73].

По мнению ряда авторов, в ситуации «готовности» личностный (субъективный) фактор играет первостепенную роль. По мнению М.Е. Кузнецова, личностный подход демонстрируют М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, рассматривающие готовность как образование тех необходимых отношений, установок, опыта и свойств личности, которые обеспечивают человеку возможность определенной деятельности [73].

Другие авторы склонны рассматривать понятие «готовность» на личностно-деятельностном уровне. И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и их последователи под готовностью понимают интегративное личностное образование, которое может быть интерпретировано на уровне ценностных ориентаций, уровне понимания и уровне умений и навыков [67].

По мнению Е.М. Алексахиной, «готовность к любой деятельности соединяет в себе убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, установки личности на определенное поведение» [6, с.7].

Таким образом, рассматривая соотношение понятий «компетентность» и «готовность», можно констатировать, что они оба обозначают потенциальную возможность выполнения определенной деятельности. Так как готовность включает в себя знания, умения, навыки, отношения, убеждения, установки (то есть то, что составляет сущность компетентности), а также разнообразные индивидуально-личностные характеристики субъекта, то можно сказать, что готовность является предпосылкой успешной и продуктивной деятельности, социальной компетентности в частности.

Обобщая вышесказанное, рассмотрим необходимость социальной компетентности человека в современных условиях его жизнедеятельности.

Термин «социальный» понимается как «общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе» [114]. Сугубо лингвистически социальную компетентность можно было бы определить как «осведомленность, знания, авторитетность в области, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе» [25; 26].

Анализ психолого-педагогических исследований по данной проблеме свидетельствует, что различными учеными социальная компетентность рассматривается по-разному:

- как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека (Ж. Делор, Н.А. Рототаева);
- как составляющая ключевой компетенции (В. Хутмахер);
- как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношения к себе, к обществу, к другим, к деятельности.

Если социальная компетентность изначально являлась предметом изучения психологии, например психологии личности, психодиагностики, психопатологии, социальной психологии и поведенческой психологии [27; 30; 45; 54; 58; 119; ], то в последнее время она вызывает повышенный интерес других научных дисциплин, например экономической и профессиональной педагогики, теории управления и экономики предприятия [14; 28; 29; 34; 121; 122; 125].

Такое разнообразие различных направлений в данной области, определяет отсутствие общепризнанного и охватывающего все аспекты определения понятия «социальная компетентность».

В отечественной литературе термин «социальная компетентность» используется достаточно редко. Близкими по значению, но не тождественными ему являются понятия «социально-психологическая компетентность», «межличностная компетентность». Как правило, в различных словарях эти термины приводятся как синонимичные. Употребляя термин «социальная компетентность», авторы толкуют его лишь в смысле овладения навыками общения [87]. В современной социологии компетентность рассматривается как атрибут профессионализма.

Понятие социальной компетентности в отечественной науке впервые было употреблено в совместной публикации А.П. Ветошкина и С.З. Гончарова. Оно было также использовано в диссертационной работе А.Б. Куклина.

структуры компетентности могут быть дополнены другими, не менее важными составляющими.

Так, в восьмидесятые годы разными исследователями последовательно формируется две взаимодополняющие модели социальной компетентности и ее развития. Первая модель представляет ее как набор связанных между собой умений в решении межличностных проблем. В более поздней, «улучшенной» модели социальной компетентности упор делается на работу с информацией [49; 50; 51.]

К. Рубин и Л. Роуз-Крэспор вносят в модель социальной компетентности понятие социальных сценариев (т.е. определенных шаблонов, согласованных действий в хорошо знакомых ситуациях).

У. Пффингстен и Р. Хинтч делают акцент не на социальных знаниях, целях, результативности взаимодействия, а на способах поведения. Социальная компетентность определяется ими как «владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных социальных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий» [125, 61].

В.Н. Куница выделяет в структуре социальной компетентности следующие компоненты:

- *коммуникативная компетентность* (владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его; освоенного ролевого репертуара в рамках данной профессии);
- *вербальная компетентность* (подразумевает уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудности в письменной речи, вариативность интерпретации информации, хорошую ори-

ентацию в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий, метафоричность речи);

- *социально-психологическая компетентность* (представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы; выработанные сценарии поведения в сложных конфликтных ситуациях, межличностная ориентация);

- *эго- компетентность* (осознание своей национальности, половой принадлежности, групповой принадлежности, знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание причин своих промахов и ошибок, знание механизмов саморегуляции и умение ими пользоваться);

- *собственно социальная компетентность* (знание социальных институтов и структур, их представителей в обществе; представление о функционировании социальных групп, современной конъюнктуры, широты и требований современного репертуара ролевого поведения) [76].

И.А. Зимняя, Л.Н. Боголюбов и др. считают, что социальную компетентность человека составляют [60]:

- компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанные на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внеучебных;
- знания в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетенции в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- знания и умения в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

Социальная компетентность трактуется данными авторами как «понимание целевого назначения социальных институтов, норм, отношений и умения лично осуществлять социальные технологии». Под социальными технологиями понимаются, во-первых, способы применения теоретических выводов той или иной науки в решении практических задач, связанных с функционированием и совершенствованием социальных объектов; во-вторых, совокупность приемов, методов и воздействий, которые применяются для достижения поставленных целей в процессе социального развития, решения тех или иных социальных проблем [14]. Е.И. Огарев конкретизирует определение социальных технологий как «способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения» [91, с.8].

В психологии социальная компетентность часто соотносится с понятием «уверенность в себе». Так, согласно Л.А. Петровской, «социальная компетентность — это наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации» [95, с.127]. Еще более определенно эта мысль выражена В.Г. Ромеком, который рассматривает социальную компетентность «... как результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учетом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекста» [125, с. 10]. При этом, как подчеркивали многие исследователи, социальная компетентность проявляется в способности работать в команде, в коммуникации, в разрешении конфликтов, в выносливости и т.д.

Практически все исследователи отмечают связь профессиональных и социальных компетенций. Так, согласно В.И. Байденко, «в перечень требуемых работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедитель-

ность аргументации, обращение с возражениями и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [125; 19].

По мнению И.И. Барахович, «социальная компетентность – новое понятие, которое концептуализирует высший уровень социальной активности личности – освоение и развитие социальной действительности – достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания и т.д. благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций» [12, с. 3].

Концептуально близкое понимание компетентности встречается и у других авторов, представляющих социальную компетентность как «уровень развития социальной действительности» [16; 25].

Н.Н. Нечаев полагает, что существенной стороной социальной компетентности является моральная и правовая зрелость личности [88].

Ряд авторов рассматривает проблемы социальной компетентности в связи с решением межличностных проблем. Обзор основных определений социальной компетентности при этом весьма широк [25;26]. Разнообразие дефиниций, по всей вероятности, связано с тем, что «..определений социальной компетентности столько же, сколько исследователей этой проблемы» [28, с. 29].

Остановимся на некоторых наиболее типичных из этих определений. Исследователи предлагают рассматривать социальную компетентность как:

- а) способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается;
- б) повседневную эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением;

- любое высказывание должно быть не только грамматически правильно оформлено, но и адекватно ситуации.

Таким образом, при многообразии подходов к сущности понятия «коммуникативной компетенции» как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях очевидна общая тенденция, а именно:

- коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия для описания общения;
- коммуникативная компетенция предполагает наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Анализ зарубежных и отечественных исследований, касающихся как сущности, так и структуры коммуникативной компетенции, указывает на необходимость более конкретного определения ее составляющих в целях интенсификации процесса обучения.

Несомненный интерес представляют взгляды исследователей относительно элементов (составляющих) коммуникативной компетенции.

Рассмотрим эволюцию понимания состава коммуникативной компетенции зарубежными учеными. Исследования в области коммуникативной компетенции шли в направлении расширения данного понятия и его структурирования, термин претерпел значительное переосмысление.

Зарубежные ученые, исследовавшие проблему составляющих коммуникативной компетенции, по-разному их определяют.

Так, Х. Меленк, представитель германского направления, ставил вопрос о наличии трех видов компетенции в составе коммуникативной компетенции: языковой (*Sprachkompetenz*), предметной (*Sachkompetenz*) и прагматичной (или «собственно коммуникативной»).

Интерпретация коммуникативной компетенции Е. Уильмса отражает сложившееся представление в англо-американской литературе относительно

данного понятия. Он расширил состав коммуникативной компетенции, включив в него элементы:

- 1) механические (т.е. грамматические) и семантические правила;
- 2) адекватность (уместность) высказывания с точки зрения условий общения и взаимоотношения между коммуникантами);
- 3) невербальные условия (позы, жесты, движения лиц, глаз).

Выделение двух первых элементов обусловлено их фундаментальным значением для процесса обучения, а также и тем, что их описание не представляло трудностей, и легкостью осуществления контроля по определению наличия знаний грамматики и лексики [125, с.196].

Творчески осмыслив идеи Д.Хаймса, М. Кэнел и М. Свейн предложили свою модель компонентного состава коммуникативной компетенции. В ней выделены четыре компонента-компетенции в составе коммуникативной компетенции:

- 1) *грамматическая* – степень, в которой говорящий освоил языковой код, включая знание словаря, правила произношения и правописания, словообразования и построения предложения;
- 2) *социолингвистическая* – умение уместно использовать и понимать грамматические формы в различных социолингвистических контекстах для выполнения отдельных коммуникативных функций (описания, повествования, убеждения, запроса информации и т.д.);
- 3) *дискурсивная*, или компетенция высказывания – способность соединять отдельные предложения в связанное высказывание, используя для этого различные синтаксические и семантические средства;
- 4) *стратегическая* – способность использования вербальных и невербальных средств при угрозе разрыва коммуникации.

В предложенной модели в центре внимания было не изучение языка, а непосредственно язык как форма социального поведения [125, с. 136].

Сторонники аудиовизуального направления во Франции, основанного на принципе обучения в ситуациях, также использовали понятие *коммуника-*

ние социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к действию, умение осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека, связанных с созданием своей семьи, с профессиональной деятельностью, выполнение человеком гражданских функций.

Необходимость социальных знаний, умений, навыков и способностей, являющихся структурными составляющими социальной компетентности социализирующейся личности, подтверждается трудами целого ряда исследователей. Одним из важнейших выводов в них представляется то, что, *хотя социальная компетентность и опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, она должна быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебной.*

## 2.2. Сущность и содержание коммуникативной компетентности

Проблема коммуникативной компетентности также является актуальной, вызывает большой интерес и привлекает внимание различных представителей гуманитарного знания (философов, филологов, лингвистов, социолингвистов, социальных психологов, педагогов) в связи с переориентацией общества на новую систему отношений, на гуманизацию образовательных структур, на субъект-субъектные отношения участников дидактического процесса [3; 6; 9; 12; 15; 29].

Являясь одной из важных в профессиональной и общественной жизни, коммуникативная компетентность, с одной стороны, способствует социализации личности и отвечает личностным потребностям граждан, с другой стороны, удовлетворяет нужды общества в профессиональных кадрах.

Сложность и многообразие вопросов, которые заключены в понятии «коммуникативная компетентность» объясняет многообразие имеющихся в социологических и психолого-педагогических исследованиях определений [30; 32; 34; 40; 49; 61 и др.].

В психологии коммуникативная компетентность определяется как потенциальная способность получать, перерабатывать и воспроизводить информацию, содержащую смысл [14, 16, 123, 128].

Понятие «коммуникативный» отождествляется с понятием «коммуникабельный» и характеризуется как «способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их» [11].

Термин «компетентность» был введен Н. Хомским со ссылкой на В. Гумбольдта и первоначально обозначал «способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке» [125].

Подобная трактовка речевого процесса со стороны социолингвистов была дополнена. Так, Р. Кэмпбелл и Р. Уэлс отмечают, что соответствие порожденных или понятых высказываний контексту значительно более важно, чем его грамматическая правильность. В противовес узко трактуемой Н. Хомским «лингвистической компетентности» ими было предложено понятие «коммуникативной компетентности как способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [125, с.361].

Основоположник американского направления Д. Хаймс указывал, что владение языком предполагает не только знание грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления. Он использовал термин *коммуникативная компетентность* для обозначения способности человека использовать коммуникативный набор языковых средств, имеющихся в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учетом социальных и культурных норм общества, т.е. способности быть участником речевой деятельности. Согласно Д. Хаймсу коммуникативная компетентность есть умение управлять тем, *что, где, когда, почему и как* говорят. Коммуникативная компетентность, в понимании Д. Хаймса, объединила когнитивные, психологические, социальные, культурные факторы [125].

Творчески осмыслив идеи Д. Хаймса, С. Савиньон определяла коммуникативную компетенцию как «способность функционировать в реальной обстановке общения, т.е. в динамическом обмене информацией, где лингвистическая компетенция должна приспособиться к приему обширной информации (как лингвистического, так и паралингвистического характера) со стороны одного собеседника или более» [125, с. 190].

Таким образом, в западной дидактике под коммуникативной компетенцией понимается способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [50; 51].

Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях, посвященных проблеме коммуникативной компетенции, до сих пор отсутствует единое определение данного понятия, нет единства и в определении его сущности. Рассмотрим подробнее имеющиеся в отечественной литературе точки зрения.

Л.А. Петровская, разрабатывая теоретические и методические основы в рамках социально-психологического исследования, ввела понятие «компетентность в общении», определяя его как «свободное оперирование языковым материалом, умение общаться на изучаемом языке» [95; 96]. Использование данного термина, тем не менее, по сути, приближает его к пониманию проблемы «коммуникативной компетенции».

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своих исследованиях рассматривают коммуникативную компетенцию как совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как форму, так и содержание в речи на изучаемом языке [5].

М.Н. Вятюгнев под коммуникативной компетенцией понимает «способность выбирать и реализовывать программы речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке при общении; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до беседы, а также во

время беседы в процессе адаптации; знания страноведческого характера» [125, с.28].

И.А. Зимняя трактует коммуникативную компетенцию как «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [60, с. 34].

По мнению В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, коммуникативная компетенция представляет собой «...знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения своих программ речевого поведения» [63, с. 11].

Л.Г. Антропова полагает, что коммуникативная компетенция есть «тактика решения средствами языка задач общения» [9, с. 65].

Д.И. Изаренков считает, что «коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения...» [61, с. 24].

В Программе по иностранному языку для вузов неязыковых специальностей коммуникативная компетенция понимается, как «умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения».

По мнению Н.Б. Ишханян, коммуникативная компетенция представляет собой «умение выбирать и реализовывать программы иноязычного речевого общения с учетом изменяющейся ситуации общения, отношений коммуникантов и коммуникативных установок» [125, с. 48].

Таким образом, проведенный анализ понятия «коммуникативная компетенция» позволяет выделить основные общие принципы отечественных подходов к данному понятию, которые сводятся к следующему:

- язык необходимо рассматривать как знание, которым обучающийся должен овладеть, и как умение, которым он должен научиться пользоваться в соответствующей ситуации;



А.Р. Арутюнов понимает языковой элемент как «умение строить и анализировать формально правильные предложения, соответствующие нормам данного языка» [9], Д.И. Изаренков – как «знание единиц всех уровней и правил оперирования ими» [61], Н.Б. Ишханян – как «способность понимать и продуцировать корректные высказывания разных уровней и объемов с опорой на приобретенные знания системы языка и ее функционально-речевых разновидностей» [48].

И.В. Михалкина рассматривает это как знание категорий и единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического) и их функций, а также правил оперирования языковыми единицами для построения высказываний разных иерархических ступеней и их понимания [78].

Под *социокультурной составляющей* понимается степень познания страны изучаемого языка. Данный компонент позволяет по мере освоения языка расширять и углублять знания по страноведению и другим направлениям.

Так, М.В. Булыгина определяет ее следующим образом: «расширенные знания о стране изучаемого языка, умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с родной» [20].

Наличие социокультурных знаний выступает одним из важных условий успеха молодого поколения в социальной жизни, являясь одновременно фактором и условием социализации, выражается в усвоении имеющегося социального опыта и активном вхождении в его среду. Соответственно, под социокультурной составляющей определяется способность индивида к владению социокультурными знаниями.

*Предметная составляющая* играет значимую роль в структуре коммуникативной компетенции.

Д.И. Изаренков под предметным элементом понимает «содержательный, денотативный план высказываний, фрагменты окружающего мира через знания человека об этом мире» [61].

По мнению Л.А. Ермаковой, данный компонент представляет собой «знание индивидом набора фактов, законов, тенденций, связанных с отдельной областью наук» [37].

Таким образом, И.С. Данилова подчеркивает взаимовлияние предметных, профессиональных, научных сторон, понимая под данной составляющей способность индивида к владению профессиональными и научными знаниями.

*Психолого-педагогическая составляющая* обеспечивает дальнейшее совершенствование любого из перечисленных элементов, входящих в коммуникативную компетенцию. Она включает в себя способности и умения индивида, базирующиеся на знаниях в области дидактики, психологии и т.д., необходимые ему для осуществления общения в коммуникативных ситуациях.

Н.Б. Ишханян рассматривает данную составляющую как владение индивидом целостной системой знаний в профессиональной сфере, общей культурой специалиста, способами его профессионального мышления.

Анализ социальной и психолого-педагогической литературы показывает, что в структуре личности коммуниканта должны быть выражены определенные *профессионально значимые личностные качества*.

Так, И.И. Барахович выделяет следующие: уверенность в себе, психологическая зрелость, способность проявлять в коммуникации дружелюбие, эмоциональную выразительность, активность, высокая степень самоконтроля и способность занимать лидирующую позицию в общении, способность к рефлексии, эмпатии, критичность и тенденции к саморазвитию [12].

Гуманистическая позиция ориентирует процесс общения в координатах (партнеры, задачи, средства общения и др.) и находит свое выражение в следующих особенностях коммуникативного поведения;

- 1) доверие к собеседникам, сотрудничество с ними;
- 2) оптимистическое отношение к коммуникантам;
- 3) учет их индивидуальных свойств;

у индивида знаний, навыков и умений в области языка, включая подязык специальности, а также в сфере изучаемой специальности.

Современные работы в области лингводидактики относительно структуры коммуникативной компетенции заложили основу для создания профессионально ориентированных вариантов ее описания.

Ряд исследователей выделяют в составе коммуникативной компетенции компонент, описывающий владение иноязычной культурой, состоящий из социокультурной, страноведческой, лингвострановедческой или культуроведческой составляющих.

В работах Н.И. Гез [40], А.Н. Дахина [49], М.К. Кабардова и О.А. Абдуллиной [1], Р.П. Мильруд [125], Е.И. Пассова, В.П. Кузовлева, В.С. Коростылева и др. данное понятие рассматривается как способность и готовность осуществлять иноязычное общение.

В результате проведенного анализа структуры коммуникативной компетенции можно считать, что:

в многообразии составляющих коммуникативной компетенции вытекает из факта, что в определении сущности самого понятия нет должной ясности;

- при многообразии подходов к внутренней структуре коммуникативной компетенции очевидна общая тенденция, а именно: все авторы признают основной характеристикой коммуникативной компетенции учет психологических, культурных, социальных факторов, составляющих целостность, единство.

Учитывая некоторую условность и ограниченность в определении состава коммуникативной компетенции, можно предположить, что адекватное общение может быть обеспечено только одновременным формированием следующих составляющих: лингвистической, социокультурной, предметной, психолого-педагогической.

Данные составляющие коммуникативной компетенции представляют собой сложные способности, основанные на высших системных функциях

... стороны, и на комплексе соответствующих знаний, умений и навыков с другой.

... перечисленные составляющие коммуникативной компетенции являются взаимозависимыми и взаимообусловленными, следовательно, их реализация может осуществляться только в тесной взаимосвязи.

... обобщая взгляды различных исследователей, И.С. Данилова представляет следующую структуру коммуникативной компетенции:

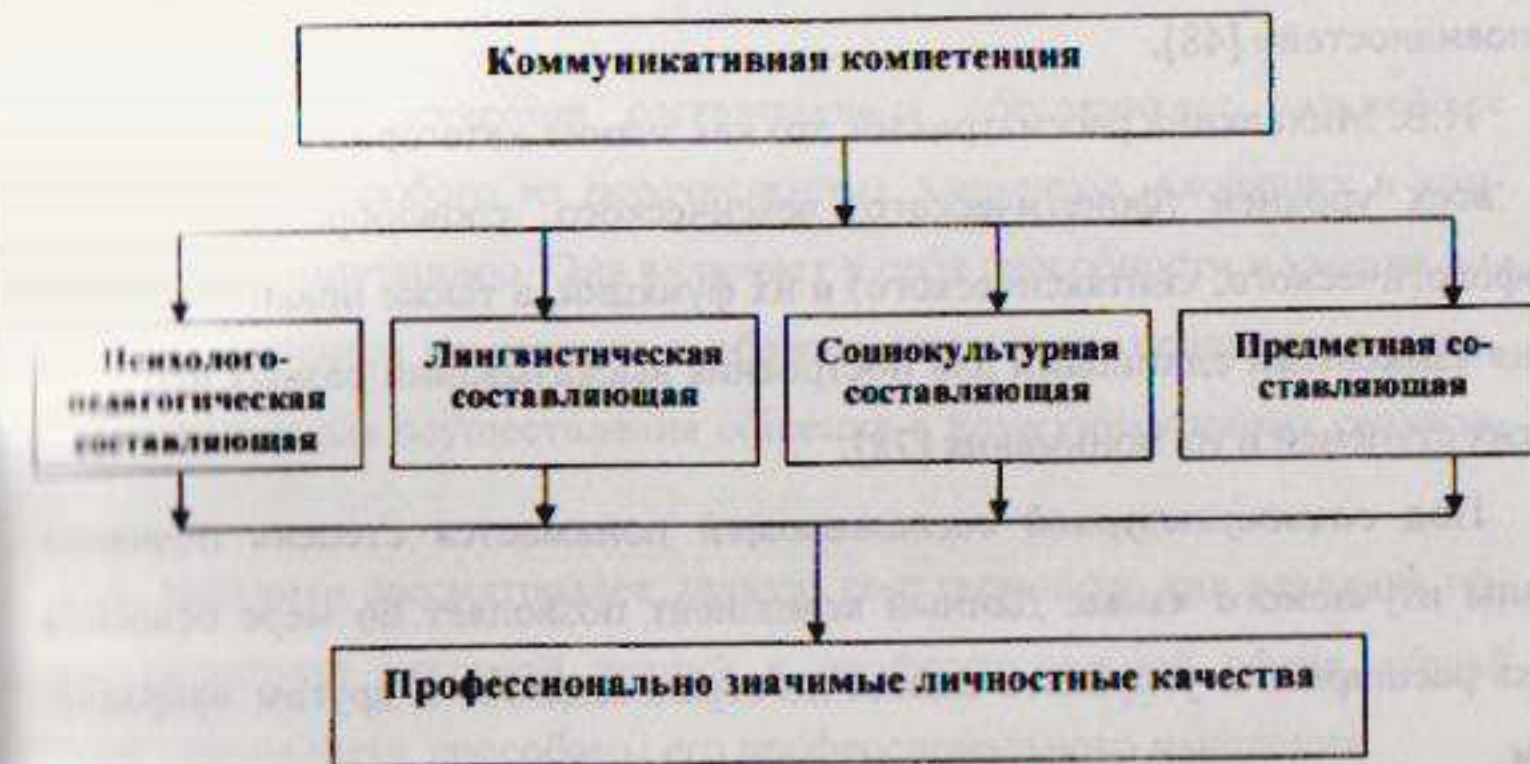


Рис. 1. Составляющие коммуникативной компетенции

... базой для формирования коммуникативной компетенции в данном ... является *лингвистическая составляющая*. Вопросы, связанные с языковой составляющей коммуникативной компетенции, получили освещение в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, И.А. Зимней, А.Р. Арутюнова, И.И. Назаренкова и др. Существует несколько определений данного элемента.

Так, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров понимают под ним «способность говорящего воспроизвести на основе преподанных ему правил цепь грамматически правильных фраз» [24].

И.А. Зимняя считает, что это «владение языковыми средствами формирования и формулирования мысли, т.е. языковыми единицами и грамматическими правилами» [60].

тивная компетенция. Для них основная проблема состояла в том, чтобы «соединить» два вида компетенции (коммуникативную и лингвистическую), а не противопоставлять их.

Так, Дж. Кортиллион утверждал, что быть компетентным в области общения – означает владеть способами адекватного поведения в конкретных ситуациях общения при использовании кода изучаемого языка. В этом подходе прослеживается задача «соединения» двух компетенций, а именно: коммуникативной – адекватное речевое поведение в определенной социальной ситуации – и лингвистической – владение грамматической структурой изучаемого языка [125, с. 167].

Иную модель предлагает С. Муаран, рассматривающая лингвистическую компетенцию в качестве одного из основных компонентов коммуникативной компетенции. Она предлагает включить дискурсивный, реферативный, социально-культурный компоненты, которые постоянно взаимодействуют, но на разных уровнях [125, с. 180].

С развитием концепций межкультурного обучения, глобальной интеграции культур, расширением международных контактов их доступность для рядовых граждан обусловили появление новой модели иноязычной коммуникативной компетенции.

Уточнение взаимоотношений между коммуникативной компетенцией и осведомленностью в области национальной культуры привело к появлению модели «коммуникативной языковой способности», разработанной Л. Бахманом. В ее состав вошли три основных компонента:

- языковая компетенция;
- стратегическая компетенция;
- психофизиологические механизмы.

Примерно в это же время появляется понятие «интеркультурная компетенция», предполагающее способность взаимодействовать, общаться в межкультурном контексте, противопоставляемое понятию «культурная компе-

тенция», отражающее обусловленность коммуникации национальной культурой [112, 119].

Так, А. Фантини выделяет три аспекта интеркультурной компетенции, входящей в состав коммуникативной компетенции:

- 1) способность устанавливать и сохранять позитивные отношения с представителями других культур;
- 2) способность эффективно общаться с минимальной потерей и искажением информации;
- 3) достижение необходимой степени согласия и сотрудничества [35, с. 5].

С учетом моделей коммуникативной компетенции, разработанных зарубежными авторами, в отечественных исследованиях существует несколько подходов, определяющих характерные особенности составляющих элементов коммуникативной компетенции.

Так, И.А. Зимняя выделяет следующие элементы коммуникативной компетенции: коммуникативный, речевой, языковой, страноведческий, лингвострановедческий. При этом она считает, что коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать, а научить возможно только общению на иностранном языке, чему будут способствовать сформированные компетенции, входящие в структуру коммуникативной [60].

Д.И. Изаренков полагает, что состав коммуникативной компетенции должен быть следующим: языковая, предметная, прагматическая компетенции [61].

Согласно И.Л. Бим, коммуникативная компетенция включает в себя лингвистический, компенсаторный, учебный компоненты [49].

В Программе для неязыковых специальностей представлены лингвистический, социокультурный и прагматический компоненты.

Исследователи Л.Г. Антропова [9], Н.В. Петрова [94], П.П. Терехов [114] и др. представляют коммуникативную компетенцию как сложную систему взаимосвязанных составляющих, владение которыми означает наличие

риографии народного образования. История педагогического образования вплоть до конца 1970-х годов рассматривалась в научных трудах как слагаемое общей системы народного образования» [46, с.43].

А. Н. Ходусов, рассматривая историю становления профессионально-педагогического образования в России, пишет: «Аксиологический, культурологический, формационный, цивилизационный подходы позволяют выделить объективные (существующие независимо от сознания и воли человека) условия становления профессионального образования. А субъектно-деятельностный фактор — это изменения, происходящие в профессиональном образовании, деятельность его субъектов, приводящая к названным изменениям» [115, с. 5].

Совокупность данных подходов, по мнению ученых, создает предпосылки для выделения тенденций, закономерностей, условий, направлений для изучения становления и развития (генезиса) профессионального образо-

...лько по хронологическому принципу, но и по этапам этого гене-

...я позиция позволяет А. Н. Ходусову выделить шесть периодов.

#### **Первый период: XVII в. —1917 г.**

«В этот исторический период идея создать систему высшего образования была в начале XVII в. еще не востребована в России, но к концу столетия обстановка изменилась, и названная идея стала постепенно осуществляться», — пишет Н.А. Ходусов.

Проведя глубокий анализ видов и содержания профессионального образования России в период с XVII в. до 1917 г., А. Н. Ходусов делает следующие выводы относительно становления системы профессионально-педагогического образования:

- в сфере подготовки рабочих и специалистов среднего звена в этот период создавались предпосылки для осуществления непрерывной подготовки кадров через разнообразные профессиональные учебные заведения;

...личество профессиональных учебных заведений отставало от по-  
...промышленного и сельскохозяйственного производства;

- нормативная документация об открытии и функционировании каж-  
...учебного заведения и о создании единой системы профессиональ-  
...профильного образования отсутствовала;

- продолжалось дальнейшее совершенствование организационных,  
...ных, содержательных и других аспектов всех типов учебных заве-  
...также их системы в целом;

- развивающаяся экономика России требовала дальнейшего совершен-  
...профессионального образования и увеличения количества вы-  
...специалистов;

- эти обстоятельства обуславливали крайне медленный рост профес-  
...профессионального образования, оказывали негативное влияние на направленность  
...формы и методы обучения и воспитания будущих специалистов.

#### **Второй период: 1917—1940 гг.**

Анализ особенностей становления и развития профессионального об-  
...в этот период позволяет сделать автору данной периодизации сле-  
...выводы:

- профтехобразование в названный период развивалось крайне не-  
...равномерно, переживая свои «взлеты» и «падения»;

- специалисты-педагоги понимали, что образование, в том числе и  
...профессиональное, должно быть непрерывным, однако четкой концепции  
...системы такого образования тогда еще не было;

- при благоприятных социально-экономических условиях функцио-  
...ировали основные компоненты непрерывного образования, в результате  
...общество получило значительное количество подготовленных специалистов,  
...каждый член общества имел определенные возможности для своего разви-

### Глава 3. ИСТОРИОГРАФИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Педагогическое образование – система подготовки педагогических кадров (учителей, воспитателей и т.п.) для общеобразовательной школы и других учебно-воспитательных учреждений в педагогических институтах, училищах и университетах; в широком смысле – подготовка педагогических и научно-педагогических кадров для учебных заведений всех типов, включая профессионально-технические, средние специальные и высшие [1; 7; 127; 128; 129].

Под профессионально-педагогическим образованием ведущими исследователями в этой области понимается особый вид образования, связанный с реализацией профессиональных образовательных программ в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, преследующих цель подготовки педагогических кадров для этих образовательных подсистем.

Профессионально-педагогическое образование – сфера социальной жизни, создающая условия для развития индивида в процессе освоения ценностей профессиональной мировой и национальной культуры.[116]

Исторически термин «профессионально-педагогическое образование» возник на основе понятия «инженерно-педагогическое образование». Ведущие исследователи профессионально-педагогического образования под инженерно-педагогической деятельностью понимают целостную совокупность, состоящую из взаимосвязанной педагогической и инженерной деятельности [26].

Исследователи, занимающиеся историческими и современными аспектами рассматриваемой нами проблемы, считают, что сам процесс развития профессионально-педагогического образования, его результативность и эффективность в значительной степени зависят от социально-экономических и общественно-политических преобразований в стране [28; 64.; 123].

Важнейшим аспектом проблемы образования в современной России является состояние и организация педагогического образования. Педагоги в развитом обществе представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы. От уровня и качества общенаучной, психолого-педагогической, методической и нравственной подготовки учителя в решающей степени зависит состояние образования в России в целом.

Е.В. Ткаченко так определяет основные задачи и приоритетные направления деятельности в системе профессионально-педагогического образования: «Непосредственная задача ППО – обеспечение профессионально-образовательных учреждений такими специалистами, которые в состоянии организовать и осуществлять необходимую фундаментальную, общетехнологическую и специальную подготовку по актуальным направлениям и профессиям. Одновременно с этим стоит задача формирования такой общественно значимой личности, которая могла бы проводить эффективную деятельность в сфере профессионального образования, (термин *профессиональное образование* стал охватывать подготовку специалистов всех уровней, начиная от квалифицированных рабочих до специалистов с высшим образованием), личности, способной удовлетворить потребности обучаемых на любой ступени непрерывного образования и профессионального пути, обеспечивала бы профессиональное становление педагога и предпосылки саморазвития личности» [115, с. 135].

Г.Е. Зборовский считает, что есть все основания рассматривать профессионально-педагогическое образование как «важную составную часть фундамента общества, всей его корневой системы, если под ней понимать совокупность социальных институтов, формирующих социально-профессиональную структуру, её конкретные группы и слои, субъектов производственной деятельности»[6]. Он подчеркивает, что «от эффективности

Теоретический анализ и изучение проблемы исследования позволяет обобщить основные условия, обеспечивающие успешное формирование социально-коммуникативной компетентности:

- наличие профессионально-направленной, коммуникативно-ориентированной образовательной среды;
- оптимизация содержания подготовки к социально-коммуникативной деятельности;
- реализация межпредметных связей в процессе подготовки к социально-коммуникативной деятельности;
- продуктивность управления (соуправления) в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности.

На основе теоретического анализа понятия «социально-коммуникативная компетентность» мы пришли к пониманию сути данной компетентности как совокупности конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, что выражается посредством продуктивного выполнения личностью различных социальных ролей.

Изучение социологической и психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность рассматривается многими учеными как неотъемлемая составляющая процесса социализации личности, помогает индивиду справляться со сменой социальных ролей, предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков и является качественной характеристикой данного процесса.

Анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что формирование социально-коммуникативной компетентности пред-

полагает решить следующие главные проблемы в воспитании и обучении индивида:

- развитие его личности и межличностного общения;
- подготовка к самостоятельной жизни;
- профессиональная подготовка [125].

Поддерживая мнение многих авторов, мы должны заметить, что выделение этих проблем – процесс весьма условный, так как они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Основным акцент, по нашему мнению, надо поставить на подготовке личности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, и предполагает формирование социально-коммуникативной компетентности.

Рассматривая структуру социально-коммуникативной компетентности, исследователи выделяют пять составляющих:

1) *Социально-коммуникативная адаптивность* – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место.

2. *Стремление к согласию* – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, умение при этом все проблемы решить «мирным путем», уступить, договориться.

3. *Толерантность* – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым.

4. *Оптимизм* – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнелюбие и увлеченность.

*Экстракционная толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической

В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Социально-коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего специалиста и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Основными компонентами социально-коммуникативной компетентности, по мнению Т.Ю. Томенко, выступают: социально-когнитивный, коммуникативный, организационно-операционный, рефлексивный (табл. 1).

Характеристика компонентов социально-коммуникативной компетентности

Наименование компонента	Характеристика компонента социально-коммуникативной компетентности
Социально-когнитивный	Понимание сущности и социальной значимости профессии, проявление устойчивого интереса к ней; представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности, умение видеть свой профессиональный предмет через их призму; представление о духовном мире человека и его роли в современном социуме; знания и умения использования средств коммуникации для привития духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей в окружающем социально-профессиональном пространстве
Коммуникативный	В своей основе ориентирован на ценностную значимость коммуникативной составляющей профессиональной деятельности и необходимость саморазвития социально-коммуникативной компетентности для успешной профессиональной деятельности. Характеризуется готовностью специалиста к позитивному взаимодействию с коллегами и учащимися; готовностью строить коммуникативные отношения на основе знания проблем и особенностей социально-профессиональной среды; готовностью к практической деятельности по решению профессиональных задач на основе владения профессиональной лексикой; умением анализировать и проектировать коммуникативную деятельность с учетом социально-профессиональной среды и конкретной личности; умение обращаться к закономерностям использования теоретических знаний в области коммуникации как средству развития личности и оптимизации деятельности
Организационно-операционный	Характеризуется наличием у специалиста следующих умений: целеполагания с учетом специфики профессиональной деятельности и спектра решаемых коммуникативных задач; прогнозирования и конструирования социально-коммуникативной деятельности; использования психолого-педагогических технологий в процессе взаимодействия с коллегами; контроля, коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями
Рефлексивный	Характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в социально-коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу, способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности

4) интерес к личности собеседника, к собственной личности;

5) уважение уникальности, самобытности личности;

6) предоставление коммуниканту необходимого пространства свободы для творчества, принятия самостоятельных решений.

Таким образом, коммуникативная компетенция рассматривается различными исследователями как синтез лингвистических, психолого-педагогических, предметных, социокультурных знаний и умений использования языковых средств, личностных качеств, адекватных определенному типу ситуаций и ситуативных задач, обуславливающих успех профессионального развития.

Обобщая различные подходы и трактовки термина, «коммуникативную компетенцию» можно рассматривать как способность индивида осуществлять коммуникацию, адекватную определенному типу ситуаций и ситуативных задач, базирующуюся:

1) на лингвистических, социокультурных, предметных, психолого-педагогических знаниях;

2) на умениях соотносить языковые средства с нормами речевого поведения;

3) на профессионально значимых личностных качествах, формирующихся в процессе профессиональной подготовки, обуславливающих успех профессионального развития.

### 2.3. Содержание, структура и условия формирования социально-коммуникативной компетентности

Приступая к рассмотрению сущности и особенностей формирования *социально-коммуникативной компетентности*, в первую очередь необходимо, на наш взгляд, выяснить, что включает в себя понятие «социально-коммуникативная компетентность».

Содержание и сущность данного понятия отчасти раскрывается трактовкой понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность», достаточно подробно рассмотренными нами ранее.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что «социально-коммуникативная компетентность» рассматривается исследователями либо с позиций «социальной», либо с позиций «коммуникативной» компетентности. Действительно, это достаточно близкие по своей сути понятия, которые не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако понятие «социально-коммуникативная компетентность» не просто является суммой составляющих, но и несет специфический смысл, присущий только ему.

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк считают, что социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия [59]. Именно социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Социально-коммуникативная компетентность характеризуется следующими отличительными чертами:

- способность к сотрудничеству в коллективной деятельности;
- умение эффективно работать в коллективе;
- психологическая совместимость как способность адаптации к различным темпераментам и характерам; способность установления горизонтальных и вертикальных контактов;
- искреннее уважение к труду других;
- способность понимания, восприятия других, толерантность;
- способность разрешать конфликты;
- способность организовать работу.



верситете была создана учительская семинария, в задачу которой входило готовить преподавателей гимназий и университета.

В 1905 г. благодаря усилиям российской интеллигенции создается общественная и частная высшая школа. За 12 лет число высших неправительственных учебных заведений достигло количества государственных. Можно констатировать, что высшее педагогическое образование наиболее активно развивалось именно в неправительственной школе.

Разнообразие концепций подготовки учителя способствовало возникновению нескольких форм педагогического образования.

Рассмотрим некоторые организационно-педагогические модели высших учебных заведений, готовивших учителей средней школы.

В начальный период своего развития роль неправительственной высшей школы, не обладавшей правами государственной высшей школы, заключалась в профессиональной подготовке, ориентированной на потребности личности, которая стремилась к педагогической деятельности, понимая образование не как результат, а как процесс обучения. Это были первые ростки высшего образования демократического типа, ориентированного не на дипломы, а на реальную помощь Отечеству [10; 29; 38].

К началу XX в. в развитии системы высшего педагогического образования наступил кризис: «державный» путь привел в тупик, а «демократическому» выстраивались всевозможные преграды. При этом именно неправительственная модель высшего образования начала преодолевать барьер между высоким уровнем научного образования, получаемого в университетах, не ставивших при этом практических целей, и профессиональной подготовкой, которую давали педагогические институты. Созданная по общественной инициативе, неправительственная высшая школа стала прообразом тех учебных заведений, которые должны были решить целый ряд проблем народного просвещения.

Важнейшей задачей для страны в начале XX в. было введение всеобщего народного образования.

расчеты на то, чтобы пополнить учительский состав из лиц, сдавших экзамен на звание учителя сразу по окончании народной школы, были поставлены под сомнение уже в проекте. Сомнительным было качество подготовки этих учителей.

В результате многочисленных дискуссий все стороны пришли к единому убеждению, что преподаватель средней школы должен быть выпускником университета, имеющим высокий уровень научной подготовки, который помимо теоретических знаний имеет практические навыки преподавания и воспитательной работы.

Разнообразие концепций подготовки учителя способствовало возникновению нескольких форм педагогического образования.

Анализ педагогической литературы по проблеме развития народного образования [1; 3; 7; 20; 30; 33; 46; 55; 64; 79; 90; 108 и др.] показал, что в рассматриваемый период функционировали различные типы образовательных учреждений по подготовке учительских кадров.

- педагогические институты,
- педагогические факультеты высших учебных заведений,
- педагогические кафедры,
- педагогические курсы.

Вновь созданные институты были государственно-общественными, созданными по инициативе подвижников-интеллигентов и частных лиц, они финансировались общественностью.

Кроме рассмотренных нами учебных заведений в этот исторический период активно развивались учебные заведения Духовного ведомства, такие как церковно-учительские и второклассные школы, женские епархиальные училища, духовные семинарии. Их можно считать важнейшей составной частью системы педагогического образования.

До возникновения широкой сети светских учебных заведений именно училища и семинарии выполняли социальный заказ по подготовке грамот-

Многие участники дискуссии признали недопустимым, что нередко выпускники университетов, не получившие необходимой педагогической подготовки, экспериментируют над своими учащимися в процессе преподавания в средней школе, набираясь опыта в процессе проб и ошибок.

Профессор Н.Н. Щепкин предложил организовать обучение педагогическому мастерству на протяжении всех лет обучения в университете, на что академик П. В. Никитин возразил ему: «Университет не имеет никаких способов и средств взять на себя руководство практической подготовкой будущего преподавателя».

Профессор И.Н. Коновалов настаивал на необходимости отбора пригодных для школы лиц с учетом того, что «преподавательская деятельность есть призвание».

Профессор Ю.А. Кулаковский настойчиво призывал к годичному интервалу между университетом и преподаванием и высказался за установление на этот срок стипендии для кандидатов-педагогов [71].

Результатом обсуждения явился вывод о том, что «университет имеет все средства для того, чтобы давать общую научную подготовку в тех размерах, в которых она необходима для преподавателя средней школы».

Следующим этапом в развитии системы высшего педагогического образования стало выяснение роли университета в теоретической подготовке преподавателей.

К.П. Яновский предложил проект, по которому был выявлен цикл дисциплин, оказавших наиболее сильное влияние на развитие педагогических идей [125].

Профессор М.И. Вороной выступил против преподавания дидактики в университете: «Преподавателя математики следует освободить от пут, налагаемых на него методиками, и позволить ему вносить новые взгляды, к которым приводит математическая наука».

Профессор Н.И. Введенский считал, что «истории педагогических учений вполне достаточно для цели, которая имеется в данном случае».

Профессор Н.Н. Щепкин выразил опасение, что «курс истории педагогики в университете будет сводиться к обзору древних систем и в нем не будет отражения современные педагогические теории».

В результате было принято решение о необходимости введения в университетскую подготовку курса педагогики с изложением педагогических учений.

В 1906 г. московские профессора А.Н. Бернштейн, В.А. Вагнер, И.И. Дьяконов, Н.А. Митропольский, Д.И. Плетнев, А.Н. Реформатский, Г.И. Россолимо, Т.Д. Фадеев разработали проект педагогического факультета. Для развития педагогической науки нужны были научные педагогические учреждения — педагогические факультеты при университетах, призванные служить распространению результатов педагогических исследований.

По окончании одного из университетских факультетов студенты принимаются на педагогический факультет. Содержание обучения строится согласно педагогической теории К. Д. Ушинского — теории углубленного изучения ребенка. Авторы проекта предполагали, что университетские центры педагогического дела будут стимулировать живую научную деятельность, способствовать решению вопросов, возникающих в практике преподавания [116].

Для проведения педагогической практики создаются научно-учебные заведения базового характера. В учебные планы помимо общих педагогических дисциплин включена педагогическая патология, которая предусматривает изучение наиболее распространенных болезней школьников.

Таким образом, в дискуссии по поводу построения высшего педагогического образования наметились два конструктивных подхода. Первый — создание на университетской основе педагогических факультетов. Второй — организация педагогических институтов при учебном округе.

Подготовка профессиональных учителей стала достоянием гласности, эта проблема приобрела общественное звучание.

В 1779 г. впервые М.В. Ломоносовым была реализована идея специального педагогического образования: по его замыслу при Московском уни-

тия, как культурного, так и профессионального, но такие периоды были кратковременными.

### Третий период: 1941—1945 гг.

Этот период, по мнению исследователя, характеризуют следующие факты:

- произошло значительное сокращение сети техникумов, что повлекло резкое уменьшение выпуска специалистов со средним техническим образованием и обусловило острый недостаток инженерных кадров;
- проводилась дальнейшая специализация ремесленных училищ и школ фабрично-заводского обучения (ФЗО);
- появились новые, дополнительные формы учебной работы, которые были направлены на максимальную помощь студентам в освоении учебного материала, например, коллоквиумы, которые стали проводиться по всем предметам выносимым на экзаменационные сессии;
- была пересмотрена номенклатура специальностей. Были введены специальности, требуемые в различных отраслях народного хозяйства. По этим специальностям были разработаны и введены в действие учебные планы;
- с 1944 г. стал возрастать выпуск специалистов вузами СССР.

### Четвертый период: 50—70-е гг. XX в.

Анализируя становление и развитие профессионального образования в рассматриваемый период, автор периодизации предлагает следующие выводы:

- восстановление народного хозяйства, разрушенного войной, крупномасштабное освоение целинных земель, новая аграрная политика — все эти события не могли не оказать существенное влияние на структуру профессионального образования и режим его функционирования;

Кадров нужны были срочно и в большом количестве, поэтому сроки обучения сокращались, больше внимания уделялось профессиональной подготовке в ущерб общеобразовательной, о преемственности (названного образования) по вертикали сознательно забывали;

- разнообразие учебных заведений системы профтехобразования сокращалось;
- в целом сложились неблагоприятные условия для функционирования системы непрерывного профессионального образования; система профессионального образования была неустойчивой, часто изменялась; велись поиски оптимальных форм ее организации;
- промышленность, сельское хозяйство поднимались на более высокую ступень технического и технологического развития; старую систему подготовки кадров, уже не отвечающую новым требованиям экономики, требовалось вновь срочно совершенствовать.

### Пятый период: 70—90-е гг. XX — начало XXI в.

«В этот период, — пишет А. Н. Ходусов, — ставилась государственная задача — повысить роль человеческого фактора в научно-техническом процессе. Поэтому одной из ключевых проблем подготовки квалифицированных специалистов являлось прогнозирование, которое позволило бы устранить возникавшие трудности, оперативно отражать быстро изменяющиеся требования производства к личностным и профессиональным качествам специалистов».

Основные достижения современного этапа развития системы профессионально-педагогического образования, выделяемые автором периодизации, таковы:

- научно-техническая революция привела к коренным изменениям в структуре всех профессий, а следовательно, и в профессиональной направленности учебных заведений;

В интеграционную модель высшего педагогического образования был заложен личностно-ценностный подход, который предполагал сочетание научной, специальной и профессиональной подготовки.

Данные изменения в структуре и содержании подготовки будущих педагогов привели к тому, что большинство выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов российских университетов становились учителями средней школы, но, тем не менее, должной профессиональной подготовки они не получали. Это приводило к сложностям их профессиональной адаптации. По мнению исследователей, «... сведение педагогики к эмпирике, снисходительное отношение к методике и дидактике составляло суть кризисных явлений в высшем образовании».

В XIX в. повсеместно господствовала концепция университетского образования как общего образования, формирующего личность интеллектуала. Считалось, что внесение в университет профессиональных задач и практических целей лишь ослабит его научный потенциал, внесет «диссонанс в организацию университетского преподавания».

Первым против «беликовщины» невежественных педагогов, против университетской и школьной корпоративности и замкнутости лишь в собственных проблемах выступил профессор Н. В. Бугаев. Он считал, что «университет и школа должны иметь общие цели, способствующие обогащению обоих типов образования» [125].

Академик П.В. Никитин организовал дискуссию для выяснения роли университетов в педагогическом образовании. Практически все участники подчеркивали, что «университет, дающий общенаучное образование, предпочтительное по сравнению с другими его видами, может и должен стать тем учреждением, где подготавливаются преподаватели средней школы» [112, с. 54].

Профессор Ю.А. Кулаковский предложил также проект создания двухгодичного педагогического института при образцовой гимназии, преподавать в котором должны были лучшие учителя. Директор гимназии совмещает обязанности директора педагогического института, а учителя — наставников

Теоретические курсы по педагогическому циклу дисциплин должны были сочетаться с практической подготовкой будущих педагогов.

Таким образом, рождением высшего педагогического образования в России принято считать 1804 год, когда по новому университетскому уставу были открыты педагогические институты при университетах: Московском (1804), Харьковском (1811), Казанском (1812), Дерптском (1820) и Киевском (1834).

В институтах обучались слушатели из числа лучших выпускников университета, решившие посвятить себя преподавательской работе. Будущие учителя изучали предмет (науку) избранной специальности, усваивали «наставления в искусстве преподавать науки ясным и систематическим образом» в течение двух лет. На 1-м курсе изучались теоретические педагогические и методические дисциплины; на 2-м — проводились практические занятия (повторение уроков наставников-руководителей, пробные уроки, обсуждение их совместно на конференции, дежурство в пансионе, состоящем при гимназии, физические упражнения, педагогические беседы). Окончившие институт с отличием получали степень магистра и оставались преподавать в университете, остальные направлялись младшими и старшими учителями в средние учебные заведения.

Однако данная система подготовки была дискуссионна и вызывала множество противоречий и неоднозначных мнений среди ученых того времени.

Так, профессор А.С. Будилович заявил, что «если не университеты, то другие учреждения возьмутся за выполнение этой задачи и выпеснят их» [71].

Профессор Ю.А. Кулаковский подчеркнул расхождение целей университетского и педагогического образования. Он призвал установить интервал между университетом и преподавательским поприщем с тем, чтобы выявить способности выпускника. По его мнению, полезно и важно «дать аспиранту на учительское звание срок для самостоятельной работы в этом направлении раньше, чем он станет учителем».

- претерпели изменения учебные планы и программы (возросла доля общеобразовательных дисциплин, повысился теоретический уровень профессиональных курсов, что создало предпосылку для установления вертикальных связей в системе профессионального образования);

- возрос образовательный ценз многих профессий: появились профессии, требующие среднего и высшего уровней образования, т. е. возросла доля высококвалифицированного труда и существенно снизилась доля ручного и низкоквалифицированного труда;

- повысились требования к преподавательским кадрам, методическому, материально-техническому обеспечению учебного процесса, формам и методам его организации.

Таким образом, система профессионально-педагогического образования, призванная формировать личность, способную к эффективному выполнению широкого спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности, прошла длинный и сложный путь.

Изучением проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования активно занимались С.Я. Батышев, К.И. Васильев, А.Н. Веселов, Л.З. Тенчурина, В.А. Федорова и др.

В.А. Гусев, рассматривая исторические особенности развития системы профессионально-педагогического образования, предлагает выделить несколько этапов ее становления [46].

Рассмотрим основные аспекты данной периодизации:

### I этап — (конец XIX — начало XX века).

- индивидуальное ученичество при мастере.

Указанный период характерен отсутствием специальных образовательных учреждений по систематической подготовке педагогов профессионального обучения.

### II этап — (1920—1943 гг.).

- открытие в Москве в 1921 году курсов инструкторов-мастеров профессионального обучения.

- Преобразование в 1925–1926 годах курсов в индустриально-педагогический техникум.

- Открытие наркоматами временных курсов при подведомственных вузах по подготовке педагогических кадров для профтехшкол.

Этот период характеризуется отсутствием единого – как организационного и научно-методического руководства системой подготовки педагогов профессионального обучения.

### III этап — (1943—1979 гг.)

- Открытие в 1943 году специальных индустриально-педагогических техникумов сначала в Куйбышеве, Москве, Магнитогорске, Свердловске, а затем в Баку, Ростове-на-Дону, Харькове, Ташкенте, Тбилиси, Ленинграде, Уфе и других наиболее развитых промышленных городах.

- Организация инженерно-педагогического института в Свердловске в 1979 году на базе индустриально-педагогического техникума.

- Утверждение ведущим вузом в области инженерно-педагогического образования Свердловского инженерно-педагогического института.

- Создание учебно-методического объединения для разработки учебных планов и программ, другой учебно-методической документации.

- Открытие аспирантуры в вузах, ведущих подготовку инженерно-педагогических кадров

- Открытие в 1987 году на базе Свердловского инженерно-педагогического института (СИПИ) учебно-методического объединения по инженерно-педагогическим специальностям (УМО по ИПС).

Церковно-учительские школы	3 года	Учителя для начальных училищ всех разрядов	Духовное ведомство	Дети священнослужителей, крестьян
Второклассные школы	3 года	Учителя для школ грамоты	Духовное ведомство	Выходцы из крестьян
Краткосрочные педагогические курсы	1–2 года	Учителя для начальных училищ	МНП	Из всех сословий
Высшие женские курсы	2–3 года	Учителя для начальных школ, старших классов средних учебных заведений	Большинство частные, МНП	Из всех сословий
Педагогический экстернат	экзамен экстерном	Учителя начальных школ, домашние наставники	Министерство народного просвещения (МНП)	Из всех сословий, имеющих начальное образование

Во второй половине XIX – начале XX в. в России начала создаваться система повышения квалификации учительских кадров. В это время в связи с формированием системы светского образования потребность в дополнительных учительских кадрах стала возрастать. Для подготовки учителей создавались летние педагогические курсы, после окончания которых слушатели назначались учителями в земские школы губернии. На базе летних педагогических курсов стали образовываться и курсы повышения квалификации учителей.

Важно отметить, что губернские и уездные курсы являлись действенной формой переподготовки и повышения квалификации педагогов. В процессе работы учителя обменивались опытом, давали показательные уроки, получали новые знания, умения и навыки, которые успешно передавали учащимся. Для учителей высших начальных училищ, а также тех, кто желал посвятить себя учительской деятельности, были специально организованы двухгодичные педагогические курсы. Установлено, что курсы способствовали объединению людей из учительской среды для совместной творческой педагогической деятельности.

В рассматриваемый период появились и такие формы повышения квалификации, как педагогические учительские конференции и совещания. В

работы конференций, совещаний учителя знакомились с педагогической литературой, обсуждали методы преподавания, пытались решить важные насущные проблемы, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса в школах.

Важной формой повышения квалификации являлись съезды работников образования. Инициаторами съездов учителей в этот период были земства, стремившиеся к повышению уровня профессиональной подготовки учителя. Съезды созывались в каждом уезде губернии специально для учителей-предметников, кроме этого проводились и межрегиональные съезды. В постановлениях и резолюциях съездов отражались результаты коллективной педагогической мысли, итоги научных исследований, характеризовалось состояние педагогического образования и тенденции его развития [119; 125].

В начале XX века в целях совершенствования педагогических кадров и создания необходимых условий для самообразования учителей были организованы центральные учительские библиотеки и педагогический музей.

Большую роль в повышении квалификации играли специально организованные учительские экскурсии, которые оказывали благотворное влияние на педагогический процесс и вносили существенное разнообразие в школьный процесс.

Организовывались различные общественно-педагогические кружки, где педагоги в ходе секционной деятельности пытались решать общие проблемы педагогического и методического характера, занимались непосредственно обсуждением вопросов, касающихся воспитания детей.

Многие авторы делали попытки структурировать основные формы повышения квалификации учителей, существовавшие на рубеже XIX–XX веков в России:

На наш взгляд, схема, предложенная А.А.Моладиковой, дает наиболее полное представление о существовавших в рассматриваемый исторический период формах повышения педагогической грамотности.

ных, образованных священнослужителей. Духовные учебные заведения не считались педагогическими, и в них не ставили специальных целей подготовки выпускников к преподавательской деятельности, но при этом именно из духовных учебных заведений вышло много хорошо подготовленных преподавателей. Они способствовали распространению религиозной идеологии и нравственности, а также повышению грамотности низших слоев общества.

Педагогические курсы, которые обеспечивали специальным образованием лиц, желавших посвятить себя педагогической деятельности, также внесли определенный вклад в систему подготовки учительских кадров.

Высшие женские педагогические курсы, которые по своей организации напоминали университетскую структуру, готовили учителей для средней школы. Так, например, выпускница Бестужевских курсов М.А. Александрова стала основателем и директором первого в России женского учительского института, открытого в 1915 году в г. Рязани [121].

Практика педагогического экстерната, существовавшая в дореволюционный период, также способствовала увеличению количества учителей для начальных школ и подготовке домашних педагогов.

Изучение материалов и документов дореволюционного периода показало, что большое значение в подготовке педагогических кадров отводилось информационно-методическому обеспечению, благодаря которому учащиеся получали необходимые педагогические знания.

В исследуемый период был разработан и действовал основной комплекс педагогической, методической и учебной литературы. По ряду предметов (русский язык и литература, математика, история) были разработаны методические рекомендации, которые широко использовались в преподавании. Некоторые из них и сейчас находят применение в педагогической практике.

Одной из главных проблем, с которыми сталкивались учителя в тот период, являлась труднодоступность педагогических изданий. Многие специализированные учебные заведения, не имея достаточного количества методической литературы, испытывали трудности в организации учебного процесса.

Следствием этого являлось снижение общего уровня подготовленности учительского персонала. Педагоги восполняли недостаток теоретических знаний посредством самообразования, получали дополнительные сведения на педагогических съездах, конференциях, семинарах, где докладывались и обсуждались достижения ученых-педагогов, опытных методистов, изучали материалы издания периодических изданий.

Анализ литературы по истории развития народного образования позволяет дать общую характеристику основных типов учебных заведений, готовивших учительские кадры для нужд российского образования во второй половине XIX – начале XX веков

А.А. Моладикова в своем исследовании, посвященном историографии профессионально-педагогического образования, рассмотрела основные педагогические учебные заведения в России во второй половине XIX – начале XX веков. Их типологию и характеристику, которые предлагает этот автор, мы представили в табл. 2:

*Таблица 2*  
**Характеристика основных педагогических учебных заведений в России во второй половине XIX – начале XX в.**

Тип учебного заведения и формы образования	Срок обучения	Специализация	Источники финансирования	Социальный состав обучающихся
Учительские институты	3 года	Учителя для городских школ	Министерство народного просвещения (МНП)	Выходцы из крестьян, средних городских сословий
Учительские семинарии	3 года, с 1905 г. – 4 года	Учителя для начальных сельских училищ	МНП, редко частные	Выходцы из крестьян, мещан и других сословий
Высшие педагогические учебные заведения	4 года	Учителя для средних школ, гимназий, прогимназий	МНП, частные, общественные	Дети дворян, купцов, чиновников
Высшие учительские школы	3 года	Учителя для «иногородческих» начальных училищ	Местные земства	Выходцы из крестьян
Высшие специальные учительские школы	6 лет	Учительницы для церковно-приходских школ грамоты, домашние ома учителя	Местные епархиальные средства	Девочки духовного звания

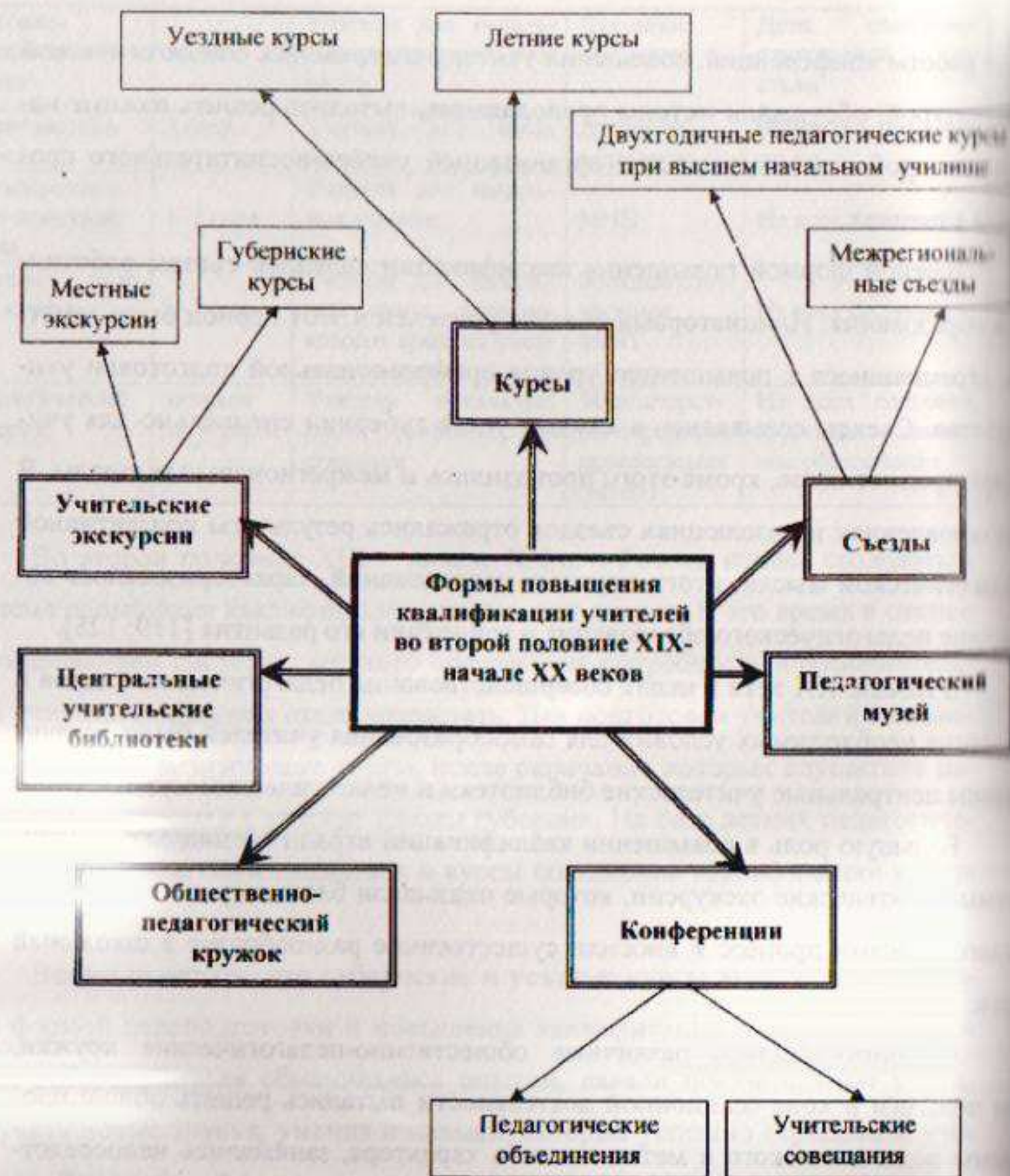


Рис. 2. Формы повышения квалификации учителей во второй половине XIX – начале XX в.

Все это доказывает, что уже во второй половине XIX – начале XX веков усовершенствование образования педагогических кадров стало масштабным явлением.

Установлено, что система повышения квалификации в целом была направлена на повышение качества обучения в начальной школе, создаваемые условия обеспечивали учителям знания новейших достижений педагогики, психологии и методики обучения. Учительские курсы, съезды, совещания, педагогические конференции, учительские библиотеки, педагогические музеи, учительские экскурсии, общественно-педагогические кружки как формы подготовки и переподготовки учителей стали весьма распространенным явлением в педагогической практике. Они способствовали выявлению и укреплению новых тенденций в педагогической науке, проведению педагогических поисков и экспериментов, стимулируя обмен опытом, творчество, сотрудничество профессионального мастерства учителей.

В настоящее время система высшего образования в России претерпевает существенную трансформацию. В условиях современной российской действительности, когда в жизни общества, в системе образования происходят существенные изменения, обращение к историческому прошлому общества приобретает особое значение.

Но динамичности развития современное общество перекликается с современной Россией. Появляются новые высшие учебные заведения. Изменяется содержательное наполнение учебных программ, реализуемых в высшей школе. Вполне можно утверждать, что модернизационные процессы в отечественной системе высшего профессионального образования затрагивают все стороны деятельности института подготовки кадров высокой квалификации. Происходящее не носит случайного характера. Оно продиктовано требованиями и вызовами, которые предъявляет время к качеству подготовки специалистов.

Таким образом, анализ исторического развития и становления системы профессионального образования в целом и высшего профессионально-педагогического образования в частности убедительно показал, что интенсивность развития общества во многом зависит от уровня образованности ра-



ботника, от его профессиональной компетентности и добросовестности и труде, а следовательно, подготовка педагогов профессионального обучения – актуальная задача, требующая внимательного рассмотрения и качественного решения.

#### Глава 4. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В истории мировой педагогической мысли особое место всегда занимали идеи профессиональной подготовки подрастающих поколений. В современном мире роль высшего образования возрастает. С одной стороны, это проявляется в численном росте (например, численность студентов в мире с 1980 по 1995 г. увеличилась более чем в шесть раз: с 13 млн. до 82 млн. чел.). С другой — в расширении функций и задач высшего образования, в повышении его статуса и престижа.

Рекомендации, принятые в ноябре 1997 года Генеральной конференцией ЮНЕСКО определяют задачи высшего образования, напрямую связывая его реализацию с развитием и совершенствованием общества в целом. Первая из шести задач, обозначенных в упомянутой декларации, звучит следующим образом:

«обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов и ответственных граждан, способных удовлетворять не только свои личные, но и социальные потребности во всех сферах человеческой деятельности путем предоставления им возможности приобретать соответствующую квалификацию (включая профессиональную подготовку), сочетающую знания и навыки высокого уровня [90].»

В последние десятилетия в международной практике стали разрабатываться профессиональные стандарты, представляющие собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам, а также компетенциям и уровням профессиональной подготовки специалистов.

Профессиональные стандарты служат важным руководством и основанием для формирования системы профессионального образования. Они яв-

ляются основанием для разработки образовательных стандартов всех уровней с учетом требований к квалификации работника, предъявляемых рынком труда, работодателем.

По мнению Э.Ф. Зеера, «своеобразным ориентиром в организации образовательного процесса служат не только общие представления, характеризующие выпускника любого высшего учебного заведения, но и конкретные, имеющие отношение к определенной квалификации специалиста. Все они в совокупности составляют *модель выпускника вуза*, в структуре которой обычно рассматриваются две составляющие: *профессиональные знания и личностные качества*» [59].

Профессиональная составляющая может быть соотнесена с квалификационными требованиями, разработанными в государственных стандартах. Личностная составляющая — это вполне традиционные качества, такие, например, как ответственность перед делом и людьми, добросовестность, общекультурная грамотность, физическое и психическое здоровье и т.д. К этому списку могут прибавляться качества, отражающие специфику конкретной специальности.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования под влиянием международных организаций появились попытки раскрыть модель выпускника через пересекающиеся понятия: «ключевые квалификации», «профессиональная квалификация» и «ключевые компетенции». Если попытаться их разграничить, то смысл сводится к следующему:

- *профессиональная квалификация* — это степень и вид профессиональной подготовленности работника, предполагающие наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы;
- *ключевые квалификации* — это общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий;

\* *ключевые компетенции* — это межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Г.К. Селевко, рассматривая современные образовательные технологии, выделяет *ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно-ориентированной, деятельностно-ориентированной и личностно ориентированной образовательных программ соответственно [106].

Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

А.В. Хуторской выделяет семь общеобразовательных ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования. Автор отмечает, что их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы [117].

Для нашего исследования особый интерес представляет коммуникативная компетенция. А.В. Хуторской считает, что *коммуникативная компетенция* включает в себя следующие компоненты:

- \* знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, этики, риторики, культуры речи и др.);
- \* коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими и удаленными людьми);

- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого, осуществлять психотерапию словом);
- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);
- культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств) [117].

Т.Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю.А.Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых компетенций современного специалиста:

1. Системное мышление, видение развития процессов.
2. Аналитические способности.
3. Инновационность.
4. Гибкость.
5. Ориентация на систематическое развитие.
6. Организаторские способности.
7. Умение управлять временем.
8. Работа в команде.
9. Коммуникативные деловые умения.
10. Умение вести переговоры.
11. Ориентация на клиента.

Коммуникативные деловые умения понимаются в данном случае как «способность отстаивать собственное мнение, права, не разрушая отношений; умение вдохновлять новыми идеями и планами; умение задавать правильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состоя-

ние партнера; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; умение эффективно поощрять и критиковать других людей».

В Западной Европе и США в состав ключевых квалификаций специалистов, который определялся на основе опросов менеджеров, предпринимателей, руководителей различных профессиональных сфер, немецкими педагогами и психологами А. Shelten, J.Zebekt, R. Bader и др. включены *социальные способности* (ориентация на сотрудничество, готовность к кооперации, коммуникативность, толерантность, справедливость).

Экспертный опрос предпринимателей в сфере малого бизнеса, позволил Э.Ф. Зееру и В.А. Водяникову определить состав метапрофессиональных качеств. Одним из этих качеств, авторы называют «коммуникативность», которая в данном случае рассматривается ими как «способность к деловому сотрудничеству, готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к чужому мнению, а также навыки коммуникативного взаимодействия». При этом, считают авторы, формирование метапрофессиональных качеств возможно при организации учебного процесса как целостной учебно-воспитательной ситуации, в структуре которой выделяются следующие компоненты: 1) учебно-познавательный; 2) учебно-организационный; 3) социально-коммуникативный; 4) личностно-ценностный; 5) пространственно-временной [57; 58; 59].

Проводя анализ литературы по исследованию профессионально-психологического профиля специалиста, мы выявили, что базовые компетентности в данном случае включают в себя, в первую очередь, *социально-коммуникативную компетентность*, а в состав ключевых компетентностей исследователи включили *социальную компетентность*.

Таким образом, можно констатировать, что, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, несмотря на различия терминологии, именно *социально-коммуникативная компетентность* (коммуникативная компетентность, социальная компетентность) – важный компонент структуры и содер-

чёркивает, что он включает в себя «действия, связанные с установлением педагогически целесообразных отношений между руководителями, педагогами, учащимися, подчинённые целям воздействия на учащихся».

Вслед за Л.Г. Антроповой, мы рассматриваем общение как процесс коммуникации, и в этом случае коммуникативная компетенция студента будет означать не что иное, как его компетенцию в общении [9].

Проблема взаимосвязи общения и деятельности (общение как деятельность или общение и деятельность) обсуждается давно, начиная с 60-х годов, но единства учёных по этой проблеме не достигнуто. М.С. Каган пришёл к выводу, что «общение может быть и аспектом, и типом, и видом деятельности в зависимости от характера деятельности и от угла зрения на неё теоретика. Постоянной же остаётся сама деятельностная природа человеческого общения, проявляющаяся в направленности действий субъекта на другого субъекта» [125].

Специфические особенности профессиональной деятельности будущих специалистов не только определяют ряд требований к личностным качествам, но и создают систему профессиональных знаний и умений. Наличие специфических знаний и умений профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности обуславливает успешное исполнение должностных обязанностей каждого специалиста.

Как известно, основными компонентами каждой деятельности, образующими целостную и завершённую её структуру, являются: вектор мотив-цель, образ-цель, восприятие текущей информации и концептуальная модель, принятие решения, программа (план) действий, предвидение, структура действий и уровни регуляции, восприятие результатов действия (обратная связь). Для формирования любой деятельности (в том числе социально-коммуникативной) необходимо, по мнению А.А. Вербицкого, создать определённые психолого-педагогические условия, воздействуя на блоки этой структуры. Мы полагаем, что социально-коммуникативная деятельность представляет собой деятельность, направленную на взаимодействие субъек-

тов, которые принимают в ней участие, обеспечивая благоприятный эмоциональный климат взаимодействия, управления социально-психическими процессами в коллективе и позволяет максимально использовать в деятельности личностные особенности субъектов.

Выявлено, что знания и умения, которыми должны обладать выпускники педагогического университета, по существу не имеют различий, они отличаются лишь глубиной и возможностью их реализации.

Так, выпускник должен:

- понимать значимость и социальную сущность своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности; осознавать себя и свое место в современном обществе;
- быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределённости;
- быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности;
- владеть профессиональной лексикой;
- быть готовым к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами;
- быть готовым к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний;
- обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию);
- стремиться к творческой самореализации;

Указанные знания и умения формируются в ходе подготовки, переподготовки и повышения квалификации, постоянной самостоятельной подготовки, а также психолого-педагогического воздействия на личность студента.

жания профессионально-педагогической деятельности и неотъемлемый показатель профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность в большинстве случаев определяется как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание способностью и умением выполнять определенные профессиональные функции.

По мнению Ю.Г. Кузнецова, профессиональная компетентность представляет собой свойство личности, позволяющее последней эффективно взаимодействовать с профессиональной средой благодаря наличию необходимого фонда переживаний, знаний, отношений (атрибутов сознания); выступает ведущим регулятором профессионального развития личности; предполагает глубокое понимание профессиональной среды и своего места в ней [74].

А.К. Маркова рассматривает профессиональную компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности [85].

Отличительными особенностями профессиональной компетентности специалиста по целям, задачам и результатам труда являются следующие:

- обусловленность целей и задач профессиональной деятельности социальным заказом общества;
- сочетание в задачах многообразия составляющих, которые определяют полифункциональность труда;
- соответствие индивидуальных качеств и действий специалистов выдвигаемым целям, задачам и функциям.

В общем смысле профессиональная компетентность — это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей в соответствии с профессиональной функциональностью [49].

Различают следующие виды профессиональной компетентности:

- *специальная компетентность* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- *социально-коммуникативная компетентность* — владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;
- *личностная компетентность* — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- *индивидуальная компетентность* — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд;
- *профессионально-правовая компетентность* — знание законодательства, нормативных актов, приказных требований, инструкций и всей правовой атрибутики и умение их применять в практике профессиональной деятельности [91].

В комплексе с этими подходами существует и так называемый *профессиографический подход* — это сравнение специалиста с какой-либо идеальной моделью (отвечающей условиям выполнения профессиональных обязанностей) и концентрация внимания не столько на совокупности знаний, умений и навыков, сколько на личностных качествах, необходимых для специалиста [106].

Применительно к педагогической профессии профессиограмма рассматривается как документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с учетом требований, предъявляемых к его знаниям,

личностные качества, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыт.

- на социально-коммуникативную компетентность следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) педагога.

Э.Ф. Зеер, проводя на основе изучения профессиональных стандартов анализ профессиональных функций специалистов, считает, что востребованы такие качества, как коммуникативность, ответственность, рефлексия, работоспособность, способность к сотрудничеству и кооперации, профессиональная самостоятельность, инициативность, сверхнормативная профессиональная активность и др. [54; 59].

Формирование отдельных личностно и профессионально значимых качеств происходит уже в процессе социализации личности, другие развиваются в ходе профессионального образования, третьи приобретаются в процессе профессионализации.

Развитие этих качеств в профессиональной школе, по мнению Э.Ф. Зеера, требует особых психолого-педагогических технологий, применяемых при изучении всех учебных предметов и дисциплин [58].

Профессионально-педагогическая деятельность предполагает наличие у специалистов особых полномочий, связанных с ответственностью за жизнь и здоровье человека. Ответственный и сложный труд в педагогической сфере предъявляет повышенные требования к специалистам данной области.

Рассмотрим понятие социально-коммуникативной компетентности в нашей работе применительно к деятельности педагогов профессионального обучения.

Социально-коммуникативная компетентность, несомненно, является одной из основополагающих, связующей и определяющей профессиональное развитие будущего педагога профессионального обучения. Анализ современных концепций показывает, что общение пронизывает все виды профессиональной деятельности, и особенно в области образования, будучи гармонич-

ной ее частью: являясь одним из способов познания и развития личности будущего педагога, выполняет обучающую функцию, служит условием воспитания и обучения, способствующих формированию ценностных ориентиров. Педагогическая наука сегодня подошла к осознанию того, что сформированная не на должном уровне коммуникативная компетенция не обеспечивает возможности адекватно участвовать в общении.

Отметим, что разным аспектам проблемы общения посвящена значительная литература в психологии, психолингвистике, педагогике. Термин *общение* определяется в «Философском энциклопедическом словаре» как «процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых условий формирования и развития общества и личности» [26].

В педагогике термин *общение* используют в узком и широком смыслах. В первом случае общение осуществляется в устных формах с помощью говорения, при этом слушание выполняет вспомогательную роль условия общения, в широком смысле — под общением понимается специфический вид деятельности, содержанием которой является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия. Б.Ф. Ломов считает, что «общение — это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность, что между общением и деятельностью существует масса переходов и превращений одного в другое. В некоторых видах деятельности в качестве её средств и способов используются средства и способы, характерные для общения (например, деятельность преподавания)».

Неоднозначность понимания общения проявляется также в определении сущности педагогического общения. Одни исследователи определяют педагогическое общение как фактор управления, то есть с позиций влияния педагога на участников образовательного процесса. Н.В. Кузьмина же, характеризуя коммуникативный компонент педагогической деятельности, под-

умениям и навыкам, к его личности, способностям, психофизическим возможностям и к уровню подготовки.

В теории педагогического образования совокупность профессиональных требований к педагогу называется по-разному: «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность». В общем, характеризуя одну и ту же проблему, эти педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах [77; 85].

Профессионально-педагогическая деятельность предъявляет к специалисту высокие требования. Педагог должен быть подготовлен к широкому кругу профессиональных обязанностей и выполнению диапазона компетентных и творческих действий. В педагогической науке вопрос о профессиональных умениях педагога разработан очень подробно. Однако некоторые понятия, связанные с характеристикой профессионально-педагогической деятельности, требуют дальнейшего осмысления.

Одно из них — социально-коммуникативная компетентность, которая описывается весьма неоднозначно и подменяется другими терминами.

Характер профессионально-педагогической деятельности постоянно ставит преподавателя в ситуацию общения, требуя от него проявления, прежде всего, социально-коммуникативных качеств личности, способствующих межличностному (и ролевому) взаимодействию. Именно они в первую очередь обуславливают профессиональное мастерство педагога и именно их, на наш взгляд, следует считать профессионально значимыми. Педагогический процесс — это всегда организация взаимодействия с учениками в разных видах учебно-воспитательной работы. Любая педагогическая ситуация в большей или меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной. Успешность педагогической деятельности определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия. Условием его установления служит коммуникативная деятельность педагога, т.е. организация поведения и занятий учащихся через различные виды

общения. Иными словами, обучение и воспитание по своей сути — коммуникативный процесс.

Вот почему многие педагогические проблемы зависят от уровня социально-коммуникативной компетентности педагога.

Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначается возможность человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексный термин, и он не сводится только к коммуникативным способностям или социальной осведомленности педагога. Вероятно, не следует рассматривать данную компетентность и только как совокупность личностных черт, иначе трактовка возможностей педагога оказывается односторонней.

Профессионально значимые качества служат предметом исследования уже не один десяток лет (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин). Еще К.Д. Ушинский настойчиво подчеркивал, что в педагогические учебные заведения надо принимать людей, «специально к тому подготовленных, по крайней мере, настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежды образовать из них хороших деятелей на поприще народного образования» (Ушинский К.Д. Собр. соч. М.; Л., 1948. Т.2. С. 521). «В каждом наставнике важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что <...> большее влияние на учеников оказывает личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах» (там же, с. 514). В работах Н.В. Кузьминой [75; 76; 77], Ф.Н. Гоноболина [41], В.М. Шепеля [121], В.А.Сластенина [109] называются самые различные наборы качеств, имеющих отношение к тем или иным сторонам личности учителя и нужных, по мнению авторов, для достижения успеха в педагогической деятельности.

При определении критериев педагогического мастерства было установлено, что «подлинные педагоги-мастера отличаются особой, тончайшей чувствительностью к личности своего воспитанника» [74]. Так, в частности, высокий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности позволяет учителю переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, т.е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей» [77].

Экспериментально доказано, что практика взаимодействия субъектов образовательного процесса будет успешнее, если педагог владеет умениями переводить учащихся из *менее* — в *более* деятельное состояние; конструировать информацию, чтобы она была доступной и включать всех учащихся в продуктивные и полезные виды деятельности.

Таким образом, по мнению специалистов, педагогическое мастерство обеспечивается, прежде всего, наличием социально-коммуникативного компонента в структуре профессионально-педагогической деятельности. Средствами своего труда преподаватель содействует психическому развитию учащегося. Главным его инструментом при этом является способность к взаимодействию. Поэтому мы считаем, что основой профессионализма педагога логично считать именно социально-коммуникативную компетентность.

Обратимся к важным, на наш взгляд, положениям, обоснованным в психолого-педагогических исследованиях. Замечено, что глубина и разносторонность знаний педагогов не всегда совпадают с продуктивностью их деятельности. Уровень развития этих знаний и навыков зачастую рассогласован со сложившимися межличностными отношениями с учащимися. Опытность учителя сама по себе не приводит к структурным изменениям в педагогической деятельности, характерным для высокого профессионализма. В то же время, социально-коммуникативная компетентность в деятельности учи-

теля возможна лишь при наличии определенных личностных качеств [9; 12; 24; 28; 40; 60; 63].

Уровень владения профессией и личностные качества, безусловно, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой его профессиональной состоятельности.

Перечни личностных качеств в педагогической литературе представлены пока весьма разнообразно [58; 63; 73; 77; 91; 93]. Рассмотрим качества, тесно связанные с педагогической деятельностью, ее характером и особенностями. Другими словами, выделим те из них, которые не только необходимы педагогу, но и обеспечивают его высокую компетентность.

Авторы многочисленных трудов, изучая взаимные представления педагогов и учащихся [93; 106; 108; 119 и др.], утверждают, что наибольшее различие в оценках наблюдается при рассмотрении таких качеств, как «понимание учащихся», «умение сопереживать», т.е. свидетельствующих о развитии в педагоге эмпатических способностей.

Следовательно, одно из наиболее важных личностных качеств педагога *эмпатия* влияет на формирование типичных для личности отношений с людьми, выработку привычных для педагога способов поведения в различных педагогических ситуациях [102].

Кратко охарактеризуем еще одно качество — *общительность*. Общение в профессии учителя играет роль не только процесса коммуникации и взаимодействия, но и средства достижения педагогических целей. Не случайно многочисленные исследования психологов доказали, что между качеством общения и эффективностью любой деятельности существует прямая связь. Общительность как способность легко входить в контакты, усиливать и поддерживать их следует считать доминирующим качеством личности педагога. Как личностная характеристика, она формируется, развивается на основе потребности в общении — одной из основных социогенных потребностей человека — и возникает в процессе накопления опыта межличностного взаимодействия. Ее в некотором смысле стимулируют потребность в эмоциональ-



12. Барахович, И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педколледжа: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Барахович. – Красноярск, 2000. – 174 с.
13. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернат, педагогика, 1996. – 94 с.
14. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
15. Белкин, А.С. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования / А.С. Белкин, С.Н. Силина. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1998, вып. 4. – 47 с.
16. Белкин, А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 1997. – С. 12-16.
17. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Бермус. – Ростов н/Д, 2003 – 397 с.
18. Беспалько, В.П. О критериях качества подготовки специалиста / В.П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С.6-14.
19. Бессараб, В.Ф. Методика профессионального обучения: курс лекций. / В.Ф. Бессараб, В.В. Ушакова. – Челябинск : ЧГАУ, 2003. – 151 с.
20. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
21. Богуславский, М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский. – Magister. – 1995. – №2. – С. 89-95.
22. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 352 с.
23. Болотов, В.А. Компетентностная модель: От идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.70-81.

24. Большакова, З.М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности: монография / З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 223 с.
25. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинг, 2000. – 1536 с.
26. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинг, 1998. – 1456 с.
27. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
28. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетентностей / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 23-31.
29. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 3-10.
30. Брунер, Д. Процесс обучения / Д. Брунер. – М.: Изд-во АГН РСФСР, 1967. – 84 с.
31. Булыко, А.Н. Большой словарь иноязычных слов / А.Н. Булыко. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.
32. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2000. – 244 с.
33. Вербицкий, А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности / А.А. Вербицкий // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1977. – С. 19-24.
34. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
35. Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Дис. ... д-ра психол. наук / Н.Ф. Вишнякова. – Москва, 1996. – 394 с.
36. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 479 с.

Исследовав присутствие данных умений и знаний в профессиональной деятельности, можно с высокой степенью достоверности определить уровень социально-коммуникативной компетентности специалиста в рамках функциональной компетенции.

Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога профессионального обучения характеризуется:

- наличием у него системы знаний, отражающих содержательную сущность интеллектуальных, мировоззренческих и социально-коммуникативных ценностей;
- способностью прогнозировать и конструировать процесс профессиональной деятельности с учетом ее специфики и в поле взаимодействия с коллегами и учащимися.

Наличие сформированных социально-коммуникативных умений выступает, по нашему мнению, как один из основных показателей подготовленности специалиста к педагогической деятельности. В этом случае готовность специалиста к социально-коммуникативной деятельности предопределяется наличием следующих умений:

- сочетание рационального и чувственного во взаимоотношениях с коллегами, учащимися;
- способность слушать, понимать, принимать другого человека и действовать на него убеждающими методами;
- обеспечение психологической безопасности, умение поддерживать благоприятный психологический климат и творческую атмосферу в работе;
- владение оптимальным стилем общения.

Важно отметить, что развитие каждой стороны профессиональной деятельности происходит в тесной связи с формированием других аспектов. Диспропорции в степени развитости умений существенным образом отражаются на конечных результатах деятельности субъектов. Подчеркнем еще раз, что многие современные исследователи считают *первостепенным* качеством лич-

ности общительность, которая характеризуется лёгкостью контактов, отсутствием замкнутости. Общительность, как важная сторона характера, по мнению Б.Ф.Ломова, «вырабатывается не столько в ходе общения, сколько в способе и направленности общения» [104].

Наряду с этим выделяются такие профессионально значимые качества, как сдержанность, уравновешенность, доброжелательность, приветливость, уважительность. В.Е. Гаврилов считает данные качества одним из компонентов структуры коммуникативных способностей [36]. Общие коммуникативные способности — это модификация основных черт и свойств характера человека: общительность, внимательность, наблюдательность, чуткость, справедливость, проницательность, остроумие, сдержанность [86]. Данные коммуникативные способности должны быть присущи и будущим педагогам.

Особое место среди коммуникативных качеств личности будущего педагога профессионального обучения, безусловно, занимает эмпатия, как качество, способствующее осуществлению и продолжению общения, а также координации действий. В данном случае оно важно, так как связано с умением понимать людей и их взаимоотношения, умением воспринимать «на лету» изменяющиеся чувства, поступки и мысли человека.

Итак, резюмируя вышеизложенное, заключаем:

1) Социально-коммуникативная компетентность является одной из основополагающих, связующей и определяющей профессиональное развитие будущего педагога профессионального обучения.

2) Социально-коммуникативная деятельность предопределяется наличием следующих умений:

- сочетание рационального и чувственного во взаимоотношениях с коллегами, учащимися;
- способность слушать, понимать, принимать другого человека и действовать на него убеждающими методами;
- обеспечение психологической безопасности, умение поддерживать благоприятный психологический климат и творческую атмосферу в работе;

37. Выготский, Л.С. Собр.соч. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 1. – С. 110.
38. Газман, О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / О.С. Газман. – М., 1989. – С. 221-37.
39. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1. – С. 23-34.
40. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
41. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
42. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М., 1997. – 126 с.
43. Гостев, А.А. Тренинги по психологической саморегуляции и формированию профессионально важных качеств / А.А. Гостев, В.Г. Заыкин. – М.:ГКТР, 1988. – 61 с.
44. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000.
45. Гребенюк, О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ / О.С. Гребенюк. – М.: Высшая школа, 1986. – 47 с.
46. Гусева, А.С. Прикладные психотехнологии в профессиональной деятельности / А.С. Гусева, В.В. Козлов. – М.: РАГС, 1996. – 201 с.
47. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. М.:ИНТОР, 1996. – 544 с.
48. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
49. Дахин, А.Н. Компетенция и компетентность : Сколько их у российского школьника? / А.Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 136-144.

50. Дейк Ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М., 1989. – 314 с.
51. Декарт, Р. Правила руководства для ума: соч.: в 2 т. / Р. Декарт. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 328 с.
52. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней / М.Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
53. Дуранов, М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) / М.Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2006. – 337 с.
54. Журавлев, И.К. Современный урок / И.К. Журавлев, В.В. Краевский. – М.: НИИОП АПН СССР, 1984. – 33 с.
55. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 74 с.
56. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая Высш. шк., 1992. – 72 с.
57. Запесоцкий, А.С. Система оценки качества российского образования / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2006. – №1. – С.22-32.
58. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Г.Н. Шахматова. – Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.
59. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. института; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. – 480 с.
60. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
61. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М., 1990. – 255 с.

- владение оптимальным стилем общения.

3) Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью.

Таким образом, формирование социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения выступает приоритетной задачей, решение которой определяет успешность профессиональной деятельности в педагогической сфере.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотренная в данной монографии проблема, безусловно, является актуальной, так как изменения, происходящие в современной системе высшего, в том числе профессионально-педагогического, образования определяют потребность общества в педагогах, которые не только имеют прочные и глубокие знания, но и способны их эффективно реализовать.

Сегодня школе необходим педагог, обладающий высоким уровнем социально-коммуникативной компетенции как важным качеством, характеризующим профессионализм личности. Современные требования к педагогам определяют необходимость наличия у будущего педагога способности эффективно работать в коммуникативном пространстве.

Современная парадигма образования, обращенная к человеческому фактору в языке, к выявлению того, как используется язык субъектом речи, напрямую зависит от его коммуникативной компетенции. В то же время общество заинтересовано в формировании личности специалиста, успешно социализирующегося, обладающего высоким уровнем социальной компетентности, которая бы обеспечивала личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

В первой главе представленной монографии нами было рассмотрено понятие «компетентность» и определена сущность и этапы становления компетентностного подхода.

Во второй главе проанализированы некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ социально-коммуникативной компетентности. Изучение данного аспекта рассматриваемой проблемы позволило сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего специалиста и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Историография и современное состояние проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования в России явились предметом рассмотрения в третьей главе монографии. В ходе анализа литературных источников были систематизированы исторические данные и

62. Каган, М.С. Системный подход и гуманистическое знание / М.С. Каган. – М.: Изд-во ЛГУ, 1991 – 383 с.
63. Кан-Калик, В.А. Основы профессионального общения / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 124 с.
64. Карпов, А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности / А.В. Карпов. – Ярославль: Изд-во Ярославск ун-та, 1991. – 153 с.
65. Килинская, Н.В. Творческое использование зарубежных педагогических инноваций в современных российских вузах: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Килинская. – Саратов, 1999. – 172 с.
66. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А.Климов. – М.: Ин-т практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 400 с.
67. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1992. – №12. С.3-20.
68. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 176 с.
69. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск.: ЧГПИ. – 102 с.
70. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: офиц. текст // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254-268.
71. Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. – 2005. – №2. – с.13-20.
72. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
73. Кузнецов, М.Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе: дис. ...д-ра. пед. наук. / М.Е. Кузнецов. – Новокузнецк, 2000. – 432 с.

74. Кузнецов, Ю. Г. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ: метод. пособие / Ю.Г. Кузнецов, А.А. Толмачев. – М.: Высш. шк., 1990. – 56 с.
75. Кузьмина Н.В., Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.
76. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
77. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М., 1989. – 147 с.
78. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография /Л.М. Кустов. – Челябинск: ЧИРПО, 1998. – 276 с.
79. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза : монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск : ЧГАУ, 2004. – 170 с.
80. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
81. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 364 с.
82. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования / И.Я. Лернер. – М., 1983. – 160 с.
83. Лихолетов, В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: дис. ...д-ра пед. наук / В.В. Лихолетов. – Челябинск, 1993. – 403 с.
84. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис...канд. пед. наук / В.В. Лоренц. – Омск, 2001. – 250 с.
85. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

**Е.А. Шумилова**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

**Монография**

Челябинск

2007

109. Сластенин, В.А. Профессиональная самоактуализация будущего учителя / В.А. Сластенин, Е.В. Андриенко // Науч. тр. Московского пед. гос. ун-та. – М.: Прометей 1998. – 486 с.
110. Стратегии и практики коммуникации в современном обществе: сб. науч. статей / Саратов. гос. техн. ун-т; Ин-т соц. и произв. менеджмента. – Саратов: Научная книга, 2004. – 220 с.
111. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
112. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 1975. – 147 с.
113. Татур, Ю.Т. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Т. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.
114. Терехов, П.П. Формирование педагогической компетентности специалиста в условиях модернизации непрерывного профессионального социокультурного образования / П.П. Терехов. – Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 2003. – 240 с.
115. Управление современной школой: материалы междунар. конф.; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 124 с.
116. Федеральная программа развития образования. Организационная основа государственной политики Российской Федерации в области образования. – М.: Мин. образования, 1999. – 68 с.
117. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – с.58-65.
118. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
119. Чернова, Ю.К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю.К. Чернова; под ред. В.В. Щинанова. – Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000. – 163 с.

120. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 264 с.
121. Шепель, В.М. Педагогические основы формирования профессионально-коммуникативной компетенции: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Шепель. – Якутск, 1999 – 154 с.
122. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С.58-62.
123. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 320 с.
124. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование речемыслительной деятельности / Г.П. Щедровицкий. – Алма-Ата, 1974. – С. 12-28.
125. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1998. – 568 с.
126. Эрдниев, П.М. Итоги и перспективы исследования проблемы обучения методом укрупненных дидактических единиц. – Элиста, 1976. – 95с.
127. Якиманская, И. С. Проблемы контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования / И.С. Якиманская // Психологические критерии качества знаний школьников: сб. – М., 1990. – С. 134-142.
128. Яковлев, Е.В. Концепция внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов / Е.В. Яковлев // Вестн. Ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2001. – №3. – Сер. 3 : Упр. кач-вом проф. образования. – С. 25-40.
129. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск, ЧГПИ, 1991. – 126 с.

Научное издание

*Шумилова Елена Аркадьевна*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

ISBN 5-58716-690-X

Издательство Челябинского государственного педагогического университета

454080, Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 28.06.2007

Формат 60×84/16

Объем 6,4 уч. - изд.л

Тираж 500 экз.

Заказ №

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ

454080г. Челябинск, пр. Ленина, 69



УДК 378  
ББК 74.480

Ш 96

Шумилова Е.А.

Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании: монография /Е.А. Шумилова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 126 с.

ISBN 5-58716-690-X

В монографии раскрыто содержание и соотношение базовых понятий компетентностного подхода – «компетентность» и «компетенция», систематизированы психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрены некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ социально-коммуникативной компетентности, приведены ее основополагающие характеристики, структура и функции. Автором представлены историография и современное состояние проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования в России. В монографии раскрыты особенности проявления социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании, в частности, представлена модель выпускника педагогического вуза, в структуре которой исследованы две составляющие: профессиональные знания и личностные качества. Социально-коммуникативная компетентность в рамках данной модели представлена как интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности педагога профессионального обучения, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

Книга рассчитана на научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов, педагогов профессионального обучения.

Рецензенты:

*В.В. Базелюк*, доктор педагогических наук, профессор  
Челябинского государственного педагогического университета

*А.М. Баскаков*, доктор педагогических наук, профессор  
Челябинской государственной академии культуры и искусства

*А.Ф. Присяжная*, доктор педагогических наук, профессор  
Челябинского государственного педагогического университета

ISBN 5-58716-690-X

*При финансовой поддержке гранта  
Профессионального педагогического  
института ЧГПУ*

© Е.А. Шумилова, 2007

© Издательство Челябинского государственного  
педагогического университета

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	4
<b>Глава 1. Понятие «компетентность» и компетентностный подход в психолого-педагогических исследованиях.....</b>	<b>7</b>
1.1. Этапы развития и сущность компетентностного подхода.....	7
1.2. Содержание и соотношение базовых понятий компетентностного подхода – «компетентность» и «компетенция».....	17
<b>Глава 2. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования.....</b>	<b>34</b>
2.1. Основополагающие характеристики, структура и функции социальной компетентности.....	34
2.2. Сущность и содержание коммуникативной компетентности.....	50
2.3. Содержание, структура и условия формирования социально-коммуникативной компетентности.....	62
<b>Глава 3. Историография становления профессионально-педагогического образования в России.....</b>	<b>68</b>
<b>Глава 4. Особенности проявления социально-коммуникативной компетентности в условиях высшего профессионально-педагогического образования.....</b>	<b>93</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>113</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>115</b>

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдиева, И.С. Якиманской [47; 39; 120; 126; 127]. Анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого толкования данного подхода нет, в связи с чем нет и общепринятых определений основных конструктов: *базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков.*

Исследователи, активно изучающие проблему компетентностного подхода, считают, что именно этот подход во всех своих смыслах и проявлениях наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. В рамках данной «прогрессивной» установки авторами делаются следующие утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов);
- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д. Эльконин);
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В. Башев);
- компетентность определяется как готовность специалиста включиться в определенную деятельность (А.М. Аронзон) или как «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности» (Н.Г. Щедровицкий).

Обобщая исследования по данной проблеме, И.А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода [60].

*Первый этап (1960–1970)* характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетентность* и *компетенция*.

*Второй этап (1970–1990)* характеризуется использованием категорий *компетентность / компетенция* в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента.

*Третий этап (1990–2001)* является, по сути, этапом утверждения компетентностного подхода, характеризуется активным использованием категорий *компетентность / компетенции* в образовании.

Между тем, в системе общего и профессионального образования существует ряд проблем, которые явно влияют на возможности применения компетентностного подхода.

Так, А.Г. Бермус [17] выделяет такие аспекты, как:

- проблема учебников, в том числе возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;
- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;
- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;
- проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам;
- проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации, в том числе: идеи профилизации старшей школы и, одновременно, перехода к приему ЕГЭ по всем предметам, развития школь-

умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [117].

В этой связи, считает А.В. Хуторской, образовательные компетенции дифференцируются по тем же уровням, что и содержание образования:

- *ключевые* (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);
- *общепредметные* (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- *предметные* (формируемые в рамках отдельных предметов);

5) формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляют наибольший разброс мнений; при этом используются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования [117].

Одновременно в рамках начатого тогда же обсуждения выявились несколько групп существенных противоречий, в том числе:

1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе метапредметной) ориентации педагогической практики (Е.А. Ямбург).

2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельности и развивающей направленности (М.В. Богуславский, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский).

3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н. Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д. Никандров, И.И. Логвинов).

4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И. Слободчиков, Т.М. Ковалева).

Дальнейшее обсуждение компетентностного подхода выявило два значимых момента:

1) компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов, в том числе:

- культурологического (В.В. Краевский);
- научно-образовательного (С.А. Пиявский);
- дидактоцентрического (Н.Ф. Виноградова);
- функционально-коммуникативного (В.И. Капинос, и др.)

Другими словами, применительно к российской теории и практике образования компетентностный подход не образует собственную концепцию и логику, а предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе лингвистики, юриспруденции, социологии и др.);

2) к 2003 году, когда в российском образовании актуализировалось обсуждение концепции профильного обучения на старшей ступени образования и был принят Закон о стандартах, компетентностный подход практически исчезает из поля зрения ученых и практиков.

Эти два обстоятельства, как считает А.В. Хуторской, заставляют «переформулировать проблему компетентностного подхода иначе: не является ли последний качеством проекции иных реалий и, в этой связи, каков его собственный смысл, условия актуализации и применения?...» [118].

Для решения поставленной проблемы рассмотрим опыт реализации компетентностного подхода в странах Запада.

Обобщая психолого-педагогические исследования в данном направлении, Э.Ф. Зеер не только установил прямые соответствия между российски-

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Состояние и организация педагогического образования является важнейшим аспектом проблемы образования в современной России. Построение системы высшего профессионально-педагогического образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а профессионально значимых компетентностей, к числу которых, безусловно, относится социально-коммуникативная компетентность, обеспечивающая решение сложнейших комплексных педагогических задач.

Педагоги в развитом обществе представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы. От уровня и качества общенаучной, психолого-педагогической, методической и нравственной подготовки педагога в решающей степени зависит состояние образования в России в целом. Другими словами, изменения, происходящие в современной системе высшего профессионально-педагогического образования, определяют потребность общества в специалистах, которые не только имеют прочные и глубокие знания, но и способны их эффективно реализовать. Современной школе необходим педагог, обладающий высоким уровнем социально-коммуникативной компетенции как важного качества, характеризующего профессионализм личности.

Данный социальный заказ имеет правовую основу. Так, проект Министерства образования и науки Российской Федерации «О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ» ставит задачу повышения качества профессионального образования. В нем говорится о необходимости «создать условия для инновационного развития системы профессионального образования, интеграции образовательной, научной и практической деятельности». Важная роль в выполнении этой задачи принадлежит системе

профессионально-педагогического образования, поскольку именно педагогические кадры будут выполнять миссию перевода системы профобразования на качественно новый уровень. В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования.

Социально-коммуникативная компетентность является органичной составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социэкономических видах деятельности, ориентированных на работу с людьми (Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Е. Орел, Л.А. Петровская, Н.С.Пряжников, Н.Д. Творогова, Н.В. Яковлева), а, следовательно, формирование социально-коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения, на наш взгляд, может стать тем аспектом, который позволит формировать личность специалиста, успешно социализирующегося, обладающего высоким уровнем коммуникативной компетентности. На наш взгляд, именно социально-коммуникативная компетентность обеспечивает педагогу личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

В первой главе представленной монографии рассмотрено понятие «компетентность» и компетентностный подход в педагогических исследованиях, определена сущность рассматриваемого подхода, этапы его развития, раскрыто содержание и соотношение базовых понятий компетентностного подхода – «компетентность» и «компетенция», систематизированы педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых по исследуемой проблеме.

Во второй главе социально-коммуникативная компетентность представлена как предмет исследования, рассмотрены некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ социально-коммуникативной компетентности, приведены ее основополагающие характеристики, структура и функции, выделены основные общие принципы отечественных подходов к данному понятию, обобщены основные условия, обеспечивающие успешное формирование социально-коммуникативной компетентности.

В третьей главе монографии представлены историография и современное состояние проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования в России, рассмотрены философские и психолого-педагогические аспекты изучаемой проблемы, раскрыты этапы становления системы ППО и современные проблемы и перспективы развития высшего профессионально-педагогического образования.

В четвертой главе данного исследования нами рассмотрены особенности проявления социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании, в частности, раскрыта модель выпускника педагогического вуза, в структуре которой исследованы две составляющие: профессиональные знания и личностные качества; социально-коммуникативная компетентность в рамках данной модели представлена как интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности педагога профессионального обучения, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

В заключении сформулированы общие выводы, определены перспективы дальнейшей разработки проблемы.

Представленная работа, на наш взгляд, представляет интерес для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов, педагогов профессионального обучения.

## Глава 1. ПОНЯТИЕ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

### 1.1. Этапы развития и сущность компетентностного подхода

Проблема повышения качества образования является одной из актуальных на сегодняшний день не только для России, но и для всего мирового сообщества. Ее решение связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

В последнее десятилетие, и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [110, с.34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [70], происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, в образовании фиксируется компетентностный подход.

Г.К. Селевко так определяет сущность рассматриваемого подхода: «Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства» [106]. Другими словами, в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата», то есть *компетенция* трактуется как уровень развития личности или как образовательный результат.

ного самоуправления и централизации системы финансирования образования и др.

Таким образом, считает А.Г. Бермус, обсуждение компетентностного подхода объективно погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный определенными тенденциями российского образования в последнее десятилетие [17].

По мнению исследователей, занимающихся данной проблемой, одна из современных тенденций – утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг. Другим важным фактором, по мнению А.Г. Бермуса, является вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы. Кроме того, практически все авторы отмечают, что произошли определенные изменения функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений. Нельзя, кроме того, не принимать во внимание тот факт, что определенное значение имеют и перспективы интеграции российского образования и российской экономики в целом в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

В 2002 году состоялись многочисленные обсуждения компетентностного подхода. Именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем.

А.В. Хуторской считает, что высказанные в то время идеи, в том числе представленные на IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление», позволили сформулировать некоторый обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике. Эти элементы выглядят следующим образом:

1) естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно ориентированного образования. В этой связи компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности «предметного феодализма» и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне «романтических» установок личностно ориентированного образования;

2) категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью;

3) внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»;

4) в этом же контексте функционирует и понятие образовательной компетенции, понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний,

ми понятиями и их англоязычными эквивалентами, но и выявил специфический контекст, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США [59].

Остановимся на некоторых наиболее значимых, по мнению Ф.Э. Зее-ра, отличиях.

1) Компетентностный подход рассматривается зарубежными авторами как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2) Сама компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности». Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3) Ведущим понятием компетентностного подхода является «образовательные домены», при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей используются следующие домены:

- домен разработки учебных программ и методов обучения;
- домен оценок и измерений;
- домен информационной интеграции (связанный с использованием

современных информационных технологий);

- домен менеджмента и инновационной деятельности;
- домен исследовательской деятельности.

В дальнейшем каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др. В заключение описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.).

4) Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры.

В рамках модели определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе:

- тестирования;
- написания эссе и представления учебных портфелей;
- экспертизы практической деятельности;
- порядка написания и защиты аттестационных работ.

5) Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности.

Таким образом, в этом случае сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, по-

тенциях, а в «Стратегии модернизации школьного образования» – о ключевых компетентностях.

А.В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция, по его мнению, предполагает «не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов». Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [117].

В современной социологии компетентность рассматривается как атрибут профессионализма. В работах по социальной психологии «компетентность» трактуется как доскональное знание своего дела, сущности выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей. Социальные психологи, в частности Д. Брунер, рассматривают компетентность как «совокупность качеств, присущих наиболее компетентному специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид» [30].

В исследованиях по социальной психологии 80–90 XX столетия компетентность включает кроме общей совокупности знаний еще и знания возможных последствий конкретного способа воздействия, т.е. имеются в виду коммуникативные способности, коммуникабельность, коммуникативная компетентность.

В 90-х годах термин *компетентность* в исследованиях, кроме совокупности знаний, отражает знание возможных последствий конкретного способа воздействия. Компетентность рассматривается как один из основных

компонентов личности и совокупность известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации.

А.С. Белкин и В.Я. Нечаев в социальном плане под компетентностью подразумевают «совокупность прежде всего знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т.е. систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие» [15; 87].

Анализ научной литературы показывает, что проблема компетентности является междисциплинарной, поскольку ее различные аспекты рассматриваются в философии, психологии, педагогике, социологии, экономике и др.

Единой точки зрения на сущность данного феномена еще не сформировано, поэтому в своей работе мы проведем анализ тех подходов, которые рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях отечественными и зарубежными авторами.

Современные исследователи предлагают два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Согласно *первому варианту*, представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция определяется:

- 1) как способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- 2) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- 3) способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «... термин *компетентность* используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане» [91;122].

Л.Н. Болотов [23], В.С. Леднев [80], Н.Н. Нечаев [88], М.В.Рыжаков [104] выстраивают свои исследования в рамках именно такого отождествления этих понятий. Эти авторы подчеркивают практическую направленность



Слово «компетенция» буквально означает согласованность частей, соразмерность, симметрию. Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный».

В словаре современного русского литературного языка компетентность рассматривается как

- 1) свойства компетентного, осведомлённость;
- 2) правомочность».

Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет понятие «компетентный» как:

- 1) знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области;
- 2) обладающий компетенцией [92].

Принято считать, что термин «компетенция» пришел в педагогику из мира труда и предприятий. С.Е. Шишов и В.А. Кальней отмечают в своих исследованиях: «В течение последних десятилетий этот мир значительно отточил, заформализировал свои концепты и свою технику оценки и управления людскими ресурсами. Столкнувшись с большой конкуренцией и с быстрым изменением знаний и технологий, мир предприятий направил растущие инвестиции в развитие того, что часто называют «человеческим капиталом» [123, с.80–81]. В производственной сфере значительная часть профессий и должностей, как правило, характеризуется достаточно подробным списком (набором) компетенций, которые используются при найме на работу, повышении квалификации сотрудников [77].

Соглашаясь с общепринятым в производственной сфере подходом, Е.И. Огарев определяет компетенцию как «личностные характеристики человека, его способности к выполнению тех или иных функций, освоению типов поведения и социальных ролей, как, например, ориентация на интересы клиента, умение работать в группе, упористость, оригинальность мышления» [91, с. 9]. В логике данного подхода компетенция рассматривается как составная часть компетентности, как интегративное качество личности профессионала, которое включает не только представление о квалификации, но и

«освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности» [91, с. 10].

Отечественные педагоги С.Е. Шишов и И.Г. Агапов под «компетентностью» обучаемых понимают «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированную на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [122, с. 58–62].

Э.Ф. Зеер указывает на содержательный компонент компетентности (знания) и процессуальный компонент (умения) [59].

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «овладение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [13, с. 46].

В рамках образовательного процесса В.В. Краевский и А.В. Хуторской под образовательными компетенциями понимают знания, умения и способы действия [71; 117].

Подход к рассмотрению компетентности в связи со способностью личности решать проблемные ситуации имеет место в исследовании Н.В. Яковлевой. Она в своём диссертационном исследовании, посвященном вопросам психологической компетентности и путям её формирования в вузе, указывает на «несводимость компетентности к понятиям:

- культура специалиста (В.М. Алахвердов, Н.В. Беляк);
- профессиональное мастерство (Н.К. Бакланова);
- готовность к деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов);
- информационная основа деятельности (Д.А. Ошанин, В.Д. Шадриков.)» и т.д.

Именно Н.В. Яковлева определяет компетентность как «уровень представленности в индивидуальном сознании иерархической структуры проблемных ситуаций деятельности и владение методами их решения» [125].

компетенций: «Компетенция является, таким образом, сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике» [104, с.27].

В.А. Кальней считает компетентность «умением мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт». Она полагает, что есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда «они проявляются в какой-нибудь ситуации». Исследователь полагает, что «непроявленная компетенция, остающаяся в ряду потенциальностей, не является компетенцией, а самое большее, скрытой возможностью» [123].

Для большинства зарубежных исследователей характерна аналогичная позиция неразграничения понятий *компетенция* и *компетентность*.

Г. Спенсер отождествлял понятия компетентность и готовность. Он считал, что «готовность возникает в условиях естественнонаучного образования».

Технологии формирования компетентности и готовности рассматривали также Р. Оуэн, С.К. Кьеркегор, Ш. Фурье. Последний отмечал, что человека можно считать компетентным и готовым к самовыражению, если он обладает «живостью, независимостью суждений и собственной нравственной позицией».

В работах немецкого учёного А. Шопенгауэра проблема технологического обеспечения становления компетентности на основе понятия «готовность к действию» анализируется с помощью идеологии индивидуального. Он считает, что в качестве идеала готовности может выступать идея «не обманывайся и будь лучшим», тем самым он утверждает «существование природной меры осознания и реализации человеком личностной и профессиональной компетенции».

Второй вариант рассмотрения соотношения понятий *компетенция* и *компетентность* сформировался в 70-х годах в США в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной

грамматике. Н. Хомским было отмечено: «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции». В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. В данном случае именно «употребление» — есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», «потенциального». Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

Таким образом, в 60-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность». В исследованиях этого исторического периода компетентность трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

Компетенция – понятие, пришедшее в Россию (как, впрочем, и в другие образовательные системы) из англосаксонской традиции образования. Принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания, включая педагогику.

В «Большом словаре иноязычных слов» приводится следующее определение рассматриваемых нами понятий:

• *компетенция* (от латинского *competentia* – принадлежность по праву):

- 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица;
- 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает полномочиями, опытом.

• *Компетентность*:

- 1) обладание компетенцией;
- 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [31, с.241].

интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования [111].

В сфере профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности.

Именно применительно к профессиональному образованию Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт [58].

Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [58].

С.Г. Молчанов формулирует понятие профессиональной компетенции, как «круг полномочий в сфере профессиональной деятельности». В более узком понимании профессиональная компетентность трактуется им как «круг вопросов, в которых субъект обладает познаниями, опытом, совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессиональную квалификацию, а также некоторые личностные, индивидуальные особенности, обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности». Таким образом, автор рассматривает компетентность как «системное понятие, а компетенцию как ее составляющую» [86].

Термины «компетенция» и «компетентность» используются в последнее время практически во всех исследованиях, посвященных воспитанию и обучению в высшей школе [5; 9; 12; 17; 34; 40; 50; 59; 60; 6; 79; 93; 98 и др.].

В то же время анализ психолого-педагогических исследований по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает, всю сложность,

многомерность и неоднозначность трактовки самих понятий *компетенция* и *компетентность*.

Известны различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Исследователи-лингвисты отмечают, что суффикс «ность» означает степень овладения качеством, поэтому «компетентность» – производное, вторичное по отношению к «компетенции» понятие.

А.В. Хуторской отмечает, что «компетенция представляет собой норму, требование к образовательной подготовке ученика, в то время как компетентность – уже состоявшееся личностное» [118].

В.М. Шепель в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний [121].

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [13].

И.К. Журавлев, В.В. Охотникова, Н.Ф. Талызина и другие в понятие «компетентность» включают знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности [54; 93; 112].

Авторы О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина считают, что компетенция – это «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации» [42].

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию в системе общего образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников, а компетентность – как обладание человеком соответствующей компетенцией [117].

Трудности и неоднозначность научного толкования данных терминов определяются также тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о *ключевых компе-*

## Глава 2. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Потребности профессионально-педагогической деятельности, логика общественного развития, современный уровень педагогики и психологии вызвали необходимость систематического исследования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности и обоснования подходов к ее объективному решению.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить, научиться жить вместе» [50], определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит — «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [50, с.37].

Разделяя тезис о важности отбора ключевых компетентностей со многими авторами (В.А. Кальней, О.Е. Лебедев, М.Н. Певзнер, С.Е. Шишов и др.), в своём исследовании мы остановимся сначала на понятии «социальная компетентность», которая не только включается во все совокупности ключевых компетентностей, но и является в них смыслообразующей [7; 11; 18; 32; 80; 122; 123 и др.].

### 2.1. Основопологающие характеристики, структура и функции социальной компетентности

Рассмотрим некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ *социальной компетентности*. Проблема социальной компетентности рассматривалась всеми философскими и педагогическими течениями новейшего времени. Э. Дюркгейм отмечал, что большую роль в

личностном понимании смысла «Я-компетентен» играют особенности конкретной стадии, которую переживает человечество [40].

В. Дильтей считал, что влияние цивилизации всегда опосредованно личностным познавательным успехом человека в познании духовных связей бытия с вечными законами, определяющими направленность самовыражения человека [50].

Э. Шпрангер рассматривал компетентность как осуществление человеком поиска социального места. По его мнению, социальная типология (экономист, политик, священник, теоретик...) связана с естественной типологией человека.

Особую позицию в трактовке компетентности человека, раскрываемую через ключевые понятия готовности, занимали представители религиозной философии и педагогики (Ж. Маритен, М. Бубер, Р. Штайнер, А. Уайтхед). Так, Р. Штайнер в работе «Курс народной педагогики» попытался представить системно-антропологическую концепцию становления готовности человека к самореализации.

Особую значимость компетентности в действиях личности выделяли представители нового реформаторского направления в педагогике (Д. Адаме, А. Бине, А. Валло, О. Декроли, Д. Дьюи, М. Монтессори, А. Ферьер, С. Френе, Г. Шаррельманн).

Современная философия и педагогика подходит к обоснованию личностной и профессиональной компетентности человека исходя из следующих основ:

- традиционного толкования взаимосвязи развития личности с ее социальными проявлениями (Ж. Мажо, Д. Равич, Ч. Финн);
- рационалистического обоснования формирования готовности человека к компетентной самореализации (П. Блум);
- феноменологической значимости компетентного мышления и действия (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс);

размышления позволяют сделать Ю.Ф. Майсурадзе вывод, что люди могут быть наделены компетенцией, но при этом не обладать компетентностью а, значит, задача оптимизации управления, по мнению автора, состоит в том, чтобы «привести в соответствие фактическую и официальную компетентность». В заключение автор предлагает следующее определение компетентности – «...проявление единства знаний, опыта искусства управления и творческих, волевых факторов (решительность, сознание долга и ответственности, интуиции), т.е. как единство знаний и умений, среди которых главное – умение принимать оптимальные или хотя бы эффективные решения... Компетентность есть системное качество, активно востребованное данной системой (речь идет о системе управления)».

П.П. Терехов также осуществил попытку рассмотрения компетентности в психологической концепции совершенствования управления. Он предложил рассматривать это понятие как состоящее из следующих компонентов:

1. Предпосылки компетентности (способности, талант, знания, опыт, умелость, образование, квалификация и т.д.).
2. Деятельность человека (преимущественно работа) как процесс (её описание, структура, характеристика, признаки).
3. Результаты деятельности (плоды труда, изменения в объектах деятельности, количественные и качественные параметры результатов, а также встречающиеся в них сдвиги) [114].

Кроме того, данный автор формулирует несколько дефиниций, раскрывающих содержание понятия компетентности. Рассмотрим эти дефиниции:

1. Компетентность выражает интеллектуальное соответствие лица тем задачам, решение которых обязательно для работающего на этой должности человека.
2. Компетентность выражается в количестве и качестве задач, сформулированных и решаемых лицом в его основной работе (на основном отрезке труда или области основных его функций).

3. Компетентность является одним из основных компонентов личности или совокупностью известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач.

4. Компетентность является системой известных свойств личности, выражающейся в результативности решенных проблемных задач.

5. Компетентность является проявлением одного из свойств личности и заключается в эффективности решения проблем, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации.

Следует заметить, что П.П. Терехов настаивал на том, что *компетентности вообще не существует*. Она есть лишь в области конкретной проблематики, в определённой деятельности, в определённой сфере компетентности [114].

Таким образом, систематизируя взгляды отечественных и зарубежных ученых в отношении содержательной и смысловой стороны понятий *компетентность и компетенции*, можно резюмировать следующее:

- В научной литературе встречается понимание компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий». При этом значительная часть исследователей связывает понятие «компетентность», прежде всего, со способностью, потенциальной возможностью выполнения определенной деятельности.
- Понятие компетентности может использоваться на самых различных уровнях и, в зависимости от этого, наполняется различным содержанием. Оно имеет определённые предпосылки, обеспечивает деятельность человека и влияет на результаты этой деятельности. Оно очень многообразно и может рассматриваться с помощью различных подходов.
- Основные разногласия ученых заключаются в различных подходах к определению интегрирующего компонента содержания понятия «компетентность». Одни таким компонентом считают знания, умения, навыки, другие – «способность и готовность личности к деятельности», третьи разделяют содержательный и процессуальный компоненты компетентности.

– в работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ...некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения»;

– приведен полный список 37 видов компетентностей по Дж. Равену;

– исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3 до 37 видов, но и строить обучение, имея в виду его формирование как конечного результата этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетентности [74; 85; 95];

– в России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность впервые рассматривается как интегративное «свойство личности» [77];

– в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [95].

*Третий этап* исследования компетентности как научной категории в России применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется:

– появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения;

– в этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А.Петровской в плане акцента на социально-психологический и коммуникативный аспекты компетентности учителя, где также подчеркнута сложная интегративная природа компетентности [95; 96].

Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом и собственно социальных компетенций (компетентностей) именно отечественных исследователей — Л.П.Алексеевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А.Петровской, Г.И. Сивковой, Н.С. Шаблыгиной, и др.

В научных изданиях и диссертационных исследованиях последних лет также рассматриваются: профессиональная, социальная, психологическая и социально-психологическая, коммуникативная, правовая, социокультурная, психолого-педагогическая и педагогическая компетентность. Многообразие и разноплановость исследований в данном направлении свидетельствует о высокой актуальности этой проблемы на современном этапе развития общества. Каждый из перечисленных видов компетентности имеет свои особенности, в силу специфичности выполняемой деятельности, однако в их структуре обнаруживаются объективно необходимые общие элементы – знания, умения и навыки.

Таким образом, названные составляющие, очевидно, выступают основой любого вида компетентности, и в частности социально-коммуникативной компетентности, являющейся предметом нашего исследования.

Систематизируя педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых, можно констатировать следующее:

- в педагогической литературе термин «компетентность» встречается в контексте исследований профессиональной компетенции в области педагогической деятельности (Т.Г. Браже, Н.П. Гришина, Н.В. Карнаух, М.В. Крупина, В.Ю. Кричевский, Л.М. Мигина, Н.П. Попова и др.);

- В.А. Сластенин выделяет личностную и профессиональную компетентность. Под профессиональной компетентностью автор понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует ее как профессионализм, а личностная компетентность предопределяет возможность реализации профессиональной готовности человека в его социальных действиях, проявляя наличие или отсутствие успешности действий человека, она позволяет соотнести социальный норматив, общественно-групповые традиции и личностные установки с уровнем его притязаний [109]. Таким образом, применительно к профессиональной деятельности педагога термины *компетентность* и *компетенция* рассматривается не как часть и целое, а в основном как идентичные и синонимичные категории, причем термин *компетентность* является наиболее устоявшимся, более распространенным;

- С.Е. Шишов определяет «компетенцию» как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. По его мнению, «компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям, она рассматривается как возможность установления связей между знаниями и ситуацией» [122];

- во многих источниках ученые связывают компетентность с понятием социализации личности. С этой точки зрения, компетентность представляет собой «уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, позволяющий индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [7; 27; 28; 41; 63]; «меру понимания

окружающего мира и адекватность взаимодействия с ним» [73; 87; 91; 94; 119 и др.];

- более узкий, подход связан с «прикладным» пониманием компетентности. Компетентность при этом рассматривается как «владение методами воздействия на среду, как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих успешно выполнять задание» [5; 30; 42; 46];

В психологии также были попытки научно определить понятия «компетентность» и «компетенция». В первую очередь эти попытки были связаны с развитием науки управления и исследований субъективных факторов управления.

Так, Н.В. Петрова в своих работах рассматривает компетентность в широком и узком смысле слова [94]. Широкое толкование при этом имеет три стороны:

- как методологический принцип руководства и управления;
- форма проявления сознательной общественной активности;
- элемент социальной роли руководства.

В узком смысле слова, по мнению Н.В. Петровой, компетентность связана с отраслевой спецификой управленческой деятельности [94].

Ю.Ф. Майсурадзе осуществил анализ различных подходов к определению компетентности и в результате этого разделил их на три основные группы:

- 1) определение компетентности как знания дела, науки управления;
- 2) включение в содержание компетентности уровня образования, опыта работы по специальности, стажа работы в должности;
- 3) рассмотрение компетентности во взаимосвязи знаний и способов реализации их на практике.

Собственные размышления по поводу определения понятия «компетентность» приводят автора к необходимости разведения понятий «компетентность» и «компетенция». Он определяет компетенцию как *полномочия*, а компетентность как *характеристику носителя этих полномочий*. Данные

- Анализ психолого-педагогической и социологической литературы позволяет рассмотреть компетентность как личностную характеристику индивида, отражающую его способность использовать универсальные способы деятельности, основанную на совокупности научных знаний в конкретных жизненных ситуациях

В настоящее время продолжается теоретическое осмысление категории «компетентность». В частности, оно осуществляется в русле дискуссий о качестве образования и в России и за рубежом, смысл которых в известной степени определяется общественными потребностями.

Совет Европы выделил ключевые компетенции, которыми школа должна «вооружить» молодежь:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным образом, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникациями, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте, все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их необходимости, слабых и сильных сторон и способность к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массовыми средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Очевидно, что ключевые компетенции являются по сути социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий.

В отечественной педагогике также в настоящее время ведется дискуссия о составе и содержательном наполнении ключевых компетенций, которые рассматриваются как цель образования и образовательный результат.

К числу таких компетенций разные авторы относят:

- культурологическую компетенцию (Е.О. Орлова);
- социокультурную, межкультурную (А.И.Сурыгин);
- языковую (коммуникативную) (М.Н. Певзнер) и др.

Таким образом, проведенный анализ работ по проблемам компетенции и компетентности (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И.Берестова, Н.А.Гришанова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницына, А.К.Маркова, Дж. Равен, Р.Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской, и др.) позволил условно выделить три этапа их становления в образовании.

*Первый этап — 1960–1970* — характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция* и *компетентность*. С этого времени начинается исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

*Второй этап — 1970–1990* — характеризуется использованием категорий *компетенция* и *компетентность* в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению.

В это время:

- разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции (компетентности)»;



- социальной значимости компетентной самокоррекции (Л.В. Байбородова, П. Бурдые, Ж. Капель, А.В. Мудрик, М.И. Рожков)

Социальная значимость компетентной личности в различных видах деятельности рассматривается в отечественной педагогике и соционике. С древнейших времен языческая культура славян в качестве одного из основных компонентов, характеризующих образ «древнего русского человека», выделяла его готовность к рациональному усвоению особенностей опыта жизнедеятельности предшествующих поколений. Большое значение для формирования готовности славян к жизнедеятельности сыграла светская государственная деятельность и просвещение русичей и россиян, которые осуществлялись русской христианской церковью.

Анализ исследований по истории развития культуры и государственности России является также доказательством углубленного внимания всех слоев Российского общества к исследуемым понятиям. Так, например, Е. Славенецкий в работе «Гражданство обычаев детских» впервые в отечественной педагогической мысли показал необходимость социально компетентного человека. Позднее И. Бецкой в «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» определяет совокупность «должностей», которые проявляет человек и гражданин. Тем самым, положено начало разведению понятий социальная и личностная компетентность.

В 19 веке все направления русской философии, педагогики и психологии в той или иной степени рассматривали данную проблему. В работах многих авторов представлено нормативное обоснование профессиональной компетентности. В ней превалировала идея готовности человека к реализации социально-профессионального стандарта. Как правило, поощрялось неуклонное следование человека имеющемуся нормативному представлению о сущности самовыражения личности (от внешнего дизайна до этикета отношений).

В работах К.Д. Ушинского сформулирована антропологическая концепция возможностей человека «быть готовым» к социальному и профессио-

нальному действию. Особое внимание педагог уделяет характеристике профессионально-педагогической готовности. Он впервые связывает ее не только с социальным заказом общества на ту или иную ментальность педагога, но и показывает существующую неразрывную взаимосвязь готовности личности к ее природными данными [59].

Интересен подход в обосновании общественной необходимости социальной, личностной и профессиональной компетенции человека, сформулированный в работах Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова. Они считали, что готовность русского человека к чему-то взаимосвязана с народностью, верой и гражданскими традициями Отечества. Они утверждали превалирование личностной компетентности, так как считали, что изменение мира (по мнению Л.Н. Толстого) возможно лишь в том случае, если человек, прежде всего, меняет самого себя.

Представители революционно-демократической и пролетарской школы (В.Г. Белинский, А. Богданов, А. Герцен, Г. Плеханов, В.И. Ульянов) абсолютизировали значимость социальной готовности личности. Они рассматривали социальную компетентность в идеологическом аспекте, предлагали теорию экспериментальной и свободной необходимости проявлений человеком компетентности, утверждая, что личностная компетенция превалирует в социальном и профессиональном самовыражении [2; 6; 8; 11].

Необходимо отметить, что в русской культуре существовала своеобразная концепция «духовной готовности человека к самопожертвованию». Многие авторы в своих работах выявили своеобразный «отечественный дух», составляющий основу выбора человеком своей судьбы, что считалось представителями данной научной школы основным критерием компетентности человека [13]. Необходимо также уточнить, что часть исследователей фактически отождествляли понятия «готовность» и «компетентность», понимая готовность как способность личности успешно и активно усваивать необходимые знания, приобретать нужные умения и навыки [29].

в) достижение соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих средств и достижением при этом положительных сдвигов в развитии;

г) способность использовать ресурсы социального окружения и личные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии;

д) способность достигать личных целей в социальном взаимодействии, постоянно поддерживая хорошие отношения с другими людьми во всех ситуациях.

В обыденном сознании народа тоже существует представление о социальной компетентности. Принято считать, что социально некомпетентный человек – это тот, кто не адаптировался к требованиям социального этикета, не соблюдает общепринятых норм и правил.

По мнению Е.В. Коблянкой, социальная компетентность – это «понимание отношения "Я"-общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами». Социальная компетентность в данном случае рассматривается как адаптационное явление, причем функционирование адаптационного механизма обеспечивает социально-психологическая подготовленность. Иными словами, социальная компетентность определяет уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданных социальных ролей [125, с.316].

В современной отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало исследоваться в дискуссии о качестве образования, о том, каким должен быть обучающийся. При этом в обобщенном виде данный феномен включает различные виды готовности к определенным видам деятельности: к профессионально-трудовой деятельности; к созданию собственной семьи; выполнению гражданских функций и улучшению того общества, в котором ему предстоит жить; к творческой деятельности в какой-либо сфере; к сохранению и укреплению своего физического и психического здоровья; осознанию необходимости самоизменяться и учиться всю жизнь [125].

В современных исследованиях проблемы социальной компетентности делаются аргументированные выводы, что социальная компетентность личности проявляется в различных формах зрелости – духовной, гражданской, профессиональной. Во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов. Такая ориентация достаточно устойчива и пронизывает все сферы жизнедеятельности людей.

Резюмируя сказанное, можно констатировать, что социальная компетентность предполагает знания, умения, навыки человека, достаточные для выполнения обязанностей, присущих данному жизненному периоду, в котором этот человек находится.

Так, В.В. Цветков считает, что социальную компетентность необходимо рассматривать с позиции выполнения человеком определенных социальных ролей. По его мнению, «социальная компетентность – это социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, а также участвовать в социально значимых проектах и продуктивно выполнять различные социальные роли» [125, с.64].

Аналогичное по смыслу определение дано Н.И. Белоцерковец, где социальная компетентность рассматривается ей как «определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли» [125, с. 17].

С.С. Рачева определяет социальную компетентность как «интегративное качество личности, соединяющее в себе ценностное понимание социальной действительности, конкретные качества личности, способности, умения и социальные знания как руководство к действию, субъективную готовность к самоопределению, применение социальных умений в главных сферах деятельности человека» [119, с. 73].

По мнению ряда авторов, в ситуации «готовности» личностный (субъективный) фактор играет первостепенную роль. По мнению М.Е. Кузнецова, личностный подход демонстрируют М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, рассматривающие готовность как образование тех необходимых отношений, установок, опыта и свойств личности, которые обеспечивают человеку возможность определенной деятельности [73].

Другие авторы склонны рассматривать понятие «готовность» на личностно-деятельностном уровне. И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и их последователи под готовностью понимают интегративное личностное образование, которое может быть интерпретировано на уровне ценностных ориентаций, уровне понимания и уровне умений и навыков [67].

По мнению Е.М. Алексахиной, «готовность к любой деятельности соединяет в себе убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, установки личности на определенное поведение» [6, с.7].

Таким образом, рассматривая соотношение понятий «компетентность» и «готовность», можно констатировать, что они оба обозначают потенциальную возможность выполнения определенной деятельности. Так как готовность включает в себя знания, умения, навыки, отношения, убеждения, установки (то есть то, что составляет сущность компетентности), а также разнообразные индивидуально-личностные характеристики субъекта, то можно сказать, что готовность является предпосылкой успешной и продуктивной деятельности, социальной компетентности в частности.

Обобщая вышесказанное, рассмотрим необходимость социальной компетентности человека в современных условиях его жизнедеятельности.

Термин «социальный» понимается как «общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе» [114]. Сугубо лингвистически социальную компетентность можно было бы определить как «осведомленность, знания, авторитетность в области, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе» [25; 26].

Анализ психолого-педагогических исследований по данной проблеме свидетельствует, что различными учеными социальная компетентность рассматривается по-разному:

- как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека (Ж. Делор, Н.А. Рототаева);
- как составляющая ключевой компетенции (В. Хутмахер);
- как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношения к себе, к обществу, к другим, к деятельности.

Если социальная компетентность изначально являлась предметом изучения психологии, например психологии личности, психодиагностики, психопатологии, социальной психологии и поведенческой психологии [27; 30; 45; 54; 58; 119; ], то в последнее время она вызывает повышенный интерес других научных дисциплин, например экономической и профессиональной педагогики, теории управления и экономики предприятия [14; 28; 29; 34; 121; 122; 125].

Такое разнообразие различных направлений в данной области, определяет отсутствие общепризнанного и охватывающего все аспекты определения понятия «социальная компетентность».

В отечественной литературе термин «социальная компетентность» используется достаточно редко. Близкими по значению, но не тождественными ему являются понятия «социально-психологическая компетентность», «межличностная компетентность». Как правило, в различных словарях эти термины приводятся как синонимичные. Употребляя термин «социальная компетентность», авторы толкуют его лишь в смысле овладения навыками общения [87]. В современной социологии компетентность рассматривается как атрибут профессионализма.

Понятие социальной компетентности в отечественной науке впервые было употреблено в совместной публикации А.П. Ветошкина и С.З. Гончарова. Оно было также использовано в диссертационной работе А.Б. Куклина.

структуры компетентности могут быть дополнены другими, не менее важными составляющими.

Так, в восьмидесятые годы разными исследователями последовательно формируется две взаимодополняющие модели социальной компетентности и ее развития. Первая модель представляет ее как набор связанных между собой умений в решении межличностных проблем. В более поздней, «улучшенной» модели социальной компетентности упор делается на работу с информацией [49; 50; 51.]

К. Рубин и Л. Роуз-Крэспор вносят в модель социальной компетентности понятие социальных сценариев (т.е. определенных шаблонов, согласованных действий в хорошо знакомых ситуациях).

У. Пффингстен и Р. Хинтч делают акцент не на социальных знаниях, целях, результативности взаимодействия, а на способах поведения. Социальная компетентность определяется ими как «владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных социальных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий» [125, 61].

В.Н. Куница выделяет в структуре социальной компетентности следующие компоненты:

- *коммуникативная компетентность* (владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его; освоенного ролевого репертуара в рамках данной профессии);

- *вербальная компетентность* (подразумевает уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудности в письменной речи, вариативность интерпретации информации, хорошую ори-

ентацию в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий, метафоричность речи);

- *социально-психологическая компетентность* (представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы; выработанные сценарии поведения в сложных конфликтных ситуациях, межличностная ориентация);

- *эго- компетентность* (осознание своей национальности, половой принадлежности, групповой принадлежности, знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание причин своих промахов и ошибок, знание механизмов саморегуляции и умение ими пользоваться);

- *собственно социальная компетентность* (знание социальных институтов и структур, их представителей в обществе; представление о функционировании социальных групп, современной конъюнктуры, широты и требований современного репертуара ролевого поведения) [76].

И.А. Зимняя, Л.Н. Боголюбов и др. считают, что социальную компетентность человека составляют [60]:

- компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанные на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внеучебных;

- знания в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

- компетенции в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- знания и умения в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

Социальная компетентность трактуется данными авторами как «понимание целевого назначения социальных институтов, норм, отношений и умения лично осуществлять социальные технологии». Под социальными технологиями понимаются, во-первых, способы применения теоретических выводов той или иной науки в решении практических задач, связанных с функционированием и совершенствованием социальных объектов; во-вторых, совокупность приемов, методов и воздействий, которые применяются для достижения поставленных целей в процессе социального развития, решения тех или иных социальных проблем [14]. Е.И. Огарев конкретизирует определение социальных технологий как «способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения» [91, с.8].

В психологии социальная компетентность часто соотносится с понятием «уверенность в себе». Так, согласно Л.А. Петровской, «социальная компетентность — это наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации» [95, с.127]. Еще более определенно эта мысль выражена В.Г. Ромеком, который рассматривает социальную компетентность «... как результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учетом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекста» [125, с. 10]. При этом, как подчеркивали многие исследователи, социальная компетентность проявляется в способности работать в команде, в коммуникации, в разрешении конфликтов, в выносливости и т.д.

Практически все исследователи отмечают связь профессиональных и социальных компетенций. Так, согласно В.И. Байденко, «в перечень требуемых работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедитель-

ность аргументации, обращение с возражениями и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [125; 19].

По мнению И.И. Барахович, «социальная компетентность – новое понятие, которое концептуализирует высший уровень социальной активности личности – освоение и развитие социальной действительности – достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания и т.д. благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций» [12, с. 3].

Концептуально близкое понимание компетентности встречается и у других авторов, представляющих социальную компетентность как «уровень развития социальной действительности» [16; 25].

Н.Н. Нечаев полагает, что существенной стороной социальной компетентности является моральная и правовая зрелость личности [88].

Ряд авторов рассматривает проблемы социальной компетентности в связи с решением межличностных проблем. Обзор основных определений социальной компетентности при этом весьма широк [25;26]. Разнообразие дефиниций, по всей вероятности, связано с тем, что «..определений социальной компетентности столько же, сколько исследователей этой проблемы» [28, с. 29].

Остановимся на некоторых наиболее типичных из этих определений. Исследователи предлагают рассматривать социальную компетентность как:

- а) способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается;
- б) повседневную эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением;

- любое высказывание должно быть не только грамматически правильно оформлено, но и адекватно ситуации.

Таким образом, при многообразии подходов к сущности понятия «коммуникативной компетенции» как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях очевидна общая тенденция, а именно:

- коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия для описания общения;
- коммуникативная компетенция предполагает наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Анализ зарубежных и отечественных исследований, касающихся как сущности, так и структуры коммуникативной компетенции, указывает на необходимость более конкретного определения ее составляющих в целях интенсификации процесса обучения.

Несомненный интерес представляют взгляды исследователей относительно элементов (составляющих) коммуникативной компетенции.

Рассмотрим эволюцию понимания состава коммуникативной компетенции зарубежными учеными. Исследования в области коммуникативной компетенции шли в направлении расширения данного понятия и его структурирования, термин претерпел значительное переосмысление.

Зарубежные ученые, исследовавшие проблему составляющих коммуникативной компетенции, по-разному их определяют.

Так, Х. Меленк, представитель германского направления, ставил вопрос о наличии трех видов компетенции в составе коммуникативной компетенции: языковой (*Sprachkompetenz*), предметной (*Sachkompetenz*) и прагматичной (или «собственно коммуникативной»).

Интерпретация коммуникативной компетенции Е. Уильмса отражает сложившееся представление в англо-американской литературе относительно

данного понятия. Он расширил состав коммуникативной компетенции, включив в него элементы:

- 1) механические (т.е. грамматические) и семантические правила;
- 2) адекватность (уместность) высказывания с точки зрения условий общения и взаимоотношения между коммуникантами);
- 3) невербальные условия (позы, жесты, движения лиц, глаз).

Выделение двух первых элементов обусловлено их фундаментальным значением для процесса обучения, а также и тем, что их описание не представляло трудностей, и легкостью осуществления контроля по определению наличия знаний грамматики и лексики [125, с.196].

Творчески осмыслив идеи Д.Хаймса, М. Кэнел и М. Свейн предложили свою модель компонентного состава коммуникативной компетенции. В ней выделены четыре компонента-компетенции в составе коммуникативной компетенции:

- 1) *грамматическая* – степень, в которой говорящий освоил языковой код, включая знание словаря, правила произношения и правописания, словообразования и построения предложения;
- 2) *социолингвистическая* – умение уместно использовать и понимать грамматические формы в различных социолингвистических контекстах для выполнения отдельных коммуникативных функций (описания, повествования, убеждения, запроса информации и т.д.);
- 3) *дискурсивная*, или компетенция высказывания – способность соединять отдельные предложения в связанное высказывание, используя для этого различные синтаксические и семантические средства;
- 4) *стратегическая* – способность использования вербальных и невербальных средств при угрозе разрыва коммуникации.

В предложенной модели в центре внимания было не изучение языка, а непосредственно язык как форма социального поведения [125, с. 136].

Сторонники аудиовизуального направления во Франции, основанного на принципе обучения в ситуациях, также использовали понятие *коммуника-*

ние социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к действию, умение осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека, связанных с созданием своей семьи, с профессиональной деятельностью, выполнение человеком гражданских функций.

Необходимость социальных знаний, умений, навыков и способностей, являющихся структурными составляющими социальной компетентности социализирующейся личности, подтверждается трудами целого ряда исследователей. Одним из важнейших выводов в них представляется то, что, *хотя социальная компетентность и опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, она должна быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебной.*

## 2.2. Сущность и содержание коммуникативной компетентности

Проблема коммуникативной компетентности также является актуальной, вызывает большой интерес и привлекает внимание различных представителей гуманитарного знания (философов, филологов, лингвистов, социолингвистов, социальных психологов, педагогов) в связи с переориентацией общества на новую систему отношений, на гуманизацию образовательных структур, на субъект-субъектные отношения участников дидактического процесса [3; 6; 9; 12; 15; 29].

Являясь одной из важных в профессиональной и общественной жизни, коммуникативная компетентность, с одной стороны, способствует социализации личности и отвечает личностным потребностям граждан, с другой стороны, удовлетворяет нужды общества в профессиональных кадрах.

Сложность и многообразие вопросов, которые заключены в понятии «коммуникативная компетентность» объясняет многообразие имеющихся в социологических и психолого-педагогических исследованиях определений [30; 32; 34; 40; 49; 61 и др.].

В психологии коммуникативная компетентность определяется как потенциальная способность получать, перерабатывать и воспроизводить информацию, содержащую смысл [14, 16, 123, 128].

Понятие «коммуникативный» отождествляется с понятием «коммуникабельный» и характеризуется как «способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их» [11].

Термин «компетентность» был введен Н. Хомским со ссылкой на В. Гумбольдта и первоначально обозначал «способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке» [125].

Подобная трактовка речевого процесса со стороны социолингвистов была дополнена. Так, Р. Кэмпбелл и Р. Уэлс отмечают, что соответствие порожденных или понятых высказываний контексту значительно более важно, чем его грамматическая правильность. В противовес узко трактуемой Н. Хомским «лингвистической компетентности» ими было предложено понятие «коммуникативной компетентности как способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [125, с.361].

Основоположник американского направления Д. Хаймс указывал, что владение языком предполагает не только знание грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления. Он использовал термин *коммуникативная компетентность* для обозначения способности человека использовать коммуникативный набор языковых средств, имеющихся в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учетом социальных и культурных норм общества, т.е. способности быть участником речевой деятельности. Согласно Д. Хаймсу коммуникативная компетентность есть умение управлять тем, *что, где, когда, почему и как* говорят. Коммуникативная компетентность, в понимании Д. Хаймса, объединила когнитивные, психологические, социальные, культурные факторы [125].

Творчески осмыслив идеи Д. Хаймса, С. Савиньон определяла коммуникативную компетенцию как «способность функционировать в реальной обстановке общения, т.е. в динамическом обмене информацией, где лингвистическая компетенция должна приспособиться к приему обширной информации (как лингвистического, так и паралингвистического характера) со стороны одного собеседника или более» [125, с. 190].

Таким образом, в западной дидактике под коммуникативной компетенцией понимается способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [50; 51].

Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях, посвященных проблеме коммуникативной компетенции, до сих пор отсутствует единое определение данного понятия, нет единства и в определении его сущности. Рассмотрим подробнее имеющиеся в отечественной литературе точки зрения.

Л.А. Петровская, разрабатывая теоретические и методические основы в рамках социально-психологического исследования, ввела понятие «компетентность в общении», определяя его как «свободное оперирование языковым материалом, умение общаться на изучаемом языке» [95; 96]. Использование данного термина, тем не менее, по сути, приближает его к пониманию проблемы «коммуникативной компетенции».

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своих исследованиях рассматривают коммуникативную компетенцию как совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как форму, так и содержание в речи на изучаемом языке [5].

М.Н. Вятюгнев под коммуникативной компетенцией понимает «способность выбирать и реализовывать программы речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке при общении; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до беседы, а также во

время беседы в процессе адаптации; знания страноведческого характера» [125, с.28].

И.А. Зимняя трактует коммуникативную компетенцию как «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [60, с. 34].

По мнению В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, коммуникативная компетенция представляет собой «...знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения своих программ речевого поведения» [63, с. 11].

Л.Г. Антропова полагает, что коммуникативная компетенция есть «тактика решения средствами языка задач общения» [9, с. 65].

Д.И. Изаренков считает, что «коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения...» [61, с. 24].

В Программе по иностранному языку для вузов неязыковых специальностей коммуникативная компетенция понимается, как «умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения».

По мнению Н.Б. Ишханян, коммуникативная компетенция представляет собой «умение выбирать и реализовывать программы иноязычного речевого общения с учетом изменяющейся ситуации общения, отношений коммуникантов и коммуникативных установок» [125, с. 48].

Таким образом, проведенный анализ понятия «коммуникативная компетенция» позволяет выделить основные общие принципы отечественных подходов к данному понятию, которые сводятся к следующему:

- язык необходимо рассматривать как знание, которым обучающийся должен овладеть, и как умение, которым он должен научиться пользоваться в соответствующей ситуации;



А.Р. Арутюнов понимает языковой элемент как «умение строить и анализировать формально правильные предложения, соответствующие нормам данного языка» [9], Д.И. Изаренков – как «знание единиц всех уровней и правил оперирования ими» [61], Н.Б. Ишханян – как «способность понимать и продуцировать корректные высказывания разных уровней и объемов с опорой на приобретенные знания системы языка и ее функционально-речевых разновидностей» [48].

И.В. Михалкина рассматривает это как знание категорий и единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического) и их функций, а также правил оперирования языковыми единицами для построения высказываний разных иерархических ступеней и их понимания [78].

Под *социокультурной составляющей* понимается степень познания страны изучаемого языка. Данный компонент позволяет по мере освоения языка расширять и углублять знания по страноведению и другим направлениям.

Так, М.В. Булыгина определяет ее следующим образом: «расширенные знания о стране изучаемого языка, умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с родной» [20].

Наличие социокультурных знаний выступает одним из важных условий успеха молодого поколения в социальной жизни, являясь одновременно фактором и условием социализации, выражается в усвоении имеющегося социального опыта и активном вхождении в его среду. Соответственно, под социокультурной составляющей определяется способность индивида к владению социокультурными знаниями.

*Предметная составляющая* играет значимую роль в структуре коммуникативной компетенции.

Д.И. Изаренков под предметным элементом понимает «содержательный, денотативный план высказываний, фрагменты окружающего мира через знания человека об этом мире» [61].

По мнению Л.А. Ермаковой, данный компонент представляет собой «знание индивидом набора фактов, законов, тенденций, связанных с отдельной областью наук» [37].

Таким образом, И.С. Данилова подчеркивает взаимовлияние предметных, профессиональных, научных сторон, понимая под данной составляющей способность индивида к владению профессиональными и научными знаниями.

*Психолого-педагогическая составляющая* обеспечивает дальнейшее совершенствование любого из перечисленных элементов, входящих в коммуникативную компетенцию. Она включает в себя способности и умения индивида, базирующиеся на знаниях в области дидактики, психологии и т.д., необходимые ему для осуществления общения в коммуникативных ситуациях.

Н.Б. Ишханян рассматривает данную составляющую как владение индивидом целостной системой знаний в профессиональной сфере, общей культурой специалиста, способами его профессионального мышления.

Анализ социальной и психолого-педагогической литературы показывает, что в структуре личности коммуниканта должны быть выражены определенные *профессионально значимые личностные качества*.

Так, И.И. Барахович выделяет следующие: уверенность в себе, психологическая зрелость, способность проявлять в коммуникации дружелюбие и эмоциональную выразительность, активность, высокая степень самоконтроля и способность занимать лидирующую позицию в общении, способность к рефлексии, эмпатии, критичность и тенденции к саморазвитию [12].

Гуманистическая позиция ориентирует процесс общения в координатах (партнеры, задачи, средства общения и др.) и находит свое выражение в следующих особенностях коммуникативного поведения;

- 1) доверие к собеседникам, сотрудничество с ними;
- 2) оптимистическое отношение к коммуникантам;
- 3) учет их индивидуальных свойств;

у индивида знаний, навыков и умений в области языка, включая подязык специальности, а также в сфере изучаемой специальности.

Современные работы в области лингводидактики относительно структуры коммуникативной компетенции заложили основу для создания профессионально ориентированных вариантов ее описания.

Ряд исследователей выделяют в составе коммуникативной компетенции компонент, описывающий владение иноязычной культурой, состоящий из социокультурной, страноведческой, лингвострановедческой или культуроведческой составляющих.

В работах Н.И. Гез [40], А.Н. Дахина [49], М.К. Кабардова и О.А. Абдуллиной [1], Р.П. Мильруд [125], Е.И. Пассова, В.П. Кузовлева, В.С. Коростылева и др. данное понятие рассматривается как способность и готовность осуществлять иноязычное общение.

В результате проведенного анализа структуры коммуникативной компетенции можно считать, что:

в многообразии составляющих коммуникативной компетенции вытекает из факта, что в определении сущности самого понятия нет должной ясности;

- при многообразии подходов к внутренней структуре коммуникативной компетенции очевидна общая тенденция, а именно: все авторы признают основной характеристикой коммуникативной компетенции учет психологических, культурных, социальных факторов, составляющих целостность, единство.

Учитывая некоторую условность и ограниченность в определении состава коммуникативной компетенции, можно предположить, что адекватное общение может быть обеспечено только одновременным формированием следующих составляющих: лингвистической, социокультурной, предметной, психолого-педагогической.

Данные составляющие коммуникативной компетенции представляют собой сложные способности, основанные на высших системных функциях

... стороны, и на комплексе соответствующих знаний, умений и навыков с другой.

... перечисленные составляющие коммуникативной компетенции являются взаимозависимыми и взаимообусловленными, следовательно, их реализация может осуществляться только в тесной взаимосвязи.

... обобщая взгляды различных исследователей, И.С. Данилова представляет следующую структуру коммуникативной компетенции:

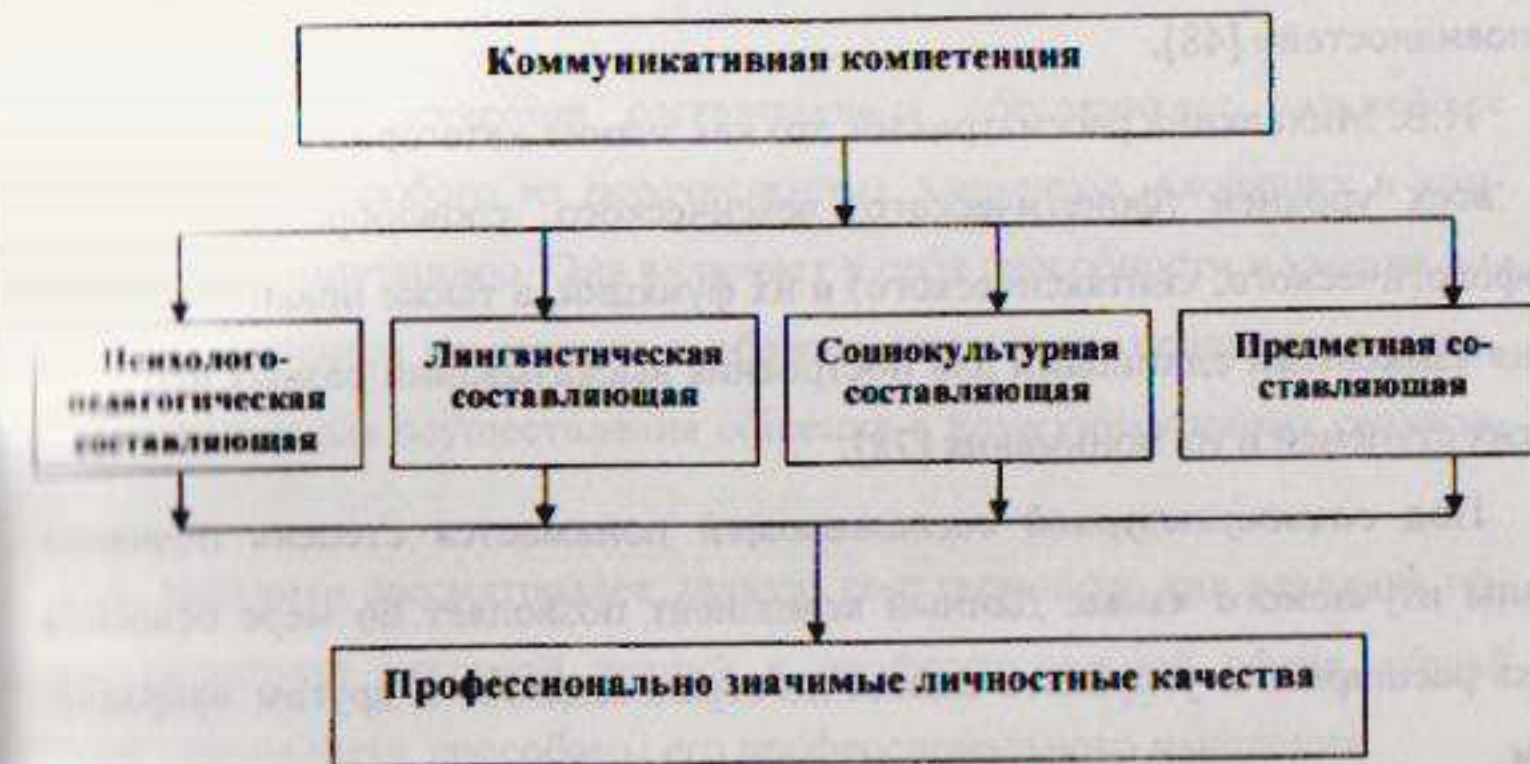


Рис. 1. Составляющие коммуникативной компетенции

... базой для формирования коммуникативной компетенции в данном случае является лингвистическая составляющая. Вопросы, связанные с языковой составляющей коммуникативной компетенции, получили освещение в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, И.А. Зимней, А.Р. Арутюнова, И.И. Назаренкова и др. Существует несколько определений данного элемента.

Так, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров понимают под ним «способность говорящего воспроизвести на основе преподанных ему правил цепь грамматически правильных фраз» [24].

И.А. Зимняя считает, что это «владение языковыми средствами формирования и формулирования мысли, т.е. языковыми единицами и грамматическими правилами» [60].

тивная компетенция. Для них основная проблема состояла в том, чтобы «соединить» два вида компетенции (коммуникативную и лингвистическую), а не противопоставлять их.

Так, Дж. Кортиллион утверждал, что быть компетентным в области общения – означает владеть способами адекватного поведения в конкретных ситуациях общения при использовании кода изучаемого языка. В этом подходе прослеживается задача «соединения» двух компетенций, а именно: коммуникативной – адекватное речевое поведение в определенной социальной ситуации – и лингвистической – владение грамматической структурой изучаемого языка [125, с. 167].

Иную модель предлагает С. Муаран, рассматривающая лингвистическую компетенцию в качестве одного из основных компонентов коммуникативной компетенции. Она предлагает включить дискурсивный, реферативный, социально-культурный компоненты, которые постоянно взаимодействуют, но на разных уровнях [125, с. 180].

С развитием концепций межкультурного обучения, глобальной интеграции культур, расширением международных контактов их доступность для рядовых граждан обусловили появление новой модели иноязычной коммуникативной компетенции.

Уточнение взаимоотношений между коммуникативной компетенцией и осведомленностью в области национальной культуры привело к появлению модели «коммуникативной языковой способности», разработанной Л. Бахманом. В ее состав вошли три основных компонента:

- языковая компетенция;
- стратегическая компетенция;
- психофизиологические механизмы.

Примерно в это же время появляется понятие «интеркультурная компетенция», предполагающее способность взаимодействовать, общаться в межкультурном контексте, противопоставляемое понятию «культурная компе-

тенция», отражающее обусловленность коммуникации национальной культурой [112, 119].

Так, А. Фантини выделяет три аспекта интеркультурной компетенции, входящей в состав коммуникативной компетенции:

- 1) способность устанавливать и сохранять позитивные отношения с представителями других культур;
- 2) способность эффективно общаться с минимальной потерей и искажением информации;
- 3) достижение необходимой степени согласия и сотрудничества [35, с. 5].

С учетом моделей коммуникативной компетенции, разработанных зарубежными авторами, в отечественных исследованиях существует несколько подходов, определяющих характерные особенности составляющих элементов коммуникативной компетенции.

Так, И.А. Зимняя выделяет следующие элементы коммуникативной компетенции: коммуникативный, речевой, языковой, страноведческий, лингвострановедческий. При этом она считает, что коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать, а научить возможно только общению на иностранном языке, чему будут способствовать сформированные компетенции, входящие в структуру коммуникативной [60].

Д.И. Изаренков полагает, что состав коммуникативной компетенции должен быть следующим: языковая, предметная, прагматическая компетенции [61].

Согласно И.Л. Бим, коммуникативная компетенция включает в себя лингвистический, компенсаторный, учебный компоненты [49].

В Программе для неязыковых специальностей представлены лингвистический, социокультурный и прагматический компоненты.

Исследователи Л.Г. Антропова [9], Н.В. Петрова [94], П.П. Терехов [114] и др. представляют коммуникативную компетенцию как сложную систему взаимосвязанных составляющих, владение которыми означает наличие

риографии народного образования. История педагогического образования вплоть до конца 1970-х годов рассматривалась в научных трудах как слагаемое общей системы народного образования» [46, с.43].

А. Н. Ходусов, рассматривая историю становления профессионально-педагогического образования в России, пишет: «Аксиологический, культурологический, формационный, цивилизационный подходы позволяют выделить объективные (существующие независимо от сознания и воли человека) условия становления профессионального образования. А субъектно-деятельностный фактор — это изменения, происходящие в профессиональном образовании, деятельность его субъектов, приводящая к названным изменениям» [115, с. 5].

Совокупность данных подходов, по мнению ученых, создает предпосылки для выделения тенденций, закономерностей, условий, направлений для изучения становления и развития (генезиса) профессионального образо-

...лько по хронологическому принципу, но и по этапам этого гене-

...я позиция позволяет А. Н. Ходусову выделить шесть периодов.

#### **Первый период: XVII в. —1917 г.**

«В этот исторический период идея создать систему высшего образования была в начале XVII в. еще не востребована в России, но к концу столетия обстановка изменилась, и названная идея стала постепенно осуществляться», — пишет Н.А. Ходусов.

Проведя глубокий анализ видов и содержания профессионального образования России в период с XVII в. до 1917 г., А. Н. Ходусов делает следующие выводы относительно становления системы профессионально-педагогического образования:

- в сфере подготовки рабочих и специалистов среднего звена в этот период создавались предпосылки для осуществления непрерывной подготовки кадров через разнообразные профессиональные учебные заведения;

...личество профессиональных учебных заведений отставало от по-  
...промышленного и сельскохозяйственного производства;

- нормативная документация об открытии и функционировании каж-  
...учебного заведения и о создании единой системы профессиональ-  
...профильного образования отсутствовала;

- продолжалось дальнейшее совершенствование организационных,  
...ных, содержательных и других аспектов всех типов учебных заве-  
...также их системы в целом;

- развивающаяся экономика России требовала дальнейшего совершен-  
...ствования профессионального образования и увеличения количества вы-  
...ваемых специалистов;

- эти обстоятельства обуславливали крайне медленный рост профес-  
...сionalного образования, оказывали негативное влияние на направленность  
...держания, формы и методы обучения и воспитания будущих специалистов.

#### **Второй период: 1917—1940 гг.**

Анализ особенностей становления и развития профессионального об-  
...ования в этот период позволяет сделать автору данной периодизации сле-  
...ющие выводы:

- профтехобразование в названный период развивалось крайне не-  
...зависимо, переживая свои «взлеты» и «падения»;

- специалисты-педагоги понимали, что образование, в том числе и  
...профессиональное, должно быть непрерывным, однако четкой концепции  
...системы такого образования тогда еще не было;

- при благоприятных социально-экономических условиях функцио-  
...нировали основные компоненты непрерывного образования, в результате  
...щество получило значительное количество подготовленных специалистов,  
...каждый член общества имел определенные возможности для своего разви-

### Глава 3. ИСТОРИОГРАФИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Педагогическое образование – система подготовки педагогических кадров (учителей, воспитателей и т.п.) для общеобразовательной школы и других учебно-воспитательных учреждений в педагогических институтах, училищах и университетах; в широком смысле – подготовка педагогических и научно-педагогических кадров для учебных заведений всех типов, включая профессионально-технические, средние специальные и высшие [1; 7; 127; 128; 129].

Под профессионально-педагогическим образованием ведущими исследователями в этой области понимается особый вид образования, связанный с реализацией профессиональных образовательных программ в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, преследующих цель подготовки педагогических кадров для этих образовательных подсистем.

Профессионально-педагогическое образование – сфера социальной жизни, создающая условия для развития индивида в процессе освоения ценностей профессиональной мировой и национальной культуры.[116]

Исторически термин «профессионально-педагогическое образование» возник на основе понятия «инженерно-педагогическое образование». Ведущие исследователи профессионально-педагогического образования под инженерно-педагогической деятельностью понимают целостную совокупность, состоящую из взаимосвязанной педагогической и инженерной деятельности [26].

Исследователи, занимающиеся историческими и современными аспектами рассматриваемой нами проблемы, считают, что сам процесс развития профессионально-педагогического образования, его результативность и эффективность в значительной степени зависят от социально-экономических и общественно-политических преобразований в стране [28; 64.; 123].

Важнейшим аспектом проблемы образования в современной России является состояние и организация педагогического образования. Педагоги в развитом обществе представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы. От уровня и качества общенаучной, психолого-педагогической, методической и нравственной подготовки учителя в решающей степени зависит состояние образования в России в целом.

Е.В. Ткаченко так определяет основные задачи и приоритетные направления деятельности в системе профессионально-педагогического образования: «Непосредственная задача ППО – обеспечение профессионально-образовательных учреждений такими специалистами, которые в состоянии организовать и осуществлять необходимую фундаментальную, общетехнологическую и специальную подготовку по актуальным направлениям и профессиям. Одновременно с этим стоит задача формирования такой общественно значимой личности, которая могла бы проводить эффективную деятельность в сфере профессионального образования, (термин *профессиональное образование* стал охватывать подготовку специалистов всех уровней, начиная от квалифицированных рабочих до специалистов с высшим образованием), личности, способной удовлетворить потребности обучаемых на любой ступени непрерывного образования и профессионального пути, обеспечивала бы профессиональное становление педагога и предпосылки саморазвития личности» [115, с. 135].

Г.Е. Зборовский считает, что есть все основания рассматривать профессионально-педагогическое образование как «важную составную часть фундамента общества, всей его корневой системы, если под ней понимать совокупность социальных институтов, формирующих социально-профессиональную структуру, её конкретные группы и слои, субъектов производственной деятельности»[6]. Он подчеркивает, что «от эффективности

Теоретический анализ и изучение проблемы исследования позволяет обобщить основные условия, обеспечивающие успешное формирование социально-коммуникативной компетентности:

- наличие профессионально-направленной, коммуникативно-ориентированной образовательной среды;
- оптимизация содержания подготовки к социально-коммуникативной деятельности;
- реализация межпредметных связей в процессе подготовки к социально-коммуникативной деятельности;
- продуктивность управления (соуправления) в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности.

На основе теоретического анализа понятия «социально-коммуникативная компетентность» мы пришли к пониманию сути данной компетентности как совокупности конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, что выражается посредством продуктивного выполнения личностью различных социальных ролей.

Изучение социологической и психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность рассматривается многими учеными как неотъемлемая составляющая процесса социализации личности, помогает индивиду справляться со сменой социальных ролей, предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков и является качественной характеристикой данного процесса.

Анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что формирование социально-коммуникативной компетентности пред-

полагает решить следующие главные проблемы в воспитании и обучении индивида:

- развитие его личности и межличностного общения;
- подготовка к самостоятельной жизни;
- профессиональная подготовка [125].

Поддерживая мнение многих авторов, мы должны заметить, что выделение этих проблем – процесс весьма условный, так как они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Основным акцент, по нашему мнению, надо поставить на подготовке личности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, и предполагает формирование социально-коммуникативной компетентности.

Рассматривая структуру социально-коммуникативной компетентности, исследователи выделяют пять составляющих:

1) *Социально-коммуникативная адаптивность* – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место.

2. *Стремление к согласию* – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, умение при этом все проблемы решить «мирным путем», уступить, договориться.

3. *Толерантность* – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым.

4. *Оптимизм* – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнелюбность и увлеченность.

*Экстракционная толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической

В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Социально-коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего специалиста и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Основными компонентами социально-коммуникативной компетентности, по мнению Т.Ю. Томенко, выступают: социально-когнитивный, коммуникативный, организационно-операционный, рефлексивный (табл. 1).

Характеристика компонентов социально-коммуникативной компетентности

Наименование компонента	Характеристика компонента социально-коммуникативной компетентности
Социально-когнитивный	Понимание сущности и социальной значимости профессии, проявление устойчивого интереса к ней; представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности, умение видеть свой профессиональный предмет через их призму; представление о духовном мире человека и его роли в современном социуме; знания и умения использования средств коммуникации для привития духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей в окружающем социально-профессиональном пространстве
Коммуникативный	В своей основе ориентирован на ценностную значимость коммуникативной составляющей профессиональной деятельности и необходимость саморазвития социально-коммуникативной компетентности для успешной профессиональной деятельности. Характеризуется готовностью специалиста к позитивному взаимодействию с коллегами и учащимися; готовностью строить коммуникативные отношения на основе знания проблем и особенностей социально-профессиональной среды; готовностью к практической деятельности по решению профессиональных задач на основе владения профессиональной лексикой; умением анализировать и проектировать коммуникативную деятельность с учетом социально-профессиональной среды и конкретной личности; умение обращаться к закономерностям использования теоретических знаний в области коммуникации как средству развития личности и оптимизации деятельности
Организационно-операционный	Характеризуется наличием у специалиста следующих умений: целеполагания с учетом специфики профессиональной деятельности и спектра решаемых коммуникативных задач; прогнозирования и конструирования социально-коммуникативной деятельности; использования психолого-педагогических технологий в процессе взаимодействия с коллегами; контроля, коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями
Рефлексивный	Характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в социально-коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу, способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности

4) интерес к личности собеседника, к собственной личности;

5) уважение уникальности, самобытности личности;

6) предоставление коммуниканту необходимого пространства свободы для творчества, принятия самостоятельных решений.

Таким образом, коммуникативная компетенция рассматривается различными исследователями как синтез лингвистических, психолого-педагогических, предметных, социокультурных знаний и умений использования языковых средств, личностных качеств, адекватных определенному типу ситуаций и ситуативных задач, обуславливающих успех профессионального развития.

Обобщая различные подходы и трактовки термина, «коммуникативную компетенцию» можно рассматривать как способность индивида осуществлять коммуникацию, адекватную определенному типу ситуаций и ситуативных задач, базирующуюся:

1) на лингвистических, социокультурных, предметных, психолого-педагогических знаниях;

2) на умениях соотносить языковые средства с нормами речевого поведения;

3) на профессионально значимых личностных качествах, формирующихся в процессе профессиональной подготовки, обуславливающих успех профессионального развития.

### 2.3. Содержание, структура и условия формирования социально-коммуникативной компетентности

Приступая к рассмотрению сущности и особенностей формирования *социально-коммуникативной компетентности*, в первую очередь необходимо, на наш взгляд, выяснить, что включает в себя понятие «социально-коммуникативная компетентность».

Содержание и сущность данного понятия отчасти раскрывается трактовкой понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность», достаточно подробно рассмотренными нами ранее.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что «социально-коммуникативная компетентность» рассматривается исследователями либо с позиций «социальной», либо с позиций «коммуникативной» компетентности. Действительно, это достаточно близкие по своему содержанию понятия, которые не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако понятие «социально-коммуникативная компетентность» не просто является суммой составляющих, но и несет специфический смысл, присущий только ему.

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк считают, что социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия [59]. Именно социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Социально-коммуникативная компетентность характеризуется следующими отличительными чертами:

- способность к сотрудничеству в коллективной деятельности;
- умение эффективно работать в коллективе;
- психологическая совместимость как способность адаптации к различным темпераментам и характерам; способность установления горизонтальных и вертикальных контактов;
- искреннее уважение к труду других;
- способность понимания, восприятия других, толерантность;
- способность разрешать конфликты;
- способность организовать работу.



верситете была создана учительская семинария, в задачу которой входило готовить преподавателей гимназий и университета.

В 1905 г. благодаря усилиям российской интеллигенции создается общественная и частная высшая школа. За 12 лет число высших неправительственных учебных заведений достигло количества государственных. Можно констатировать, что высшее педагогическое образование наиболее активно развивалось именно в неправительственной школе.

Разнообразие концепций подготовки учителя способствовало возникновению нескольких форм педагогического образования.

Рассмотрим некоторые организационно-педагогические модели высших учебных заведений, готовивших учителей средней школы.

В начальный период своего развития роль неправительственной высшей школы, не обладавшей правами государственной высшей школы, заключалась в профессиональной подготовке, ориентированной на потребности личности, которая стремилась к педагогической деятельности, понимая образование не как результат, а как процесс обучения. Это были первые ростки высшего образования демократического типа, ориентированного не на дипломы, а на реальную помощь Отечеству [10; 29; 38].

К началу XX в. в развитии системы высшего педагогического образования наступил кризис: «державный» путь привел в тупик, а «демократическому» выстраивались всевозможные преграды. При этом именно неправительственная модель высшего образования начала преодолевать барьер между высоким уровнем научного образования, получаемого в университетах, не ставивших при этом практических целей, и профессиональной подготовкой, которую давали педагогические институты. Созданная по общественной инициативе, неправительственная высшая школа стала прообразом тех учебных заведений, которые должны были решить целый ряд проблем народного просвещения.

Важнейшей задачей для страны в начале XX в. было введение всеобщего народного образования.

расчеты на то, чтобы пополнить учительский состав из лиц, сдавших экзамен на звание учителя сразу по окончании народной школы, были поставлены под сомнение уже в проекте. Сомнительным было качество подготовки этих учителей.

В результате многочисленных дискуссий все стороны пришли к единому убеждению, что преподаватель средней школы должен быть выпускником университета, имеющим высокий уровень научной подготовки, который помимо теоретических знаний имеет практические навыки преподавания и воспитательной работы.

Разнообразие концепций подготовки учителя способствовало возникновению нескольких форм педагогического образования.

Анализ педагогической литературы по проблеме развития народного образования [1; 3; 7; 20; 30; 33; 46; 55; 64; 79; 90; 108 и др.] показал, что в рассматриваемый период функционировали различные типы образовательных учреждений по подготовке учительских кадров.

- педагогические институты,
- педагогические факультеты высших учебных заведений,
- педагогические кафедры,
- педагогические курсы.

Вновь созданные институты были государственно-общественными, созданными по инициативе подвижников-интеллигентов и частных лиц, они финансировались общественностью.

Кроме рассмотренных нами учебных заведений в этот исторический период активно развивались учебные заведения Духовного ведомства, такие как церковно-учительские и второклассные школы, женские епархиальные училища, духовные семинарии. Их можно считать важнейшей составной частью системы педагогического образования.

До возникновения широкой сети светских учебных заведений именно училища и семинарии выполняли социальный заказ по подготовке грамот-

Многие участники дискуссии признали недопустимым, что нередко выпускники университетов, не получившие необходимой педагогической подготовки, экспериментируют над своими учащимися в процессе преподавания в средней школе, набираясь опыта в процессе проб и ошибок.

Профессор Н.Н. Щепкин предложил организовать обучение педагогическому мастерству на протяжении всех лет обучения в университете, на что академик П. В. Никитин возразил ему: «Университет не имеет никаких способов и средств взять на себя руководство практической подготовкой будущего преподавателя».

Профессор И.Н. Коновалов настаивал на необходимости отбора пригодных для школы лиц с учетом того, что «преподавательская деятельность есть призвание».

Профессор Ю.А. Кулаковский настойчиво призывал к годичному интервалу между университетом и преподаванием и высказался за установление на этот срок стипендии для кандидатов-педагогов [71].

Результатом обсуждения явился вывод о том, что «университет имеет все средства для того, чтобы давать общую научную подготовку в тех размерах, в которых она необходима для преподавателя средней школы».

Следующим этапом в развитии системы высшего педагогического образования стало выяснение роли университета в теоретической подготовке преподавателей.

К.П. Яновский предложил проект, по которому был выявлен цикл дисциплин, оказавших наиболее сильное влияние на развитие педагогических идей [125].

Профессор М.И. Вороной выступил против преподавания дидактики в университете: «Преподавателя математики следует освободить от пут, налагаемых на него методиками, и позволить ему вносить новые взгляды, к которым приводит математическая наука».

Профессор Н.И. Введенский считал, что «истории педагогических учений вполне достаточно для цели, которая имеется в данном случае».

Профессор Н.Н. Щепкин выразил опасение, что «курс истории педагогики в университете будет сводиться к обзору древних систем и в нем не будет отражения современные педагогические теории».

В результате было принято решение о необходимости введения в университетскую подготовку курса педагогики с изложением педагогических учений.

В 1906 г. московские профессора А.Н. Бернштейн, В.А. Вагнер, И.И. Дьяконов, Н.А. Митропольский, Д.И. Плетнев, А.Н. Реформатский, Г.И. Россолимо, Т.Д. Фадеев разработали проект педагогического факультета. Для развития педагогической науки нужны были научные педагогические учреждения — педагогические факультеты при университетах, призванные служить распространению результатов педагогических исследований.

По окончании одного из университетских факультетов студенты принимаются на педагогический факультет. Содержание обучения строится согласно педагогической теории К. Д. Ушинского — теории углубленного изучения ребенка. Авторы проекта предполагали, что университетские центры педагогического дела будут стимулировать живую научную деятельность, способствовать решению вопросов, возникающих в практике преподавания [116].

Для проведения педагогической практики создаются научно-учебные заведения базового характера. В учебные планы помимо общих педагогических дисциплин включена педагогическая патология, которая предусматривает изучение наиболее распространенных болезней школьников.

Таким образом, в дискуссии по поводу построения высшего педагогического образования наметились два конструктивных подхода. Первый — создание на университетской основе педагогических факультетов. Второй — организация педагогических институтов при учебном округе.

Подготовка профессиональных учителей стала достоянием гласности, эта проблема приобрела общественное звучание.

В 1779 г. впервые М.В. Ломоносовым была реализована идея специального педагогического образования: по его замыслу при Московском уни-

тия, как культурного, так и профессионального, но такие периоды были кратковременными.

### Третий период: 1941—1945 гг.

Этот период, по мнению исследователя, характеризуют следующие факты:

- произошло значительное сокращение сети техникумов, что повлекло резкое уменьшение выпуска специалистов со средним техническим образованием и обусловило острый недостаток инженерных кадров;
- проводилась дальнейшая специализация ремесленных училищ и школ фабрично-заводского обучения (ФЗО);
- появились новые, дополнительные формы учебной работы, которые были направлены на максимальную помощь студентам в освоении учебного материала, например, коллоквиумы, которые стали проводиться по всем предметам выносимым на экзаменационные сессии;
- была пересмотрена номенклатура специальностей. Были введены специальности, требуемые в различных отраслях народного хозяйства. По этим специальностям были разработаны и введены в действие учебные планы;
- с 1944 г. стал возрастать выпуск специалистов вузами СССР.

### Четвертый период: 50—70-е гг. XX в.

Анализируя становление и развитие профессионального образования в рассматриваемый период, автор периодизации предлагает следующие выводы:

- восстановление народного хозяйства, разрушенного войной, крупномасштабное освоение целинных земель, новая аграрная политика — все эти события не могли не оказать существенное влияние на структуру профессионального образования и режим его функционирования;

Кадров нужны были срочно и в большом количестве, поэтому сроки обучения сокращались, больше внимания уделялось профессиональной подготовке в ущерб общеобразовательной, о преемственности (названного образования) по вертикали сознательно забывали;

- разнообразие учебных заведений системы профтехобразования сокращалось;
- в целом сложились неблагоприятные условия для функционирования системы непрерывного профессионального образования; система профессионального образования была неустойчивой, часто изменялась; велись поиски оптимальных форм ее организации;
- промышленность, сельское хозяйство поднимались на более высокую ступень технического и технологического развития; старую систему подготовки кадров, уже не отвечающую новым требованиям экономики, требовалось вновь срочно совершенствовать.

### Пятый период: 70—90-е гг. XX — начало XXI в.

«В этот период, — пишет А. Н. Ходусов, — ставилась государственная задача — повысить роль человеческого фактора в научно-техническом процессе. Поэтому одной из ключевых проблем подготовки квалифицированных специалистов являлось прогнозирование, которое позволило бы устранить возникавшие трудности, оперативно отражать быстро изменяющиеся требования производства к личностным и профессиональным качествам специалистов».

Основные достижения современного этапа развития системы профессионально-педагогического образования, выделяемые автором периодизации, таковы:

- научно-техническая революция привела к коренным изменениям в структуре всех профессий, а следовательно, и в профессиональной направленности учебных заведений;

В интеграционную модель высшего педагогического образования был заложен личностно-ценностный подход, который предполагал сочетание научной, специальной и профессиональной подготовки.

Данные изменения в структуре и содержании подготовки будущих педагогов привели к тому, что большинство выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов российских университетов становились учителями средней школы, но, тем не менее, должной профессиональной подготовки они не получали. Это приводило к сложностям их профессиональной адаптации. По мнению исследователей, «...сведение педагогики к эмпирике, снисходительное отношение к методике и дидактике составляло суть кризисных явлений в высшем образовании».

В XIX в. повсеместно господствовала концепция университетского образования как общего образования, формирующего личность интеллектуала. Считалось, что внесение в университет профессиональных задач и практических целей лишь ослабит его научный потенциал, внесет «диссонанс в организацию университетского преподавания».

Первым против «беликовщины» невежественных педагогов, против университетской и школьной корпоративности и замкнутости лишь в собственных проблемах выступил профессор Н. В. Бугаев. Он считал, что «университет и школа должны иметь общие цели, способствующие обогащению обоих типов образования» [125].

Академик П.В. Никитин организовал дискуссию для выяснения роли университетов в педагогическом образовании. Практически все участники подчеркивали, что «университет, дающий общенаучное образование, предпочтительное по сравнению с другими его видами, может и должен стать тем учреждением, где подготавливаются преподаватели средней школы» [112, с. 54].

Профессор Ю.А. Кулаковский предложил также проект создания двухгодичного педагогического института при образцовой гимназии, преподавать в котором должны были лучшие учителя. Директор гимназии совмещает обязанности директора педагогического института, а учителя — наставников

Теоретические курсы по педагогическому циклу дисциплин должны были сочетаться с практической подготовкой будущих педагогов.

Таким образом, рождением высшего педагогического образования в России принято считать 1804 год, когда по новому университетскому уставу были открыты педагогические институты при университетах: Московском (1804), Харьковском (1811), Казанском (1812), Дерптском (1820) и Киевском (1834).

В институтах обучались слушатели из числа лучших выпускников университета, решившие посвятить себя преподавательской работе. Будущие учителя изучали предмет (науку) избранной специальности, усваивали «наставления в искусстве преподавать науки ясным и систематическим образом» в течение двух лет. На 1-м курсе изучались теоретические педагогические и методические дисциплины; на 2-м — проводились практические занятия (повторение уроков наставников-руководителей, пробные уроки, обсуждение их совместно на конференции, дежурство в пансионе, состоящем при гимназии, физические упражнения, педагогические беседы). Окончившие институт с отличием получали степень магистра и оставались преподавать в университете, остальные направлялись младшими и старшими учителями в средние учебные заведения.

Однако данная система подготовки была дискуссионна и вызывала множество противоречий и неоднозначных мнений среди ученых того времени.

Так, профессор А.С. Будилович заявил, что «если не университеты, то другие учреждения возьмутся за выполнение этой задачи и выпеснят их» [71].

Профессор Ю.А. Кулаковский подчеркнул расхождение целей университетского и педагогического образования. Он призвал установить интервал между университетом и преподавательским поприщем с тем, чтобы выявить способности выпускника. По его мнению, полезно и важно «дать аспиранту на учительское звание срок для самостоятельной работы в этом направлении раньше, чем он станет учителем».

- претерпели изменения учебные планы и программы (возросла доля общеобразовательных дисциплин, повысился теоретический уровень профессиональных курсов, что создало предпосылку для установления вертикальных связей в системе профессионального образования);

- возрос образовательный ценз многих профессий: появились профессии, требующие среднего и высшего уровней образования, т. е. возросла доля высококвалифицированного труда и существенно снизилась доля ручного и низкоквалифицированного труда;

- повысились требования к преподавательским кадрам, методическому, материально-техническому обеспечению учебного процесса, формам и методам его организации.

Таким образом, система профессионально-педагогического образования, призванная формировать личность, способную к эффективному выполнению широкого спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности, прошла длинный и сложный путь.

Изучением проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования активно занимались С.Я. Батышев, К.И. Васильев, А.Н. Веселов, Л.З. Тенчурина, В.А. Федорова и др.

В.А. Гусев, рассматривая исторические особенности развития системы профессионально-педагогического образования, предлагает выделить несколько этапов ее становления [46].

Рассмотрим основные аспекты данной периодизации:

### I этап — (конец XIX — начало XX века).

- индивидуальное ученичество при мастере.

Указанный период характерен отсутствием специальных образовательных учреждений по систематической подготовке педагогов профессионального обучения.

### II этап — (1920—1943 гг.).

- открытие в Москве в 1921 году курсов инструкторов-мастеров профессионального обучения.

- Преобразование в 1925–1926 годах курсов в индустриально-педагогический техникум.

- Открытие наркоматами временных курсов при подведомственных вузах по подготовке педагогических кадров для профтехшкол.

Этот период характеризуется отсутствием единого – как организационного и научно-методического руководства системой подготовки педагогов профессионального обучения.

### III этап — (1943—1979 гг.)

- Открытие в 1943 году специальных индустриально-педагогических техникумов сначала в Куйбышеве, Москве, Магнитогорске, Свердловске, а затем в Баку, Ростове-на-Дону, Харькове, Ташкенте, Тбилиси, Ленинграде, Уфе и других наиболее развитых промышленных городах.

- Организация инженерно-педагогического института в Свердловске в 1979 году на базе индустриально-педагогического техникума.

- Утверждение ведущим вузом в области инженерно-педагогического образования Свердловского инженерно-педагогического института.

- Создание учебно-методического объединения для разработки учебных планов и программ, другой учебно-методической документации.

- Открытие аспирантуры в вузах, ведущих подготовку инженерно-педагогических кадров

- Открытие в 1987 году на базе Свердловского инженерно-педагогического института (СИПИ) учебно-методического объединения по инженерно-педагогическим специальностям (УМО по ИПС).

Церковно-учительские школы	3 года	Учителя для начальных училищ всех разрядов	Духовное ведомство	Дети священнослужителей, крестьян
Второклассные школы	3 года	Учителя для школ грамоты	Духовное ведомство	Выходцы из крестьян
Краткосрочные педагогические курсы	1–2 года	Учителя для начальных училищ	МНП	Из всех сословий
Высшие женские курсы	2–3 года	Учителя для начальных школ, старших классов средних учебных заведений	Большинство частные, МНП	Из всех сословий
Педагогический экстернат	экзамен экстерном	Учителя начальных школ, домашние наставники	Министерство народного просвещения (МНП)	Из всех сословий, имеющих начальное образование

Во второй половине XIX – начале XX в. в России начала создаваться система повышения квалификации учительских кадров. В это время в связи с формированием системы светского образования потребность в дополнительных учительских кадрах стала возрастать. Для подготовки учителей создавались летние педагогические курсы, после окончания которых слушатели назначались учителями в земские школы губернии. На базе летних педагогических курсов стали образовываться и курсы повышения квалификации учителей.

Важно отметить, что губернские и уездные курсы являлись действенной формой переподготовки и повышения квалификации педагогов. В процессе работы учителя обменивались опытом, давали показательные уроки, получали новые знания, умения и навыки, которые успешно передавали учащимся. Для учителей высших начальных училищ, а также тех, кто желал посвятить себя учительской деятельности, были специально организованы двухгодичные педагогические курсы. Установлено, что курсы способствовали объединению людей из учительской среды для совместной творческой педагогической деятельности.

В рассматриваемый период появились и такие формы повышения квалификации, как педагогические учительские конференции и совещания. В

работы конференций, совещаний учителя знакомились с педагогической литературой, обсуждали методы преподавания, пытались решить важные насущные проблемы, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса в школах.

Важной формой повышения квалификации являлись съезды работников образования. Инициаторами съездов учителей в этот период были земства, стремившиеся к повышению уровня профессиональной подготовки учителя. Съезды созывались в каждом уезде губернии специально для учителей-предметников, кроме этого проводились и межрегиональные съезды. В постановлениях и резолюциях съездов отражались результаты коллективной педагогической мысли, итоги научных исследований, характеризовалось состояние педагогического образования и тенденции его развития [119; 125].

В начале XX века в целях совершенствования педагогических кадров и создания необходимых условий для самообразования учителей были организованы центральные учительские библиотеки и педагогический музей.

Большую роль в повышении квалификации играли специально организованные учительские экскурсии, которые оказывали благотворное влияние на педагогический процесс и вносили существенное разнообразие в школьный процесс.

Организовывались различные общественно-педагогические кружки, где педагоги в ходе секционной деятельности пытались решать общие проблемы педагогического и методического характера, занимались непосредственно обсуждением вопросов, касающихся воспитания детей.

Многие авторы делали попытки структурировать основные формы повышения квалификации учителей, существовавшие на рубеже XIX–XX веков в России:

На наш взгляд, схема, предложенная А.А.Моладиковой, дает наиболее полное представление о существовавших в рассматриваемый исторический период формах повышения педагогической грамотности.

ных, образованных священнослужителей. Духовные учебные заведения не считались педагогическими, и в них не ставили специальных целей подготовки выпускников к преподавательской деятельности, но при этом именно из духовных учебных заведений вышло много хорошо подготовленных преподавателей. Они способствовали распространению религиозной идеологии и нравственности, а также повышению грамотности низших слоев общества.

Педагогические курсы, которые обеспечивали специальным образованием лиц, желавших посвятить себя педагогической деятельности, также внесли определенный вклад в систему подготовки учительских кадров.

Высшие женские педагогические курсы, которые по своей организации напоминали университетскую структуру, готовили учителей для средней школы. Так, например, выпускница Бестужевских курсов М.А. Александрова стала основателем и директором первого в России женского учительского института, открытого в 1915 году в г. Рязани [121].

Практика педагогического экстерната, существовавшая в дореволюционный период, также способствовала увеличению количества учителей для начальных школ и подготовке домашних педагогов.

Изучение материалов и документов дореволюционного периода показало, что большое значение в подготовке педагогических кадров отводилось информационно-методическому обеспечению, благодаря которому учащиеся получали необходимые педагогические знания.

В исследуемый период был разработан и действовал основной комплекс педагогической, методической и учебной литературы. По ряду предметов (русский язык и литература, математика, история) были разработаны методические рекомендации, которые широко использовались в преподавании. Некоторые из них и сейчас находят применение в педагогической практике.

Одной из главных проблем, с которыми сталкивались учителя в тот период, являлась труднодоступность педагогических изданий. Многие специализированные учебные заведения, не имея достаточного количества методической литературы, испытывали трудности в организации учебного процесса.

Следствием этого являлось снижение общего уровня подготовленности учительского персонала. Педагоги восполняли недостаток теоретических знаний посредством самообразования, получали дополнительные сведения на педагогических съездах, конференциях, семинарах, где докладывались и обсуждались достижения ученых-педагогов, опытных методистов, изучали материалы издания периодических изданий.

Анализ литературы по истории развития народного образования позволяет дать общую характеристику основных типов учебных заведений, готовивших учительские кадры для нужд российского образования во второй половине XIX – начале XX веков

А.А. Моладикова в своем исследовании, посвященном историографии профессионально-педагогического образования, рассмотрела основные педагогические учебные заведения в России во второй половине XIX – начале XX веков. Их типологию и характеристику, которые предлагает этот автор, мы представили в табл. 2:

*Таблица 2*  
**Характеристика основных педагогических учебных заведений в России во второй половине XIX – начале XX в.**

Тип учебного заведения и формы образования	Срок обучения	Специализация	Источники финансирования	Социальный состав обучающихся
Учительские институты	3 года	Учителя для городских школ	Министерство народного просвещения (МНП)	Выходцы из крестьян, средних городских сословий
Учительские семинарии	3 года, с 1905 г. – 4 года	Учителя для начальных сельских училищ	МНП, редко частные	Выходцы из крестьян, мещан и других сословий
Высшие педагогические учебные заведения	4 года	Учителя для средних школ, гимназий, прогимназий	МНП, частные, общественные	Дети дворян, купцов, чиновников
Высшие учительские школы	3 года	Учителя для «иногородческих» начальных училищ	Местные земства	Выходцы из крестьян
Семейно-спартаковские училища	6 лет	Учительницы для церковно-приходских школ грамоты, домашние ома учителя	Местные епархиальные средства	Девочки духовного звания

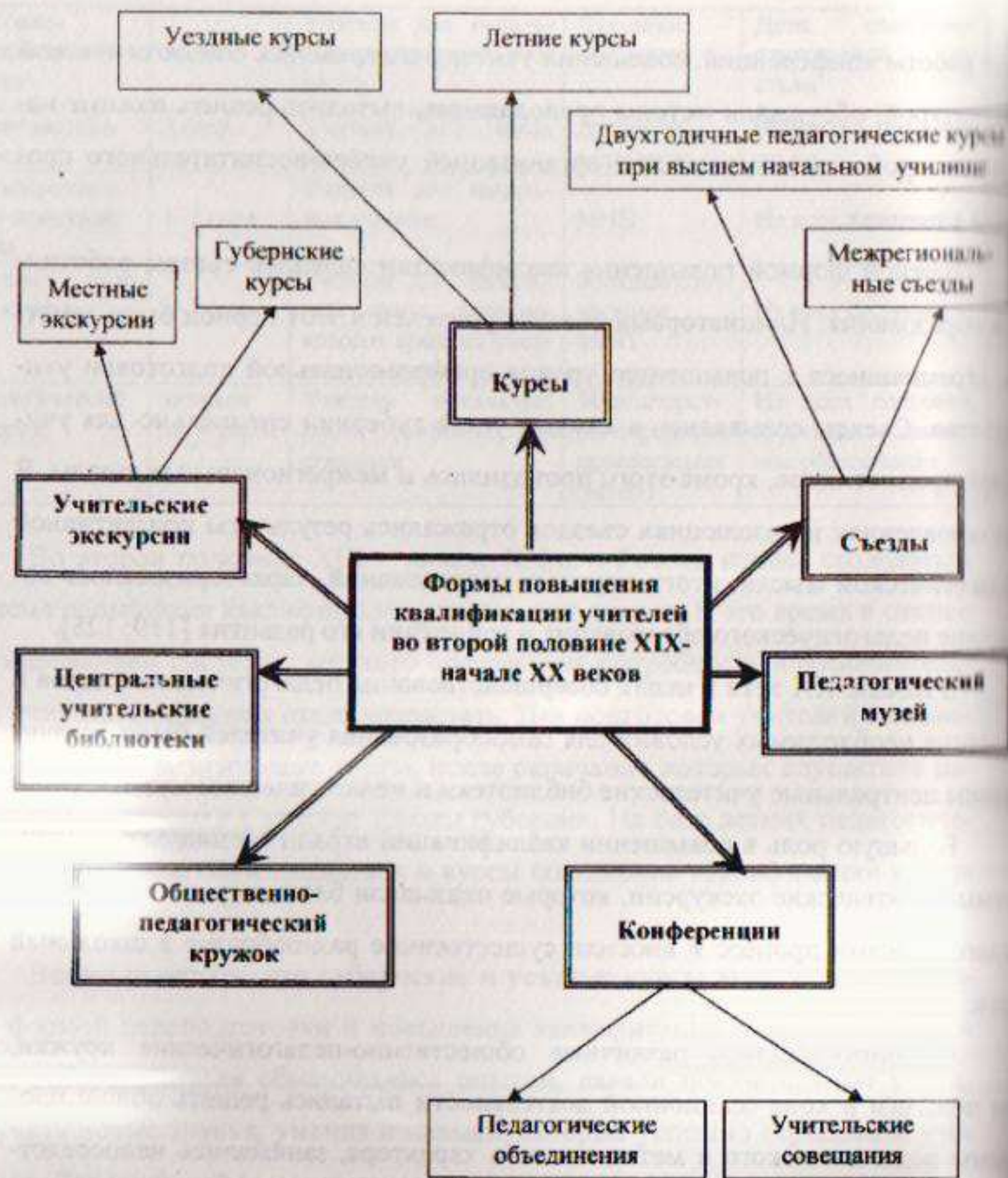


Рис. 2. Формы повышения квалификации учителей во второй половине XIX – начале XX в.

Все это доказывает, что уже во второй половине XIX – начале XX веков усовершенствование образования педагогических кадров стало масштабным явлением.

Установлено, что система повышения квалификации в целом была направлена на повышение качества обучения в начальной школе, создаваемые условия обеспечивали учителям знания новейших достижений педагогики, психологии и методики обучения. Учительские курсы, съезды, совещания, педагогические конференции, учительские библиотеки, педагогические музеи, учительские экскурсии, общественно-педагогические кружки как формы подготовки и переподготовки учителей стали весьма распространенным явлением в педагогической практике. Они способствовали выявлению и укреплению новых тенденций в педагогической науке, проведению педагогических поисков и экспериментов, стимулируя обмен опытом, творчество, сотрудничество профессионального мастерства учителей.

В настоящее время система высшего образования в России претерпевает существенную трансформацию. В условиях современной российской действительности, когда в жизни общества, в системе образования происходят существенные изменения, обращение к историческому прошлому общества приобретает особое значение.

По динамичности развития современное общество перекликается с современной Россией. Появляются новые высшие учебные заведения. Изменяется содержательное наполнение учебных программ, реализуемых в высшей школе. Вполне можно утверждать, что модернизационные процессы в отечественной системе высшего профессионального образования затрагивают все стороны деятельности института подготовки кадров высокой квалификации. Происходящее не носит случайного характера. Оно продиктовано требованиями и вызовами, которые предъявляет время к качеству подготовки специалистов.

Таким образом, анализ исторического развития и становления системы профессионального образования в целом и высшего профессионально-педагогического образования в частности убедительно показал, что интенсивность развития общества во многом зависит от уровня образованности ра-



ботника, от его профессиональной компетентности и добросовестности и труде, а следовательно, подготовка педагогов профессионального обучения – актуальная задача, требующая внимательного рассмотрения и качественного решения.

#### Глава 4. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В истории мировой педагогической мысли особое место всегда занимали идеи профессиональной подготовки подрастающих поколений. В современном мире роль высшего образования возрастает. С одной стороны, это проявляется в численном росте (например, численность студентов в мире с 1980 по 1995 г. увеличилась более чем в шесть раз: с 13 млн. до 82 млн. чел.). С другой — в расширении функций и задач высшего образования, в повышении его статуса и престижа.

Рекомендации, принятые в ноябре 1997 года Генеральной конференцией ЮНЕСКО определяют задачи высшего образования, напрямую связывая его реализацию с развитием и совершенствованием общества в целом. Первая из шести задач, обозначенных в упомянутой декларации, звучит следующим образом:

«обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов и ответственных граждан, способных удовлетворять не только свои личные, но и социальные потребности во всех сферах человеческой деятельности путем предоставления им возможности приобретать соответствующую квалификацию (включая профессиональную подготовку), сочетающую знания и навыки высокого уровня [90].»

В последние десятилетия в международной практике стали разрабатываться профессиональные стандарты, представляющие собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам, а также компетенциям и уровням профессиональной подготовки специалистов.

Профессиональные стандарты служат важным руководством и основанием для формирования системы профессионального образования. Они яв-

ляются основанием для разработки образовательных стандартов всех уровней с учетом требований к квалификации работника, предъявляемых рынком труда, работодателем.

По мнению Э.Ф. Зеера, «своеобразным ориентиром в организации образовательного процесса служат не только общие представления, характеризующие выпускника любого высшего учебного заведения, но и конкретные, имеющие отношение к определенной квалификации специалиста. Все они в совокупности составляют *модель выпускника вуза*, в структуре которой обычно рассматриваются две составляющие: *профессиональные знания и личностные качества*» [59].

Профессиональная составляющая может быть соотнесена с квалификационными требованиями, разработанными в государственных стандартах. Личностная составляющая — это вполне традиционные качества, такие, например, как ответственность перед делом и людьми, добросовестность, общекультурная грамотность, физическое и психическое здоровье и т.д. К этому списку могут прибавляться качества, отражающие специфику конкретной специальности.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования под влиянием международных организаций появились попытки раскрыть модель выпускника через пересекающиеся понятия: «ключевые квалификации», «профессиональная квалификация» и «ключевые компетенции». Если попытаться их разграничить, то смысл сводится к следующему:

- *профессиональная квалификация* — это степень и вид профессиональной подготовленности работника, предполагающие наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы;
- *ключевые квалификации* — это общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий;

\* *ключевые компетенции* — это межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Г.К. Селевко, рассматривая современные образовательные технологии, выделяет *ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно-ориентированной, деятельностно-ориентированной и личностно ориентированной образовательных программ соответственно [106].

Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

А.В. Хуторской выделяет семь общеобразовательных ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования. Автор отмечает, что их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы [117].

Для нашего исследования особый интерес представляет коммуникативная компетенция. А.В. Хуторской считает, что *коммуникативная компетенция* включает в себя следующие компоненты:

- \* знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, этики, риторики, культуры речи и др.);
- \* коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими и удаленными людьми);

- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого, осуществлять психотерапию словом);
- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);
- культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств) [117].

Т.Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю.А.Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых компетенций современного специалиста:

1. Системное мышление, видение развития процессов.
2. Аналитические способности.
3. Инновационность.
4. Гибкость.
5. Ориентация на систематическое развитие.
6. Организаторские способности.
7. Умение управлять временем.
8. Работа в команде.
9. Коммуникативные деловые умения.
10. Умение вести переговоры.
11. Ориентация на клиента.

Коммуникативные деловые умения понимаются в данном случае как «способность отстаивать собственное мнение, права, не разрушая отношений; умение вдохновлять новыми идеями и планами; умение задавать правильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состоя-

ние партнера; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; умение эффективно поощрять и критиковать других людей».

В Западной Европе и США в состав ключевых квалификаций специалистов, который определялся на основе опросов менеджеров, предпринимателей, руководителей различных профессиональных сфер, немецкими педагогами и психологами А. Shelten, J.Zebekt, R. Bader и др. включены *социальные способности* (ориентация на сотрудничество, готовность к кооперации, коммуникативность, толерантность, справедливость).

Экспертный опрос предпринимателей в сфере малого бизнеса, позволил Э.Ф. Зееру и В.А. Водяникову определить состав метапрофессиональных качеств. Одним из этих качеств, авторы называют «коммуникативность», которая в данном случае рассматривается ими как «способность к деловому сотрудничеству, готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к чужому мнению, а также навыки коммуникативного взаимодействия». При этом, считают авторы, формирование метапрофессиональных качеств возможно при организации учебного процесса как целостной учебно-воспитательной ситуации, в структуре которой выделяются следующие компоненты: 1) учебно-познавательный; 2) учебно-организационный; 3) социально-коммуникативный; 4) личностно-ценностный; 5) пространственно-временной [57; 58; 59].

Проводя анализ литературы по исследованию профессионально-психологического профиля специалиста, мы выявили, что базовые компетентности в данном случае включают в себя, в первую очередь, *социально-коммуникативную компетентность*, а в состав ключевых компетентностей исследователи включили *социальную компетентность*.

Таким образом, можно констатировать, что, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, несмотря на различия терминологии, именно *социально-коммуникативная компетентность* (коммуникативная компетентность, социальная компетентность) – важный компонент структуры и содер-

чёркивает, что он включает в себя «действия, связанные с установлением педагогически целесообразных отношений между руководителями, педагогами, учащимися, подчинённые целям воздействия на учащихся».

Вслед за Л.Г. Антроповой, мы рассматриваем общение как процесс коммуникации, и в этом случае коммуникативная компетенция студента будет означать не что иное, как его компетенцию в общении [9].

Проблема взаимосвязи общения и деятельности (общение как деятельность или общение и деятельность) обсуждается давно, начиная с 60-х годов, но единства учёных по этой проблеме не достигнуто. М.С. Каган пришёл к выводу, что «общение может быть и аспектом, и типом, и видом деятельности в зависимости от характера деятельности и от угла зрения на неё теоретика. Постоянной же остаётся сама деятельностная природа человеческого общения, проявляющаяся в направленности действий субъекта на другого субъекта» [125].

Специфические особенности профессиональной деятельности будущих специалистов не только определяют ряд требований к личностным качествам, но и создают систему профессиональных знаний и умений. Наличие специфических знаний и умений профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности обуславливает успешное исполнение должностных обязанностей каждого специалиста.

Как известно, основными компонентами каждой деятельности, образующими целостную и завершённую её структуру, являются: вектор мотив-цель, образ-цель, восприятие текущей информации и концептуальная модель, принятие решения, программа (план) действий, предвидение, структура действий и уровни регуляции, восприятие результатов действия (обратная связь). Для формирования любой деятельности (в том числе социально-коммуникативной) необходимо, по мнению А.А. Вербицкого, создать определённые психолого-педагогические условия, воздействуя на блоки этой структуры. Мы полагаем, что социально-коммуникативная деятельность представляет собой деятельность, направленную на взаимодействие субъек-

тов, которые принимают в ней участие, обеспечивая благоприятный эмоциональный климат взаимодействия, управления социально-психическими процессами в коллективе и позволяет максимально использовать в деятельности личностные особенности субъектов.

Выявлено, что знания и умения, которыми должны обладать выпускники педагогического университета, по существу не имеют различий, они отличаются лишь глубиной и возможностью их реализации.

Так, выпускник должен:

- понимать значимость и социальную сущность своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности; осознавать себя и свое место в современном обществе;
- быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределённости;
- быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности;
- владеть профессиональной лексикой;
- быть готовым к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами;
- быть готовым к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний;
- обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию);
- стремиться к творческой самореализации;

Указанные знания и умения формируются в ходе подготовки, переподготовки и повышения квалификации, постоянной самостоятельной подготовки, а также психолого-педагогического воздействия на личность студента.

жания профессионально-педагогической деятельности и неотъемлемый показатель профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность в большинстве случаев определяется как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание способностью и умением выполнять определенные профессиональные функции.

По мнению Ю.Г. Кузнецова, профессиональная компетентность представляет собой свойство личности, позволяющее последней эффективно взаимодействовать с профессиональной средой благодаря наличию необходимого фонда переживаний, знаний, отношений (атрибутов сознания); выступает ведущим регулятором профессионального развития личности; предполагает глубокое понимание профессиональной среды и своего места в ней [74].

А.К. Маркова рассматривает профессиональную компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности [85].

Отличительными особенностями профессиональной компетентности специалиста по целям, задачам и результатам труда являются следующие:

- обусловленность целей и задач профессиональной деятельности социальным заказом общества;
- сочетание в задачах многообразия составляющих, которые определяют полифункциональность труда;
- соответствие индивидуальных качеств и действий специалистов выдвигаемым целям, задачам и функциям.

В общем смысле профессиональная компетентность — это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей в соответствии с профессиональной функциональностью [49].

Различают следующие виды профессиональной компетентности:

- *специальная компетентность* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- *социально-коммуникативная компетентность* — владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;
- *личностная компетентность* — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- *индивидуальная компетентность* — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд;
- *профессионально-правовая компетентность* — знание законодательства, нормативных актов, приказных требований, инструкций и всей правовой атрибутики и умение их применять в практике профессиональной деятельности [91].

В комплексе с этими подходами существует и так называемый *профессиографический подход* — это сравнение специалиста с какой-либо идеальной моделью (отвечающей условиям выполнения профессиональных обязанностей) и концентрация внимания не столько на совокупности знаний, умений и навыков, сколько на личностных качествах, необходимых для специалиста [106].

Применительно к педагогической профессии профессиограмма рассматривается как документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с учетом требований, предъявляемых к его знаниям,

личностные качества, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыт.

- на социально-коммуникативную компетентность следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) педагога.

Э.Ф. Зеер, проводя на основе изучения профессиональных стандартов анализ профессиональных функций специалистов, считает, что востребованы такие качества, как коммуникативность, ответственность, рефлексия, работоспособность, способность к сотрудничеству и кооперации, профессиональная самостоятельность, инициативность, сверхнормативная профессиональная активность и др. [54; 59].

Формирование отдельных личностно и профессионально значимых качеств происходит уже в процессе социализации личности, другие развиваются в ходе профессионального образования, третьи приобретаются в процессе профессионализации.

Развитие этих качеств в профессиональной школе, по мнению Э.Ф. Зеера, требует особых психолого-педагогических технологий, применяемых при изучении всех учебных предметов и дисциплин [58].

Профессионально-педагогическая деятельность предполагает наличие у специалистов особых полномочий, связанных с ответственностью за жизнь и здоровье человека. Ответственный и сложный труд в педагогической сфере предъявляет повышенные требования к специалистам данной области.

Рассмотрим понятие социально-коммуникативной компетентности в нашей работе применительно к деятельности педагогов профессионального обучения.

Социально-коммуникативная компетентность, несомненно, является одной из основополагающих, связующей и определяющей профессиональное развитие будущего педагога профессионального обучения. Анализ современных концепций показывает, что общение пронизывает все виды профессиональной деятельности, и особенно в области образования, будучи гармонич-

ной ее частью: являясь одним из способов познания и развития личности будущего педагога, выполняет обучающую функцию, служит условием воспитания и обучения, способствующих формированию ценностных ориентиров. Педагогическая наука сегодня подошла к осознанию того, что сформированная не на должном уровне коммуникативная компетенция не обеспечивает возможности адекватно участвовать в общении.

Отметим, что разным аспектам проблемы общения посвящена значительная литература в психологии, психолингвистике, педагогике. Термин *общение* определяется в «Философском энциклопедическом словаре» как «процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых условий формирования и развития общества и личности» [26].

В педагогике термин *общение* используют в узком и широком смыслах. В первом случае общение осуществляется в устных формах с помощью говорения, при этом слушание выполняет вспомогательную роль условия общения, в широком смысле — под общением понимается специфический вид деятельности, содержанием которой является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия. Б.Ф. Ломов считает, что «общение — это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность, что между общением и деятельностью существует масса переходов и превращений одного в другое. В некоторых видах деятельности в качестве её средств и способов используются средства и способы, характерные для общения (например, деятельность преподавания)».

Неоднозначность понимания общения проявляется также в определении сущности педагогического общения. Одни исследователи определяют педагогическое общение как фактор управления, то есть с позиций влияния педагога на участников образовательного процесса. Н.В. Кузьмина же, характеризуя коммуникативный компонент педагогической деятельности, под-

умениям и навыкам, к его личности, способностям, психофизическим возможностям и к уровню подготовки.

В теории педагогического образования совокупность профессиональных требований к педагогу называется по-разному: «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность». В общем, характеризуя одну и ту же проблему, эти педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах [77; 85].

Профессионально-педагогическая деятельность предъявляет к специалисту высокие требования. Педагог должен быть подготовлен к широкому кругу профессиональных обязанностей и выполнению диапазона компетентных и творческих действий. В педагогической науке вопрос о профессиональных умениях педагога разработан очень подробно. Однако некоторые понятия, связанные с характеристикой профессионально-педагогической деятельности, требуют дальнейшего осмысления.

Одно из них — социально-коммуникативная компетентность, которая описывается весьма неоднозначно и подменяется другими терминами.

Характер профессионально-педагогической деятельности постоянно ставит преподавателя в ситуацию общения, требуя от него проявления, прежде всего, социально-коммуникативных качеств личности, способствующих межличностному (и ролевому) взаимодействию. Именно они в первую очередь обуславливают профессиональное мастерство педагога и именно их, на наш взгляд, следует считать профессионально значимыми. Педагогический процесс — это всегда организация взаимодействия с учениками в разных видах учебно-воспитательной работы. Любая педагогическая ситуация в большей или меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной. Успешность педагогической деятельности определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия. Условием его установления служит коммуникативная деятельность педагога, т.е. организация поведения и занятий учащихся через различные виды

общения. Иными словами, обучение и воспитание по своей сути — коммуникативный процесс.

Вот почему многие педагогические проблемы зависят от уровня социально-коммуникативной компетентности педагога.

Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначается возможность человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексный термин, и он не сводится только к коммуникативным способностям или социальной осведомленности педагога. Вероятно, не следует рассматривать данную компетентность и только как совокупность личностных черт, иначе трактовка возможностей педагога оказывается односторонней.

Профессионально значимые качества служат предметом исследования уже не один десяток лет (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин). Еще К.Д. Ушинский настойчиво подчеркивал, что в педагогические учебные заведения надо принимать людей, «специально к тому подготовленных, по крайней мере, настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежды образовать из них хороших деятелей на поприще народного образования» (Ушинский К.Д. Собр. соч. М.; Л., 1948. Т.2. С. 521). «В каждом наставнике важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что <...> большее влияние на учеников оказывает личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах» (там же, с. 514). В работах Н.В. Кузьминой [75; 76; 77], Ф.Н. Гоноболина [41], В.М. Шепеля [121], В.А.Сластенина [109] называются самые различные наборы качеств, имеющих отношение к тем или иным сторонам личности учителя и нужных, по мнению авторов, для достижения успеха в педагогической деятельности.

При определении критериев педагогического мастерства было установлено, что «подлинные педагоги-мастера отличаются особой, тончайшей чувствительностью к личности своего воспитанника» [74]. Так, в частности, высокий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности позволяет учителю переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, т.е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей» [77].

Экспериментально доказано, что практика взаимодействия субъектов образовательного процесса будет успешнее, если педагог владеет умениями переводить учащихся из *менее* — в *более* деятельное состояние; конструировать информацию, чтобы она была доступной и включать всех учащихся в продуктивные и полезные виды деятельности.

Таким образом, по мнению специалистов, педагогическое мастерство обеспечивается, прежде всего, наличием социально-коммуникативного компонента в структуре профессионально-педагогической деятельности. Средствами своего труда преподаватель содействует психическому развитию учащегося. Главным его инструментом при этом является способность к взаимодействию. Поэтому мы считаем, что основой профессионализма педагога логично считать именно социально-коммуникативную компетентность.

Обратимся к важным, на наш взгляд, положениям, обоснованным в психолого-педагогических исследованиях. Замечено, что глубина и разносторонность знаний педагогов не всегда совпадают с продуктивностью их деятельности. Уровень развития этих знаний и навыков зачастую рассогласован со сложившимися межличностными отношениями с учащимися. Опытность учителя сама по себе не приводит к структурным изменениям в педагогической деятельности, характерным для высокого профессионализма. В то же время, социально-коммуникативная компетентность в деятельности учи-

теля возможна лишь при наличии определенных личностных качеств [9; 12; 24; 28; 40; 60; 63].

Уровень владения профессией и личностные качества, безусловно, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой его профессиональной состоятельности.

Перечни личностных качеств в педагогической литературе представлены пока весьма разнообразно [58; 63; 73; 77; 91; 93]. Рассмотрим качества, тесно связанные с педагогической деятельностью, ее характером и особенностями. Другими словами, выделим те из них, которые не только необходимы педагогу, но и обеспечивают его высокую компетентность.

Авторы многочисленных трудов, изучая взаимные представления педагогов и учащихся [93; 106; 108; 119 и др.], утверждают, что наибольшее различие в оценках наблюдается при рассмотрении таких качеств, как «понимание учащихся», «умение сопереживать», т.е. свидетельствующих о развитии в педагоге эмпатических способностей.

Следовательно, одно из наиболее важных личностных качеств педагога *эмпатия* влияет на формирование типичных для личности отношений с людьми, выработку привычных для педагога способов поведения в различных педагогических ситуациях [102].

Кратко охарактеризуем еще одно качество — *общительность*. Общение в профессии учителя играет роль не только процесса коммуникации и взаимодействия, но и средства достижения педагогических целей. Не случайно многочисленные исследования психологов доказали, что между качеством общения и эффективностью любой деятельности существует прямая связь. Общительность как способность легко входить в контакты, усиливать и поддерживать их следует считать доминирующим качеством личности педагога. Как личностная характеристика, она формируется, развивается на основе потребности в общении — одной из основных социогенных потребностей человека — и возникает в процессе накопления опыта межличностного взаимодействия. Ее в некотором смысле стимулируют потребность в эмоциональ-



12. Барахович, И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педколледжа: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Барахович. – Красноярск, 2000. – 174 с.
13. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернат, педагогика, 1996. – 94 с.
14. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
15. Белкин, А.С. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования / А.С. Белкин, С.Н. Силина. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1998, вып. 4. – 47 с.
16. Белкин, А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 1997. – С. 12-16.
17. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Бермус. – Ростов н/Д, 2003 – 397 с.
18. Беспалько, В.П. О критериях качества подготовки специалиста / В.П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С.6-14.
19. Бессараб, В.Ф. Методика профессионального обучения: курс лекций. / В.Ф. Бессараб, В.В. Ушакова. – Челябинск : ЧГАУ, 2003. – 151 с.
20. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
21. Богуславский, М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский. – Magister. – 1995. – №2. – С. 89-95.
22. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 352 с.
23. Болотов, В.А. Компетентностная модель: От идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.70-81.

24. Большакова, З.М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности: монография / З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 223 с.
25. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинг, 2000. – 1536 с.
26. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинг, 1998. – 1456 с.
27. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
28. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетентностей / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 23-31.
29. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 3-10.
30. Брунер, Д. Процесс обучения / Д. Брунер. – М.: Изд-во АГН РСФСР, 1967. – 84 с.
31. Булыко, А.Н. Большой словарь иноязычных слов / А.Н. Булыко. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.
32. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2000. – 244 с.
33. Вербицкий, А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности / А.А. Вербицкий // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1977. – С. 19-24.
34. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
35. Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Дис. ... д-ра психол. наук / Н.Ф. Вишнякова. – Москва, 1996. – 394 с.
36. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 479 с.

Исследовав присутствие данных умений и знаний в профессиональной деятельности, можно с высокой степенью достоверности определить уровень социально-коммуникативной компетентности специалиста в рамках функциональной компетенции.

Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога профессионального обучения характеризуется:

- наличием у него системы знаний, отражающих содержательную сущность интеллектуальных, мировоззренческих и социально-коммуникативных ценностей;
- способностью прогнозировать и конструировать процесс профессиональной деятельности с учетом ее специфики и в поле взаимодействия с коллегами и учащимися.

Наличие сформированных социально-коммуникативных умений выступает, по нашему мнению, как один из основных показателей подготовленности специалиста к педагогической деятельности. В этом случае готовность специалиста к социально-коммуникативной деятельности предопределяется наличием следующих умений:

- сочетание рационального и чувственного во взаимоотношениях с коллегами, учащимися;
- способность слушать, понимать, принимать другого человека и действовать на него убеждающими методами;
- обеспечение психологической безопасности, умение поддерживать благоприятный психологический климат и творческую атмосферу в работе;
- владение оптимальным стилем общения.

Важно отметить, что развитие каждой стороны профессиональной деятельности происходит в тесной связи с формированием других аспектов. Диспропорции в степени развитости умений существенным образом отражаются на конечных результатах деятельности субъектов. Подчеркнем еще раз, что многие современные исследователи считают *первостепенным* качеством лич-

ности общительность, которая характеризуется лёгкостью контактов, отсутствием замкнутости. Общительность, как важная сторона характера, по мнению Б.Ф. Ломова, «вырабатывается не столько в ходе общения, сколько в способе и направленности общения» [104].

Наряду с этим выделяются такие профессионально значимые качества, как сдержанность, уравновешенность, доброжелательность, приветливость, уважительность. В.Е. Гаврилов считает данные качества одним из компонентов структуры коммуникативных способностей [36]. Общие коммуникативные способности — это модификация основных черт и свойств характера человека: общительность, внимательность, наблюдательность, чуткость, справедливость, проницательность, остроумие, сдержанность [86]. Данные коммуникативные способности должны быть присущи и будущим педагогам.

Особое место среди коммуникативных качеств личности будущего педагога профессионального обучения, безусловно, занимает эмпатия, как качество, способствующее осуществлению и продолжению общения, а также координации действий. В данном случае оно важно, так как связано с умением понимать людей и их взаимоотношения, умением воспринимать «на лету» изменяющиеся чувства, поступки и мысли человека.

Итак, резюмируя вышеизложенное, заключаем:

1) Социально-коммуникативная компетентность является одной из основополагающих, связующей и определяющей профессиональное развитие будущего педагога профессионального обучения.

2) Социально-коммуникативная деятельность предопределяется наличием следующих умений:

- сочетание рационального и чувственного во взаимоотношениях с коллегами, учащимися;
- способность слушать, понимать, принимать другого человека и действовать на него убеждающими методами;
- обеспечение психологической безопасности, умение поддерживать благоприятный психологический климат и творческую атмосферу в работе;

37. Выготский, Л.С. Собр.соч. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 1. – С. 110.
38. Газман, О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / О.С. Газман. – М., 1989. – С. 221-37.
39. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1. – С. 23-34.
40. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
41. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
42. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М., 1997. – 126 с.
43. Гостев, А.А. Тренинги по психологической саморегуляции и формированию профессионально важных качеств / А.А. Гостев, В.Г. Заыкин. – М.:ГКТР, 1988. – 61 с.
44. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000.
45. Гребенюк, О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ / О.С. Гребенюк. – М.: Высшая школа, 1986. – 47 с.
46. Гусева, А.С. Прикладные психотехнологии в профессиональной деятельности / А.С. Гусева, В.В. Козлов. – М.: РАГС, 1996. – 201 с.
47. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. М.:ИНТОР, 1996. – 544 с.
48. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
49. Дахин, А.Н. Компетенция и компетентность : Сколько их у российского школьника? / А.Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 136-144.

50. Дейк Ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М., 1989. – 314 с.
51. Декарт, Р. Правила руководства для ума: соч.: в 2 т. / Р. Декарт. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 328 с.
52. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней / М.Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
53. Дуранов, М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) / М.Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2006. – 337 с.
54. Журавлев, И.К. Современный урок / И.К. Журавлев, В.В. Краевский. – М.: НИИОП АПН СССР, 1984. – 33 с.
55. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 74 с.
56. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая Высш. шк., 1992. – 72 с.
57. Запесоцкий, А.С. Система оценки качества российского образования / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2006. – №1. – С.22-32.
58. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Г.Н. Шахматова. – Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.
59. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. института; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. – 480 с.
60. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
61. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М., 1990. – 255 с.

- владение оптимальным стилем общения.

3) Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью.

Таким образом, формирование социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения выступает приоритетной задачей, решение которой определяет успешность профессиональной деятельности в педагогической сфере.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотренная в данной монографии проблема, безусловно, является актуальной, так как изменения, происходящие в современной системе высшего, в том числе профессионально-педагогического, образования определяют потребность общества в педагогах, которые не только имеют прочные и глубокие знания, но и способны их эффективно реализовать.

Сегодня школе необходим педагог, обладающий высоким уровнем социально-коммуникативной компетенции как важным качеством, характеризующим профессионализм личности. Современные требования к педагогам определяют необходимость наличия у будущего педагога способности эффективно работать в коммуникативном пространстве.

Современная парадигма образования, обращенная к человеческому фактору в языке, к выявлению того, как используется язык субъектом речи, напрямую зависит от его коммуникативной компетенции. В то же время общество заинтересовано в формировании личности специалиста, успешно социализирующегося, обладающего высоким уровнем социальной компетентности, которая бы обеспечивала личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

В первой главе представленной монографии нами было рассмотрено понятие «компетентность» и определена сущность и этапы становления компетентностного подхода.

Во второй главе проанализированы некоторые тенденции исторического развития и отдельные аспекты понятийных основ социально-коммуникативной компетентности. Изучение данного аспекта рассматриваемой проблемы позволило сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего специалиста и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Историография и современное состояние проблемы становления и развития системы профессионально-педагогического образования в России явились предметом рассмотрения в третьей главе монографии. В ходе анализа литературных источников были систематизированы исторические данные и

62. Каган, М.С. Системный подход и гуманистическое знание / М.С. Каган. – М.: Изд-во ЛГУ, 1991 – 383 с.
63. Кан-Калик, В.А. Основы профессионального общения / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 124 с.
64. Карпов, А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности / А.В. Карпов. – Ярославль: Изд-во Ярославск ун-та, 1991. – 153 с.
65. Килинская, Н.В. Творческое использование зарубежных педагогических инноваций в современных российских вузах: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Килинская. – Саратов, 1999. – 172 с.
66. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А.Климов. – М.: Ин-т практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 400 с.
67. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1992. – №12. С.3-20.
68. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 176 с.
69. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск.: ЧГПИ. – 102 с.
70. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: офиц. текст // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254-268.
71. Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. – 2005. – №2. – с.13-20.
72. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
73. Кузнецов, М.Е. Педагогические основы лично ориентированного образовательного процесса в школе: дис. ...д-ра. пед. наук. / М.Е. Кузнецов. – Новокузнецк, 2000. – 432 с.

74. Кузнецов, Ю. Г. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ: метод. пособие / Ю.Г. Кузнецов, А.А. Толмачев. – М.: Высш. шк., 1990. – 56 с.
75. Кузьмина Н.В., Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.
76. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
77. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М., 1989. – 147 с.
78. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография /Л.М. Кустов. – Челябинск: ЧИРПО, 1998. – 276 с.
79. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза : монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск : ЧГАУ, 2004. – 170 с.
80. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
81. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 364 с.
82. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования / И.Я. Лернер. – М., 1983. – 160 с.
83. Лихолетов, В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: дис. ...д-ра пед. наук / В.В. Лихолетов. – Челябинск, 1993. – 403 с.
84. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис...канд. пед. наук / В.В. Лоренц. – Омск, 2001. – 250 с.
85. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

**Е.А. Шумилова**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

**Монография**

Челябинск

2007

109. Сластенин, В.А. Профессиональная самоактуализация будущего учителя / В.А. Сластенин, Е.В. Андриенко // Науч. тр. Московского пед. гос. ун-та. – М.: Прометей 1998. – 486 с.
110. Стратегии и практики коммуникации в современном обществе: сб. науч. статей / Саратов. гос. техн. ун-т; Ин-т соц. и произв. менеджмента. – Саратов: Научная книга, 2004. – 220 с.
111. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
112. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 1975. – 147 с.
113. Татур, Ю.Т. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Т. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.
114. Терехов, П.П. Формирование педагогической компетентности специалиста в условиях модернизации непрерывного профессионального социокультурного образования / П.П. Терехов. – Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 2003. – 240 с.
115. Управление современной школой: материалы междунар. конф.; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 124 с.
116. Федеральная программа развития образования. Организационная основа государственной политики Российской Федерации в области образования. – М.: Мин. образования, 1999. – 68 с.
117. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – с.58-65.
118. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
119. Чернова, Ю.К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю.К. Чернова; под ред. В.В. Щинанова. – Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000. – 163 с.

120. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 264 с.
121. Шепель, В.М. Педагогические основы формирования профессионально-коммуникативной компетенции: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Шепель. – Якутск, 1999 – 154 с.
122. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С.58-62.
123. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 320 с.
124. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование речемыслительной деятельности / Г.П. Щедровицкий. – Алма-Ата, 1974. – С. 12-28.
125. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1998. – 568 с.
126. Эрдниев, П.М. Итоги и перспективы исследования проблемы обучения методом укрупненных дидактических единиц. – Элиста, 1976. – 95с.
127. Якиманская, И. С. Проблемы контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования / И.С. Якиманская // Психологические критерии качества знаний школьников: сб. – М., 1990. – С. 134-142.
128. Яковлев, Е.В. Концепция внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов / Е.В. Яковлев // Вестн. Ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2001. – №3. – Сер. 3 : Упр. кач-вом проф. образования. – С. 25-40.
129. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск, ЧГПИ, 1991. – 126 с.

Научное издание

*Шумилова Елена Аркадьевна*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

ISBN 5-58716-690-X

Издательство Челябинского государственного педагогического университета

454080, Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 28.06.2007

Формат 60×84/16

Объем 6,4 уч. - изд.л

Тираж 500 экз.

Заказ №

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ

454080г. Челябинск, пр. Ленина, 69