

**Е.А. Шумилова**

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Е.А. Шумилова**

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск  
2010

**УДК 378 (021)**  
**ББК 74.480я73**  
**Ш 96**  
**Шумилова Е.А.**

Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе.— Челябинск: Дитрих, 2011. — 258 с.

**ISBN**

В монографии проанализированы становление, развитие и современное состояние проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования. Представлена концепция формирования социально-коммуникативной компетентности спозиций системного, деятельностного и компетентностного подходов. В представленном издании показана технология реализации концепции в реальном образовательном пространстве вуза, раскрыты условия эффективного формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, описан мониторинг и особенности верификации концепции.

Книга рассчитана на научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

**Рецензенты:**

*С.А.Репин*, доктор педагогических наук, профессор

*Н.В. Уварина*, доктор педагогических наук, профессор

**ISBN**

© Е.А. Шумилова, 2010  
©ООО «Дитрих», 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
<b>ГЛАВА 1</b>	
<b>СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки становления и развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности.....	8
1.2. Сущность социально-коммуникативной компетентности.....	33
1.3. Социально-коммуникативная компетентность в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства.....	71
1.4. Механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях вуза.....	87
Выводы по 1 главе.....	104
<b>ГЛАВА 2</b>	
<b>КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>108</b>
2.1. Общие положения концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	108
2.2. Методологические основания концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	121
2.3. Ядро концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	154
2.4. Содержательно-смысловое наполнение концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	176
Выводы по 2 главе.....	189
<b>ГЛАВА 3</b>	
<b>ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....</b>	<b>194</b>
3.1. Педагогические условия реализации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения .....	194
3.2. Программно-методическое обеспечение технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	204
3.2.1. Программа диагностического этапа.....	208
3.2.2. Методика организации дифференцированно-групповой работы.....	214
3.2.3. Особенности организации индивидуальной и самостоятельной работы.....	218

3.2.4. Методика и программа тренинга «Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога ПО».....	222
3.2.5. Организация итоговой диагностики.....	231
3.3. Результаты верификации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	233
3.3.1. Особенности верификации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	233
3.3.2. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	249
Выводы по 3 главе.....	258
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	261
БИБЛИОГРАФИЯ.....	264

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность проблемы исследования.* Динамичность происходящих перемен, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социокультурной сферы объективно выдвинули проблему качественной подготовки профессионально-педагогических кадров в число приоритетных. Если в относительно стабильных социально-экономических условиях, при устоявшейся системе образования, к личности педагога предъявлялись нормативно одобряемые требования, а профессиональное развитие личности происходило в процессе совершенствования учебно-воспитательной работы, то в условиях кардинального изменения целей и задач образования, становления новых образовательных структур, нового содержания образования нужны новые технологии обучения педагогов, подготовленных к профессиональной деятельности, способных к педагогическому самоопределению, самоорганизации и самоуправлению. Важная роль в выполнении этой задачи принадлежит именно системе профессионально-педагогического образования, поскольку педагогические кадры, в первую очередь, будут выполнять миссию перевода системы профессионального образования на качественно новый уровень.

Педагоги в современном обществе представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы. Однако узкопрофильная подготовка кадров, преобладающая в российской высшей школе, препятствует самореализации и адаптации ее выпускников к условиям жизни в современном сообществе. Потребность в педагогах нового типа особенно остро ощущается в системе начального (НПО) и среднего (СПО) профессионального образования. Профессиональное обучение рабочих в системе НПО – СПО, формирование у них необходимых квалификаций, позволяющих соответствовать требованиям современного производства, решать задачи становления саморазвивающейся личности, находятся в прямой зависимости от компетентности профессионально-педагогических работников образовательных учреждений этой системы. Перед системой профессионального образования стоит задача дать будущим педагогам «запас фундаментальности», способствующий формированию специалиста «... компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности..., готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...» (Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» на период до 2020 года) на этапе их профессиональной подготовки. Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» также подчеркивают необходимость подготовки специалиста, умеющего адаптироваться в со-

циальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, готового к перегрузкам, стрессовым ситуациям и умеющего быстро из них выходить, способного к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Необходимо констатировать, что в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между признанием педагога субъектом социально-коммуникативной деятельности, являющейся специфической частью профессиональной деятельности, и отсутствием целенаправленного формирования социально-коммуникативной компетентности (СКК) в условиях вуза. Исследовав роль и содержание социально-коммуникативной компетентности, присущей представителям любой профессиональной сферы «человек-человек»: социальной, медицинской, управленческой и др., – считаем правомерным рассматривать СКК в качестве структурного компонента профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, так как ее структура и сущность характеризуют социально-коммуникативный «профиль» деятельности указанного специалиста. Педагогу, которому предстоит работать с учащимися, имеющими не только трудности в обучении, но и негативные изменения личности, необходимо быть компетентным как в ситуациях непосредственного межличностного контакта, так и в вопросах перевода внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции учащихся. Другими словами, проблема исследования актуализируется востребованностью новых подходов к изучению содержания социально-коммуникативной компетентности не на обыденном уровне, а в качестве структурного компонента профессиональной компетентности педагога профессионального обучения. Необходимость решения этой задачи детерминирует выделение вопросов, связанных с формированием социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, как в теоретическом, так и прикладном аспектах.

Таким образом, выявленные противоречия на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровне позволили сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в теоретико-методологическом обосновании и практической разработке проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях образовательного процесса вуза.

# **ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

## **1.1. Социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки становления и развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности**

Современные социально-профессиональные условия таковы, что все более востребованной становится способность специалиста реализовывать свою образованность в конкретной практической деятельности. Педагоги в развитом обществе представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы [20].

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. 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 именно системе профессионально-педагогического образования, поскольку педагогические кадры, в первую очередь, будут выполнять миссию перевода системы профобразования на качественно новый уровень. Соответственно, современное развитие общества, экономики, образования вызывает необходимость разработки механизмов формирования личности, способной к анализу существующей ситуации, активно участвующей в социокультурной деятельности, самостоятельно и ответственно принимающей решения в постоянно меняющихся условиях. Особого внимания требует проблема формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, поскольку высокий уровень ее сформированности позволяет педагогу переструкту-



ризовать 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» [110, с.43].

Содержание и структура нашей исследовательской деятельности, ее задачи требуют исторического и современного российского и международного опыта по проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности. При этом основной акцент в настоящем исследовании сделан на будущих педагогах профессионального обучения.

Для решения отмеченных задач мы рассмотрели реализацию и становление идей формирования социально-коммуникативной компетентности в системе профессионально-педагогического образования России и зарубежных стран, выявили современные тенденции состояния исследуемой проблемы. На основе историко-педагогического анализа представим историографию проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в профессионально-педагогическом образовании.

Историография определяется как «совокупность исторических исследований, относящихся к какой-либо проблеме» [226]. Современный подход к построению историографии предполагает «раскрытие генезиса проблемы в науке и практике, что выражается в выделении этапов развития изучаемой проблемы, а также определении характеристических особенностей деятельности ученых на каждом из них, описании методов их деятельности, хронологической систематизации успехов, выявлении социально-исторических, культурно-исторических, научно-теоретических и других предпосылок становления проблемы, обеспечивающих ее дальнейшее развитие» [374, с.16]. При этом под предпосылками становления проблемы мы понимаем объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте.

Историографический аспект нашего исследования был связан с рассмотрением эволюции процесса формирования социально-коммуникативной компетентности в образовательном пространстве России и зарубежных стран, а также с изучением перспектив модернизации этого процесса в русле идеологии компетентного подхода к образованию. Особое внимание уделялось проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Основным в данной части нашего исследования явился метод историко-педагогического анализа, применение которого для изучения становления

рассматриваемой проблемы осуществлялось нами с учетом положений, имеющих принципиальное значение для представления результатов его реализации, а именно:

– сложность и многоаспектность содержания рассматриваемой нами проблемы требуют выделения и диалектической координации исторических тенденций сразу по нескольким направлениям, а именно: рассмотрение становления проблемы формирования социально-коммуникативной деятельности в рамках общих теорий социализации и коммуникации личности, воплощения идей социального взаимодействия, осознания роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений, формирования компетентностной парадигмы. Очевидно, что эти направления, разнообразные по интенсивности развития, длительности разработки, содержанию и области реализации, определяют ключевое для генезиса рассматриваемой нами проблемы свойство – неравномерность ее становления. Это обуславливает то, что при рассмотрении исторических этапов, направлению, проявляющемуся в этот период наиболее явно, а потому оказывающему более существенное влияние на ход развития проблемы в целом, уделяется большее внимание;

– основой для выделения в нашем исследовании этапов становления изучаемой проблемы является обогащение процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения идеями компетентностного подхода. Постепенная переориентация содержания профессиональных стандартов, представляющих собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам, а также компетенциям и уровням профессиональной подготовки специалистов определяет смену периодов становления проблемы и актуальность ее постановки;

– комплексная характеристика изменений в становлении исследуемой нами проблемы на каждом этапе, обоснованное представление влияния предыдущего периода на содержание последующего, а также однозначное установление ведущих тенденций в развитии проблемы позволяют нам рассматривать социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки, сложившиеся к концу каждого этапа, в трех основных аспектах:

- а) социально-педагогическая ситуация;
- б) теоретические достижения в плане решения проблемы;
- в) практика решения проблемы.

Таким образом, основой для выделения социально-исторических и теоретико-педагогических предпосылок становления и развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педа-

гогов профессионального обучения служит периодизация ее разработанности. Рассмотрим выделенные периоды.

**Историческая справка.** История научного познания коммуникации начинается с античности. Во времена античности социально-коммуникативная компетентность не являлась объектом специального изучения, обращение к ней носило опосредованный характер, знания о ней имели социально-философскую основу в рамках общих теорий социализации и коммуникации личности. При этом социально-коммуникативная деятельность выступала как объект труда и как объект познания мира.

Античные мыслители наряду с «разумом-логосом» почитали «речь-логос». Стимулом для этого послужило то, что политическая жизнь греков широко использовала риторику, красноречие и особым доверием народного собрания пользовались ораторы, владеющие силой устного слова. Регулятором общественной жизни служил «номос» – закон в виде письменного текста – дальний предок бюрократии.

Данный этап связан с именами Аристотеля, Платона, Сократа [5] и других философов. Так, например, по-мнению Аристотеля, знания достоверное (аподейктика) и вероятное, относящееся к области «мнения» (диалектика), связаны между собой через язык [183]. Социально-философская проблема личности и общества отражена в трудах Аристотеля и Платона, обосновавших необходимость подчинения личности политическому целому – государству. Приемы исследования Сократа представляют собой ряд последовательных вопросов, а определению любого понятия предшествует беседа. По свидетельству историков, Сократ стал не только автором первого исследовательского метода («сократовская беседа»), но и, раскрывая понимание предмета самопознания, считал, что высшая задача знания – практическая – искусство жить. Платон в учении об обществе изображал социальное устройство идеального аристократического государства, распределив между его членами социальные роли. Наряду с теориями Платона и Аристотеля в рабовладельческом обществе существовали теории стоиков, скептиков, эпикурейцев, где объяснялись принципы построения государственной власти и ее влияние на личность. Наиболее выдающийся представитель стоической школы, Хрисипп, дал для логики точное определение предложения, правила семантического деления всех предложений на простые и сложные. Греческий писатель Диоген Лаэртский стал автором единственного письменного труда античной эпохи по истории философии, прославился как древнейший собиратель различных изречений и сведений. Основатель философской школы в Древнем Китае, Моцзы, призывал людей быть дружелюбными, помогать друг другу, для управления страной выдвигать мудрых и достойных

людей. Древнегреческие философы-софисты выступали в роли профессиональных учителей «мудрости» и «красноречия». В спорах они прибегали к приемам, разного рода уловкам, получившим впоследствии название «софистики». Философские сочинения Марка Туллия Цицерона написаны главным образом в форме диалога, что предполагает умение вести беседу [183].

Таким образом, можно заключить, что коммуникация еще до нашей эры стала предметом изучения двух древнейших научных дисциплин – логики и лингвистики – и уже на этапе античности были определены философские основания формирования социально-коммуникативной компетентности, воплощены первые идеи культурологического подхода. Это открывало возможности для дальнейшего развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности личности.

**Первый период (XVII – XIX вв.)** характеризуется тем, что социально-коммуникативная компетентность не является объектом сознательной деятельности исследователей, знания о ней чрезвычайно скудны и противоречивы.

В Средние века христианская церковь не забыла уроков античного красноречия. В программу подготовки священнослужителей были включены риторика, грамматика и диалектика, которые образовали «тривиум» – три первых и основных предмета изучения. Средневековые схоласты возродили древнегреческую герменевтику – науку о понимании и толковании поэтических (Гомер) и священных (Библия) текстов.

На более поздних этапах в рамках различных социально-философских учений социально-коммуникативная деятельность продолжала оставаться предметом пристального интереса ученых.

Так, искусство и теория истолкования, имеющего целью выявить смысл текста, исходя из его объективных и субъективных оснований, возникает в период эллинизма. В эллинистический период, когда началось культурное освоение обширных территорий Египта, Ближнего и Среднего Востока, забота о сохранении «речи-логоса» сделалась особенно насущной, ибо язык гарантировал выживание греческой культуры в иноземном окружении. Появились ученые «грамматики», предписывающие правила «истинного» и «чистого» греческого языка; особенно активны были александрийские грамматиканы.

В дальнейшем это искусство достаточно полно представлено в одной из категорий идеалистической философии – *коммуникации*, которая наиболее полно отражена в экзистенциализме Карла Ясперса, а также в современном французском персонализме.

Искусство вести спор посредством вопросов и ответов становится предметом внимания науки о наиболее общих законах развития природы,

общества и мышления – диалектики. Именно дискуссия признается средством установления коммуникации.

Иоганн Готфрид Гердер, немецкий философ-просветитель, стал автором учения о первичности языка по отношению к разуму. Язык, как знаковая система любой физической природы, выполняет познавательную и коммуникативные функции в процессе человеческой деятельности. «Естественный язык» служит формой выражения мыслей и средством общения между людьми, играет существенную роль в формировании сознания, является необходимым элементом обобщающей деятельности мышления. Почти столетие спустя М.В. Ломоносов восславил дар речевого общения в следующем рассуждении: «Если бы каждый член человеческого рода не мог изъяснить своих понятий другому, то бы не токмо лишены мы были сего согласного общих дел течения, которое соединением наших мыслей управляется, но и едва бы не хуже ли были мы диких зверей, рассыпанных по лесам и по пустыням» [81].

Чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский в 1631 г. издает одно из главных своих произведений – «Открытая дверь к языкам», где язык представлен как определенная система, «структура», со своей внутренней организацией, вне которой нельзя понять природу и значение языкового знака.

Русские ученые люди, появившиеся в XVII – XVIII вв., истово почитали живое слово и книжную премудрость. Важную роль для настоящего исследования играет позиция Н. Н. Поповского, русского просветителя, профессора красноречия и философии Московского университета, который первым стал читать лекции по философии на русском языке: «Нет такой мысли, кою по-русски изъяснить было невозможно», – считал он.

Н.И. Новиков, русский просветитель, социальный мыслитель, писатель, считая главными орудиями борьбы с социальными пороками сатиру и просвещение, вел активную издательскую деятельность, печатая разного рода журналы, публикуя переводы древних мыслителей. Таким образом, он подтверждал социальную сущность языка, возникающего в ходе развития общественного производства и являющегося средством координации деятельности людей и каждого человека.

В рамках одной из важнейших социально-философских проблем отношений личности и общества в VII – XVIII вв. усиленно разрабатываются «теории общественного договора», согласно которым общественное и государственное устройство «есть продукт договора индивидов». Безусловно, средством достижения социального взаимодействия людей, включением индивида в систему общественных отношений является, прежде всего, язык [229].

В кругу интересов так называемой формальной социологии находятся абстрактные формы социального взаимодействия людей. Эти теории внесли существенный вклад в развитие проблемы социализации людей.

В трудах русского социолога М. М. Ковалевского нашли отражение методы переустройства общества, социума. М. М. Ковалевский – сторонник теории социального прогресса, который, по его мнению, заключается в развитии солидарности между народами, классами и группами. Данная позиция опирается на присущую сознанию форму освоения действительности – понимание. При этом исходными донаучными видами понимания выступают *освоение языка* в процессе общения людей, взаимодействия различных культур и непосредственно *понимание* других людей, которое заключается в сопереживании и диалоге.

Продолжая исследование в данном направлении, американский социолог Элтон Мэйо изучал взаимоотношения различных социальных групп, именно он стал одним из создателей «теории человеческих отношений». По его мнению, взаимодействие социальных групп носит эмоционально-психологический характер и заключается в установлении добрых личных отношений. По-мнению данного автора, человек осознает самого себя как человек, только относясь к другому человеку как к себе подобному.

Теория Э. Мэйо перекликается с исследованиями американского психиатра Джексона Морено, основателем социометрии, который в качестве первичного и решающего фактора общественного развития определяет эмоции и взаимное влечение людей, а основным средством решения всех социальных проблем считает упорядочение отношений между людьми, организацию групп в соответствии с их влечениями и симпатиями.

Габриэль Тард стал первым классиком социологии, громко и отчетливо заявившим о возможности научного изучения коммуникационных процессов и посвятившим себя этому изучению. Г. Тард объяснял происхождение общества (социогенез) развитием социально-коммуникационной деятельности в форме подражания.

С позиций нашего исследования, особую значимость имеют работы, которые рассматривают ценность человека, признание за ним права на реализацию собственных потребностей и интересов, способствование его самоутверждению и саморазвитию. Наиболее близкие нам трактовки данной гуманистической концепции мы обнаружили в трудах философов Серебряного века В. С. Соловьева, С. Л. Франка, В. В. Розанова, В. В. Зеньковского, представителей гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, Э. Эриксона, Э. Фромма.

Однако, несмотря на то, что XVIII и XIX вв. – это время рождения в Европе общественных и гуманитарных наук, среди них не числились дисциплины, изучавшие закономерности коммуникации как таковой. Теоретики педагогики (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо) предпочитали развивать естественные способности детей, а не обременять их память культурным наследием предков. Языкознание, обретшее научный статус в начале XIX в. благодаря трудам В. Гумбольдта, А. Шлегеля, Я. Гримма, сосредоточилось на описании, грамматическом анализе и типологизации различных языков, вовсе не осознавая себя, как и педагогика, социально-коммуникационной наукой.

В середине XIX века основатели социологии О. Конт и Г. Спенсер в своих капитальных трудах потеряли из виду социальную коммуникацию, хотя, казалось бы, достаточно очевидно, что без коммуникационных взаимосвязей между людьми никакое общество существовать не может.

Психология, появившаяся в конце XIX века, интересовалась больше интроспекцией, «духом народа», реакциями организма на предъявляемые стимулы (бихевиоризм), чем обменом смыслами между людьми.

В европейских странах книжная культура была в расцвете; стремительно развивалось газетно-журнальное и библиотечно-библиографическое дело, появились телеграф и телефон, и при этом ученые-обществоведы игнорировали эти коммуникационные явления, не замечали их возрастающей социальной роли.

Только после первой мировой войны наступило относительное прозрение. Произошла научная революция в языкознании: восторжествовали семиологические идеи Ф. де Соссюра, которые легли в основу структурной (прикладной, математической) лингвистики. Вспомнили о семиотических идеях американского философа-прагматика Ч. Пирса; в Австрии и в Англии стала развиваться аналитическая философия, попытавшаяся, правда безуспешно, понять и упорядочить стихию устной коммуникации.

*Таким образом, итогами первого периода являются:*

- 1) воплощение идеи социального взаимодействия в принципах гуманизма и сотрудничества;
- 2) осознание роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений;
- 3) признание упорядочения отношений между людьми в соответствии с их симпатиями и расположением в качестве первичного, решающего фактора общественного развития и средства решения социальных проблем.

**Второй период (конец XIX – середина XX вв.) характеризуется началом систематического изучения отдельных аспектов социально-комму-**

*никативной компетентности, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез.*

Данный период характеризуют две важнейшие особенности, определяющие направления развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности. *Первое направление* связано с появлением исследований, направленных на выявление 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. *Второе направление* связано с введением понятий «готовность», «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» и теоретическим осмыслением этих явлений.

Рассмотрим *первое направление*. Еще в начале XX века многие отечественные и зарубежные ученые пытались проанализировать процесс общения и социального взаимодействия, проникнуть в его сложный механизм, создать его схему. Так, в 40-50-е годы XX в. зарождается одно из направлений аналитической философии – лингвистическая философия. По мнению сторонников лингвистической философии, традиционные философские проблемы возникали вследствие дезориентирующего влияния языка на мышление.

Основоположники американской социальной психологии Джордж Мид и Герберт Блумер основали в Чикаго научную школу так называемого символического интеракционизма (взаимодействия посредством символов). Символами считались вербальные (словесные) и невербальные действия, обладающие определенным смыслом. С точки зрения сторонников данной школы люди передают друг другу знания, духовные ценности, образцы поведения, а также управляют действиями друг друга благодаря взаимодействию посредством символов (символьной интеракции). Мышление также понималось как оперирование символами. По утверждению приверженцев Чикагской школы, люди живут в мире символов, постоянно создавая символы и обмениваясь ими с другими людьми. Таким образом, предлагалась коммуникационная модель общественной жизни, где коммуникация (символьная интеракция) становилась главным действующим фактором.

Интенсивные исследования влияния языка на способность адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и умение организовать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания продолжаются на протяжении всего второго периода. Так, один из лидеров лингвистической философии, Гилберт Райл, считал, что «грамматическая форма выражения мыслей неизбежно дезориентирует нас и приводит к так называемым категориальным ошибкам»



[332]. Вслед за Г. Райлом, Алфред Айер, английский философ, раскрывает некоторые аспекты данной проблемы в своей книге «Язык, истина и логика».

Активный поиск новых и перспективных путей и возможностей социального взаимодействия способствует рассмотрению многими учеными коммуникативной деятельности как неотъемлемой составляющей процесса социализации личности. По мнению ряда авторов, именно сформированные коммуникативные способности помогают индивиду справляться со сменой социальных ролей, предполагают умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков.

В начале XX века американский социолог Роберт Кинг Мертон занимается разработкой конкретных социологических проблем, исследуя средства массовой коммуникации и предлагая методику «панельного интервью».

Еще раньше американских ученых о решающей роли коммуникации для развития общества писал великий социолог XX в. П. А. Сорокин: «Взаимодействие людей по своей природе есть прежде всего взаимодействие психическое, – обмен чувствами, идеями, волевыми импульсами». П. А. Сорокин утверждал, что подобный обмен предопределяет динамику человеческого общества [301].

Французский этнограф, антрополог и социолог Клод Леви-Строс, изучая соотношение биологического и социального в поведении человека, признает главным «наличие формальных структур во взаимоотношениях между людьми, ... принятие определенного языка как системы, моделирующей общественные инструменты» [182].

Изменения в социальной сфере в России в двадцатых годах прошлого века также обуславливали появление многочисленных трудов по различным направлениям проблемы социального и общественного взаимодействия. Следует подчеркнуть, что изменения, происходящие в обществе, выявили новые аспекты использования коммуникативного набора языковых средств. Так, в результате комплексного исследования проблемы народного образования России, появились коллективные работы по истории народного образования (И. М. Богданов, Ш. И. Ганелин, Э.Д. Днепров, Н. А. Константинов, Ф. Ф. Королев, А. В. Ососков, Ф. Г. Паначин, А. И. Пискунов, В. Я. Струминский). «В этот период, – пишет А. Н. Ходусов, – ставилась государственная задача – повысить роль человеческого фактора в научно-техническом прогрессе». Поэтому большое значение уделялось подготовке квалифицированных специалистов, способных устранять возникающие трудности, оперативно отражать быстро изменяющиеся требования общества. «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» [183, с. 514]. В работах Ф. Н. Гоноболина [86], Н. В. Кузьминой [165 - 169], В. А. Слостенина [288; 289], В. М. Шепеля [355], 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.

В это же время стали активно разрабатываться некоторые аспекты социокультурного взаимодействия, педагогического общения. Изучение этих вопросов положило начало направлениям исследований, проводившихся позднее в стране. Это работы по вопросам социальной перцепции (А. А. Бодалев и его сотрудники), исследования по теории коллектива и межличностных отношений в педагогическом процессе (А. В. Петровский и его сотрудники, Я. Л. Коломинский), цикл трудов по психологии труда учителя (Н. В. Кузьмина и ее сотрудники, А. И. Щербаков и его сотрудники) [48; 239; 165 – 169]. Эти психологические исследования в известной мере подготовили появление в середине 70-х гг. ряда первых отечественных работ по проблемам педагогического общения (В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, Я. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев) [139; 140; 151; 186]. В них была предпринята попытка изучить структуру и особенности педагогической коммуникации, выделить ее основные образующие компоненты, изучить их взаимосвязь с содержательными и методическими аспектами как педагогического процесса, так и деятельности самого педагога. Другими словами, в исследованиях этих авторов была выделена и формализована категория педагогического общения, которая в педагогической деятельности выступает как ее социально-психологический стержень.

Осмыслению общения в системе педагогического творчества способствовали положения, разработанные Б. Г. Ананьевым [9], А. А. Бодалевым [48], С. В. Кондратьевой [151], их учениками и сотрудниками: общение занимает важное и самостоятельное место среди важнейших видов человеческой деятельности, выступает как фактор формирования личности (Б. Г. Ананьев), многофункционально (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев), обеспечивает реализацию важнейшего феномена отношений и взаимоотношений (В. Н. Мясищев), предлагает осуществление важнейшей внутренней стороны человеческого взаимодействия – познания участниками общения друг друга (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев), социально-перцептивные процессы играют важную роль в осуществлении качественных преобразований личности (А. А. Бодалев, С. В. Кондратьева).

Общепризнанное положение Б. Г. Ананьева о наличии взаимосвязи между: а) информацией о людях и межличностных отношениях; б) коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; в) преобразованием внутреннего мира самой личности [9], а также концепция В. Н. Мясищева о трехкомпонентной структуре общения, понимаемого «в функциональном единстве процессов отражения людьми друг друга, взаимоотношения между ними, взаимообращения относительно друг друга», в дальнейшем позволили исследователям разработать общую типологию организации процесса общения [123].

Следует отметить, что к концу XX в. фундаментальная значимость социальной коммуникации для существования отдельного человека, социальных групп или многонациональных государств была признана мировой наукой. Эта значимость конкретизируется в следующих тезисах:

- в процессе антропогенеза коммуникационная деятельность была решающей предпосылкой и питательной почвой для образования человеческого сознания и языка; коммуникация – способ формирования человеческой личности, поскольку только в процессе взаимодействия с другими людьми происходит социализация индивида и развитие его способностей;
- коммуникационная потребность – органическая (абсолютная) духовная потребность человека;
- коммуникация – фактор и условие существования любых человеческих общностей от малых социальных групп до наций и государств;
- коммуникационная деятельность – источник, средство поддержания и использования социальной памяти, аккумулирующей культурный и исторический опыт социальных субъектов.

Ретроспективно оценивая достижения XX в. в области изучения социально-коммуникативной деятельности, можно констатировать, что коммуникационная проблематика стала составной частью фундаментальных общественных наук – социологии, психологии, социальной психологии, педагогики, культурологии, социальной философии, а также освоена различными прикладными учениями документалистики и журналистики. При этом целостная теория в этот период не сформировалась. Получилась картина рассредоточенной очаговости, в которой отдельный очаг освещает тот или иной участок проблемы коммуникации и социального взаимодействия, но общая структура не имеет четких очертаний.

Таким образом, к середине XX в. исследования проблемы социального взаимодействия и коммуникации рассматривались с позиций деятельностного подхода, оставались актуальными и приобретали прикладной характер.

*Второе направление*, развивающееся в этот период, представляет собой совокупность теоретических (философских, психологических) воззрений на проблему компетентности личности.

Многие социологи, философы, педагоги и психологи того периода выстраивали свои научные изыскания проблемы социально-коммуникативного взаимодействия людей в рамках компетентностного подхода. Хотя на тот момент еще не было определено содержание понятий «компетентность» и «компетенция». В исследованиях этого исторического периода компетентность трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека [183].

Впервые Н. Хомским со ссылкой на Вильгельма Гумбольдта был введен термин «компетенция», который первоначально обозначал «способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке». Подобная трактовка речевого процесса была дополнена со стороны социолингвистов. 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 компетенции», ими было предложено понятие «коммуникативной компетенции как способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [187].

Для большинства зарубежных исследователей этого исторического периода характерна позиция неразграничения понятий *компетенция* и *компетентность*. 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» [183].

Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность как «специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия». Он выделяет «высшие компетентности», которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий [256].

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

Немецкий учёный А. Шопенгауэр в своих работах рассматривает проблему технологического обеспечения становления компетентности на осно-

ве понятия «готовность к действию», анализируя ее с помощью идеологии индивидуального. При этом он считает, что в качестве идеала готовности может выступать идея «не обманывайся и будь лучшим», тем самым утверждает «существование природной меры осознания и реализации человеком личностной и профессиональной компетенции» [358, с.126].

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах многих отечественных психологов того времени – В. В. Давыдова, В. Д. Шадрикова, И. С. Якиманской [98; 348; 372].

Исследователи, активно изучающие проблему компетентностного подхода, считают, что именно этот подход во всех своих смыслах и проявлениях наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации.

Обобщая исследования по данной проблеме, И. А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода [126].

*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* / *компетенция* в образовании.

Таким образом, данный период характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция* и *компетентность*. Социально-историческими предпосылками, сложившимися к концу второго периода стали: 1) современная общественно-экономическая ситуация, характеризующаяся подвижностью и изменчивостью общественного производства, повлекшими за собой изменения к требованиям и уровню подготовки специалистов производственной сферы; 2) активное исследование разных видов компетентности, введение понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность».

**Третий период (со второй половины XX века до настоящего времени)** характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных знаний на другие разделы науки. Одной из характерных черт этого этапа является дальнейшее развитие исследований по направлениям предыдущего этапа. При этом теоретические и практические разработки дополняются многочисленными современными исследованиями проблемы социально-коммуникативной компетентности.

Рассмотрим развитие исследований по направлениям, выявленным на предыдущем этапе.

*Первое направление* связано с появлением большого количества исследований, направленных на выявление 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 совместной деятельности.

Данный период характеризуется появлением методологических работ, посвященных научному анализу проблемы формирования коммуникативной и социальной компетентности личности. Компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов: культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного. 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.).

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*. Понятия *компетенция* и *компетентность* рассматриваются исследователями как основа любой профессиональной деятельности. Именно применительно к профессиональному образованию Э. Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт [124]. Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности. В педагогической, управленческой, экономической и инженерной деятельности составляющей и довольно существенной частью выступает именно *коммуникативная компетентность*. Это признают ученые, занимающиеся проблемой компетентности, – как классики отечественной и зарубежной науки (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, Л. А. Петровская, С. Л. Рубинштейн, Р. Б. Сабаткоев, В. А. Сластенин и др.), так и современные исследователи последних десятилетий (М. В. Бирюкова, Е. А. Гришина, А. А. Гусейнов, А. М. Дохоян, Е. В. Прохорова, Е. А. Хамраева и др.). В своих работах они раскрывают особенности формирования

коммуникативной компетентности у школьников, педагогов, специалистов-менеджеров, инженеров, курсантов военных вузов, студентов вузов гуманитарного и технического профилей. При этом отмечается важность данной проблемы как особой деятельности, целостной системы общения личности в условиях любой профессии. В одних работах представлена модель коммуникативной подготовки специалистов (В. В. Рыжов), в других – структура коммуникативной компетентности (О. И. Муравьева), в третьих – коммуникативная компетенция рассматривается как способность личности (В. Р. Келих, М. В. Мазо).

Надо заметить, что проблема формирования коммуникативной компетентности личности профессионала широко отражена и во многих социальных, лингвистических исследованиях с разных точек зрения.

Социологи и психологи (А. А. Бодалев, А. Б. Добрович, Е. Я. Малибурда, Л. А. Петровская, Е. В. Руденский и др.) связывают ее с развитием умений давать социально-психологический прогноз ситуации общения, программировать этот процесс, вживаясь в атмосферу коммуникативной ситуации, и осуществлять управление процессом общения группы, коллектива, команды. Именно управленческая способность, на их взгляд, является необходимой в ситуации делового общения. Коммуникативная компетентность раскрывается в социологических исследованиях как способность участника общения координировать собственные речевые действия коммуникативных партнеров в соответствии с выбранной целью в условиях конкретной коммуникативной ситуации (В. В. Казаковская, О. И. Матяш, Е. В. Руденский).

В лингвистических и педагогических исследованиях (Е. А. Архипова, Е. А. Быстрова, Г. Г. Городилова, И. А. Зимняя, Д. И. Изаренков, А. А. Лентьев, М. В. Мазо, И. В. Михалкина, Р. Б. Сабаткоев, Е. А. Хамраева) коммуникативная компетентность определяется как способность осуществлять речевую деятельность, как реализация коммуникативного поведения на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения).

Во многих работах, посвященных многоаспектной проблеме коммуникации, рассматриваются разнообразные коммуникативные категории:

– коммуникативная личность (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, Л. А. Петровская, С. Л. Рубинштейн, Р. Б. Сабаткоев, В. А. Сластенин);

– коммуникативное сознание (М. В. Бирюкова, Е. А. Гришина, А. А. Гусейнов, А. М. Дохойн, Е. В. Прохорова, Е. А. Хамраева);

– коммуникативная деятельность (А. Н. Леонтьев, Н. А. Лемяскина, З. Д. Попова, И. А. Стернин);

– коммуникативное поведение (В. В. Казаковская, О. И. Матяш, Е. В. Руденский);

– коммуникативные способности (Д.Х. Баранников, В.А. Добромыслов, В. Г. Костомаров, А. М. Пешковский, Н. С. Рождественский, А. В. Текучев).

В этот период интерес к проблеме формирования коммуникативной компетентности возрастает во всем мире, так, в современных зарубежных исследованиях разрабатываются модели компетентности, конструируемые на основе анализа профессиональной деятельности специалиста, в которых выделены элементы компетентности руководителей-управленцев (Н. Busher, P. Early, U. J. Jirasinghe, Y. Lyons, R. Saran).

Начиная с 1970-х годов в русле психологии развития, социальной психологии, психологии управления, организационной психологии учеными интенсивно разрабатывается и понятие *социальной компетентности*.

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. В рамках гуманистического подхода *социальная компетентность* рассматривается как динамичная, развивающаяся характеристика личности, которая включает в себя набор социальных, когнитивных и эмоциональных навыков, необходимых для успешной адаптации к образовательной среде (Роджерс, Фрейнберг, 2002).

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» [34, с.12].

И. И. Барахович рассматривает социальную компетентность как «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» [30, с.16].

Концептуально близкое понимание компетентности встречается и у других авторов, представляющих социальную компетентность как «уровень развития социальной действительности» [8; 13; 25; 58; 84; 94; 95; 111; 113; 136 и др.].



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

Остановимся на некоторых, наиболее типичных для данного периода, определениях. 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;

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.

Важным шагом в развитии понятия социальной компетентности является его рассмотрение как интегральной характеристики личности. Такое понимание позволяет операционализировать компетентность не столько через видимые и фиксируемые результаты деятельности или стандарты выполнения определенных видов работ, а главным образом через личностные свойства и мотивационные факторы, определяющие эффективность той или иной деятельности.

Таким образом, в данный период теоретическое исследование проблемы формирования социальной, коммуникативной компетентности определило необходимость подготовки компетентного специалиста, который должен адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни и активно воздействовать на них.

*Второе направление* данного периода связано с возникновением нового витка исследований компетентности личности. Особенность данного направления в этот период заключается в том, что изменившиеся социально-политические условия жизни в нашей стране, развитие системы школ и училищ трудовых резервов после окончания Великой Отечественной войны проходило под знаком борьбы за улучшение постановки учебно-воспитательной работы, повышение качества подготовки квалифицированных рабочих. Назревала необходимость организации *индустриально-педагогических институтов* для подготовки преподавателей общетехнических и специальных дисциплин в техникумах, профессионально-технических, сельскохозяйственных

учебных заведениях. В этот период ставилась государственная задача – повысить роль человеческого фактора в научно-техническом прогрессе, что обуславливало необходимость разработки *структуры социально-психологической модели специалиста широкого профиля и высокой квалификации*, определения ее параметров и качеств, которыми должны были обладать специалисты.

Различным аспектам проблемы профессиональной подготовки будущего специалиста посвящены многие исследования педагогов и психологов. Практически все исследователи отмечают связь профессиональных и социальных (коммуникативных) компетенций. Некоторые научные работы рассматривают формирование коммуникативных умений, навыков (Т. Н. Волкова, А. Ф. Долгополова), роль коммуникативного компонента в педагогической деятельности (А. Г. Самохвалова) или формирование коммуникативных способностей (Ю. В. Перякина).

Проблема формирования коммуникативной компетентности становится предметом пристального внимания ученых и рассматривается исследователями на каждой образовательной ступени. На этапе дошкольного образования данная проблема достаточно полно освещена в трудах М. М. Алексеевой, М. М. Кониной, Л. А. Пенъевской, Ф. А. Сохина, Е. И. Тихеевой, О. С. Ушаковой, Е. А. Флериной, В. И. Яшиной, их учеников и последователей (Н. В. Гавриш, Р. Х. Гасанова, Е. В. Савушкина, А. А. Смага, Е. А. Смирнова, Н. Г. Смольникова, Е. М. Струнина, А. Г. Тамбовцева, Л. Г. Шадрина).

На школьной ступени программирование коммуникативной ситуации включает ожидание результативности, при этом идет опора на общую социально-коммуникативную эрудицию, на знание традиций, культуры речи и языка своего народа (Е. В. Архипова, М. Т. Баранов, Т. Н. Волкова, Г. Г. Городилова, А. Д. Дейкина, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. С. Рождественский, Р. Б. Сабаткоев, Е. А. Хамраева).

Формирование коммуникативности студентов средних образовательных учреждений включает накопление профессиональных знаний, ориентацию на представления о человеческих ценностях, толерантности, развитие умений использовать все вербальные и невербальные средства общения в зависимости от коммуникативной ситуации и владения речевой культурой (П. Ф. Анисимова, С. Я. Батышев, Л. Г. Семушина, А. А. Скамницкий).

К студентам высших учебных заведений предъявляются более высокие требования: они должны осмыслить программу и результативность общения с любым социальным партнером в том или ином типе коммуникативного поведения (Е. А. Быстрова, И. А. Зимняя, Д. И. Изаренков, А. А. Леонтьев, В. Н. Макарова, Е. И. Пассов). Формирование у студентов представлений об обществе, его устройстве, о социальных отношениях, моделировании раз-

ных форм общения предполагает развитие умений оценивать информацию, организовывать внимание и мыслительную деятельность собеседника, рефлексировать тактику общения, владеть речевой культурой и лингвистической компетенцией (знание языка и речи, понимание функций языка и традиций, регулирующих его использование).

На профессиональной ступени важнейшим является социальное взаимодействие, освоение средств взаимопонимания и согласованности действий, владение коммуникативной компетентностью на протяжении трудовой деятельности и всей жизни в целом (Ю. В. Васильев, Г. Г. Габдулин, Н. В. Дунаева, В. Р. Келих, М. И. Кондаков, Н. С. Сунцов, В. П. Смирнов, П. В. Худоминский, В. А. Якунин).

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показал, что, несмотря на многочисленные исследования отдельных аспектов проблемы формирования социальной, коммуникативной компетентности, фундаментальных исследований в области педагогики, которые были бы посвящены вопросам формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, практически нет. Это подчеркивает необходимость в исследованиях, где решается задача формирования социально-коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения.

Недостаточность теоретических исследований, безусловно, отражается на практике образовательного процесса. Проведенный нами опрос профессорско-преподавательского состава показал низкую готовность педагогических кадров к решению проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО на практико-ориентированном уровне. Это подтверждают следующие данные. Из 332 педагогов на вопросы о сущности социально-коммуникативной компетентности затруднились ответить 320 человек (96,4%). Вопрос о том, работают ли преподаватели над формированием социальных и коммуникативных компетенций, не вызвал затруднений, и все респонденты дали утвердительный ответ. Но при ответе на вопрос о том, какие методы развития ключевых компетенций, ПЗЛК используются, лишь 63 человека (18,9%) написали, что используют активные формы обучения, имитационные и деловые игры, работу в тренинговой группе, моделирование ситуаций, ретроспективный анализ реальных ситуаций и т.д.

Таким образом, несмотря на существенный интерес исследователей и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педа-

гогов профессионального обучения по-прежнему в достаточной степени не решена.

Основными причинами этого являются:

- отсутствие общепризнанного понимания социально-коммуникативной компетентности как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по формированию и имеющего значительный потенциал в решении проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения;
- недостаточная разработанность теоретико-методологических основ формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в вузе;
- недостаточное внимание к проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО как важнейшему условию его личностно-профессионального становления и развития в ГОС ВПО;
- преобладание формального подхода к формированию у студентов социально-коммуникативной компетентности, состоящего в подмене системных воздействий на их профессиональное становление использованием отдельных процедур, дающих лишь общее представление о роли и сущности социально-коммуникативной деятельности в работе педагога профессионального обучения;
- отсутствие эмпирических исследований реального состояния СКК современных студентов вуза и педагогов профессионального обучения;
- несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов подготовки студентов к социально-коммуникативной деятельности современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

В качестве *социально-исторических предпосылок* формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения выступают: 1) социальный заказ, ориентирующий современную систему высшего профессионального образования на подготовку компетентных педагогов профессионального обучения, так как именно от компетентности профессионально-педагогических кадров зависит качество подготовки остальных категорий специалистов для производственной сферы; 2) государственное реформирование и коренная перестройка системы высшего профессионального образования; 3) усиленное внимание к теоретическому обоснованию путей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, в том числе инженерно-педагогических кадров, соответствующих потребностям рынка труда; 4) широкое развитие инновационных процессов в практике работы учреждений профессионального образования, применение новых технологий и методик.

Кроме того, *третий период* в большей степени обнаруживает противоречие на научно-теоретическом уровне между значительным количеством исследований, в которых рассматриваются различные аспекты СКК в обобщенном виде, и потребностью в разработке теории и практики формирования СКК личности как самостоятельного предмета исследования. На научно-практическом уровне также наблюдаются противоречия: а) между реальной практикой формирования СКК будущих педагогов ПО и ее научно-теоретическим обоснованием, которое не позволяет вывести процесс формирования СКК будущих педагогов ПО на технологический уровень; б) между потребностью системы начального и среднего профессионального образования в педагогах с высоким уровнем СКК и неготовностью системы высшего профессионального образования к подготовке таких специалистов. Социально-экономические преобразования влекут за собой изменения к требованиям и уровню подготовки специалистов производственной сферы. Социальный заказ, таким образом, ориентирует современную систему высшего профессионального образования на подготовку компетентных педагогов профессионального обучения, так, именно от качества образования профессионально-педагогических кадров в исключительной степени зависит качество подготовки остальных категорий специалистов. Этот социальный заказ имеет правовую основу. Так, рекомендации, принятые еще в ноябре 1997 года Генеральной конференцией ЮНЕСКО, определяют задачи высшего образования, напрямую связывая их реализацию с развитием и совершенствованием общества в целом. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» открывает новые возможности для развития профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, позволяющей принимать нестандартные, нетрадиционные решения и нести за них ответственность, быть конкурентоспособными на рынке труда, уметь грамотно выстроить траекторию своего профессионального развития. Проект Министерства образования и науки Российской Федерации «О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ» ставит задачу повышения качества профессионального образования.

Положения, изложенные в названных документах, определили правовую основу разрабатываемой нами педагогической концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения (глава 2).

Проанализировав научное наследие каждого исторического периода, мы проследили эволюцию теоретических представлений о проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности и оценили их значение для перспективных разработок. Так, мы считаем перспективной идеей, разви-

вающей фундаментальную теорию профессионализма личности педагога, разработку концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения, отражающей теоретико-методологические и методико-технологические аспекты. В практике работы педагогических вузов это может быть реализовано посредством внедрения в образовательный процесс технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, обеспечивающей профессиональное становление педагога.

Выявление и изучение социально-исторических и теоретико-педагогических предпосылок становления и развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности позволило объективно представить траекторию развития проблемы, оценить степень ее разработанности и определить перспективные направления научного поиска.

Подводя итоги материалов параграфа, считаем необходимым отметить некоторые основополагающие аспекты:

- историография проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности показывает, что в теориях социализации и коммуникации личности, воплощения идей социального взаимодействия, осознания роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений, формирования компетентностной парадигмы разработаны лишь отдельные аспекты проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

- в педагогике высшей школы не сложилось комплексного, концептуального представления о значении сформированности социально-коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения в аспекте становления профессионализма личности педагога. В связи с этим очевидна необходимость разработки целостной концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения;

- решение сформулированной задачи, очевидно, следует начинать с систематизации современных представлений о сущности, структуре, содержании социально-коммуникативной компетентности.

## **Резюме**

1. В условиях социально-экономических перемен, которые влекут за собой изменения к требованиям и уровню подготовки специалистов производственной сферы, современная система высшего профессионального образования ориентирована на подготовку компетентных педагогов профес-

сионального обучения, так, именно от качества образования профессионально-педагогических кадров в исключительной степени зависит уровень подготовки остальных категорий специалистов. Исследование проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности раскрывает новые аспекты понимания профессионализма педагога и позволяет обратиться к разработке концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

2. Исходя из идеи и понятия периодизации, опираясь на закономерности развития общества и образования, мы выделили три периода становления и развития теоретических воззрений на проблему формирования социально-коммуникативной компетентности.

Предпосылки развития проблемы в *первый период (XVII – XIX вв.)* заключаются в становлении философских воззрений на проблему социально-коммуникативной деятельности людей в рамках социального взаимодействия и коммуникации, воплощении идеи социального взаимодействия в принципах (гуманизма, культуросообразности и сотрудничества), осознании роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений, признании упорядоченных отношений между людьми в соответствии с их симпатиями и расположением в качестве первичного и решающего фактора общественного развития и средства решения социальных проблем. *Второй период (конец XIX – середина XX вв.)* характеризуют две важнейшие особенности, определяющие направления развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности. *Первое направление* связано с появлением исследований, направленных на выявление 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. Ретроспективно оценивая достижения XX в. в области изучения социально-коммуникативной деятельности, можно констатировать, что коммуникационная проблематика стала составной частью фундаментальных общественных наук – социологии, психологии, социальной психологии, педагогики, культурологии, социальной философии, а также освоена различными прикладными учениями документалистики и журналистики. *Второе направление* связано: а) с подвижностью и изменчивостью общественного производства, повлекшими за собой изменения к требованиям и уровню подготовки специалистов производственной сферы; б) с введением понятий «компетентность», «компетенции», «компетентностный подход» и теоретическим осмыслением этих явлений.

*Третий период (со второй половины XX века до настоящего времени)* характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных знаний на другие разделы науки. В качестве *социально-исторических предпосылок* формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения выступают: 1) социальный заказ, ориентирующий современную систему высшего профессионального образования на подготовку компетентных педагогов профессионального обучения, так как именно от компетентности профессионально-педагогических кадров зависит качество подготовки остальных категорий специалистов для производственной сферы; 2) государственное реформирование и коренная перестройка системы высшего профессионального образования; 3) усиленное внимание к теоретическому обоснованию путей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, в том числе инженерно-педагогических кадров, соответствующих потребностям рынка труда; 4) широкое развитие инновационных процессов в практике работы учреждений профессионального образования, применение новых технологий и методик.

3. Исторический экскурс позволил выявить сложившиеся социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности. При этом *социально-исторические предпосылки* отражают эволюцию теоретических представлений и тенденций общественного развития, которые стимулируют осмысление новых педагогических задач и новую организацию их решения в области формирования социально-коммуникативной компетентности, а анализ *теоретико-педагогических* аспектов исследуемой проблемы, включающих совокупность научных взглядов и точек зрения на проблему формирования социально-коммуникативной компетентности, показал недостаточный уровень развития ее теории.



## 1.2. Сущность и структура социально-коммуникативной компетентности

Логика общественного развития, современный уровень педагогики и психологии, динамичное развитие профессионально-педагогического образования вызвали необходимость систематизации современных представлений о содержании, структуре и сущности социально-коммуникативной компетентности. Очевидно, что для установления сущности того или иного явления необходимо выявить отличие данного явления от родственных ему явлений, основываясь на результатах анализа философской, педагогической и психологической литературы. Поэтому мы определили порядок изложения материала данного параграфа следующим образом:

- рассмотрение сущности понятий *социальная компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность*;
- определение сущности, структуры и содержания социально-коммуникативной компетентности.

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», определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит – необходимо «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».

Разделяя мнение многих авторов о важности отбора ключевых компетентностей (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 [85; 114; 144; 196; 197 и др.].

### ***Социальная компетентность***

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.

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

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

Представители религиозной философии и педагогики (Ж. Маритен, М. Бубер, Р. Штайнер, А. Уайтхед) в трактовке компетентности человека занимали позицию, раскрываемую через ключевые понятия готовности. 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).

Для нашего исследования имеет существенное значение обоснование личностной и профессиональной компетентности человека с позиций современной философии и педагогики, которая исходит 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);
- 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. Славенцкий в работе «Гражданство обычаев детских» впервые в отечественной педагогической мысли показал необходимость социально компетентного человека. Позднее И. Бецкой в «Генеральном учреждении о воспитании обоюбого 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, рассматривающих нормативное обоснование профессиональной компетентности, превалирует идея о 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 профессиональному 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 с ее природными данными.

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.

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. Необходимо также уточнить, что часть исследователей фактически отождествляла понятия «готовность» и «компетентность», понимая готовность как способность личности успешно и активно усваивать необходимые знания, приобретать нужные умения и навыки.

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.

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.

По мнению Л. Г. Антроповой, «готовность к любой деятельности соединяет в себе убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, установки личности на определенное поведение» [18, с.66].

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». Сугубо лингвистически социальную компетентность можно было бы определить как «осведомленность, знания, авторитетность в области, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе».

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».

Следует заметить, что 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 то же время, 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. 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 деятельно-

сти на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения» [224, с.218].

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» [238, с. 47]. 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» [266, с. 158]. 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, убедительность 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» [28, с.43].

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 С. В. Кондратьевой, 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 [151, с. 94].

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 [94].

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, Д. С. Цодикова считает, что социальную компетентность необходимо рассматривать с позиции выполнения человеком определенных социальных ролей. По её 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» [190, с. 29].

Аналогичное по смыслу определение дано Н. И. Белоцерковец, где социальная компетентность рассматривается как «определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли» [37, с.174].

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, субъектную готовность к самоопределению, применение социальных умений в главных сферах деятельности человека.

Из вышеприведенных определений следуют две основополагающие характеристики социальной компетентности:

1) любая компетентность может быть определена лишь относительно, а именно – в зависимости от требований, предъявляемых человеку внешней средой, и в зависимости от потенциала человека;

2) социальная компетентность связана с компромиссом между требованиями сообщества, в которое входит человек, и его персональными потребностями.

Таким образом, социальная компетентность всегда является ситуационно и персонально зависимым понятием.

По мнению С. Н. Краснокутской, социальная компетентность должна рассматриваться как состояние равновесия между предъявляемыми требованиями со стороны общества и среды, в которых живет человек, и его возможностями.

Исходя из вышеизложенного и с учетом того, что феномен социальной компетентности включает различные виды готовности к определенным видам деятельности, под социальной компетентностью в данном случае мы понимаем совокупность конкретных качеств личности, способностей, социальных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество посредством продуктивного выполнения им различных социальных ролей.

Социальная компетентность – оперативное понятие, имеющее временные, исторические рамки. Залогом успешного функционирования человека в изменяющихся социальных обстоятельствах является выработка поведенческих сценариев, отвечающих новой социальной действительности и ожидаемых партнерами по взаимодействию.

На основе системного подхода и в результате структурно-функционального анализа выделяются следующие *функции* социальной компетентности:

- *прикладная*, заключающаяся в применении социальных знаний и умений в практической жизнедеятельности;
- *адаптационная*, позволяющая людям реализовать свои потребности, возможности, способности вступать во взаимодействие с другими членами общества, социальными микрогруппами, институтами, организациями и обществом в целом;
- *интегративная*, дающая возможность быть принятым в сообщество, социальную группу, общество и т. д.;
- *ориентационная*, позволяющая выбрать то или иное направление в своей деятельности, как социальной, так и профессиональной;
- *статусная*, состоящая в получении индивидом определенного социального статуса, адекватного его знаниям и умениям, что позволяет человеку занять соответствующее место в обществе;



- *ролевая*, способствующая освоению индивидами социальных ролей и усвоению ими социокультурных норм.

Человек, умеющий четко и последовательно отстаивать свой социальный и профессиональный статус, стремящийся соответствовать ему, воспринимающий и соблюдающий определенные социальные, профессиональные, корпоративные правила, нормы этикета и морали, является социально компетентным.

Социальная компетентность влияет на все сферы жизнедеятельности. Формирование таких компонентов, как знания, умения, навыки, готовность к изменениям, способствует ее лучшей адаптации и интеграции личности в обществе.

Далее, на наш взгляд, необходимо рассмотреть *структуру* социальной компетентности.

Приведенные определения свидетельствуют о том, что структуру социальной компетентности составляет, прежде всего, совокупность социальных знаний, умений и навыков, применяемых в главных сферах деятельности человека. Однако, по мнению целого ряда ученых, перечисленные компоненты структуры компетентности могут быть дополнены другими, не менее важными составляющими.

Так, в восьмидесятые годы разными исследователями последовательно формируются 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-Крэснор вносят в модель социальной компетентности понятие социальных сценариев (т. е. определенных шаблонов, согласованных действий в хорошо знакомых ситуациях) [269].

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» [207].

В. Н. Куницына выделяет в структуре социальной компетентности следующие компоненты [172]:

- *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);

- *вербальная компетентность* (подразумевает уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудности в письменной речи, вариативность интерпретации информации, хорошую ориентацию 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, сословной, групповой принадлежности, знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание причин своих промахов, 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).

И. А. Зимняя, Л. Н. Боголюбов и другие ученые считают, что социальную компетентность человека составляют:

- 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 быта и проч.);

- компетенции в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Многие современные исследователи считают, что социальная компетентность включает также целый ряд умений и навыков в составе социально компетентного поведения:

- «основные навыки», например, грамота, счет;
- «жизненные навыки», например, самоуправление, отношения с другими людьми;
- «ключевые навыки», например, коммуникация, решение проблем;
- «социальные и гражданские навыки», например, социальная активность, ценности;
- «предпринимательские навыки», например, исследование деловых возможностей;
- «управленческие навыки», например, консультирование, аналитическое мышление;
- «широкие навыки», например, анализ, планирование, контроль.

Е. В. Бондаревская так формулирует семь характеристик социально компетентного человека: «Это человек, который обладает следующими способностями [53, с. 41]:

1. Принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований.
2. Забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность.
3. Представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом.
4. Правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права.
5. Анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение.
6. Представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничение социальных структур и собственные требования.
7. Отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других».

Итак, исследуя социальную компетентность, одни ученые отдают предпочтение социальным знаниям, другие – усвоению умений, третьи дополняют необходимые знания и умения определенными психологическими качествами и способностями, четвертые подчеркивают в содержании социальной компетентности личностные свойства личности.

Обобщая взгляды зарубежных и отечественных ученых на важные составляющие социальной компетентности, можно представить структуру данного феномена следующим образом: социальная компетентность состоит из двух основных компонентов:

- *содержательного*, включающего социальные знания;
- *операционального* (прикладного), включающего владение технологией деятельности, то есть социальные умения и навыки.

При этом успешность ее формирования у человека зависит от наличия ценностного отношения личности, ее жизненных планов, влияющих на формирование личностной композиции социальных отношений. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, а также в мировоззрении личности, оказывают существенное влияние как на реальное поведение студентов, так и на их восприятие окружающего мира и себя в нем. Изучение ценностных ориентаций дает возможность выяснить причину избирательного отношения к действительности, а также характер отношений к тому или иному явлению, факту, событию.

Другими словами, на основании теоретического анализа можно заключить, что социальная компетентность соединяет в себе ценностное понимание 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.*

### ***Коммуникативная компетентность***

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 образова-

тельных структур, на субъект-субъектные отношения участников дидактического процесса.

Учитывая, что правильная терминология способствует открытию научной истины, и роль терминов в современном научном прогрессе столь велика, что «они могут тормозить его, если в них царит беспорядок, и могут ему способствовать, если они упорядочены» [41], обратимся к анализу понятия «коммуникативная компетентность» с целью уточнения его сущности.

Анализ диссертационных исследований и научной литературы по проблеме развития коммуникативной компетентности позволяет говорить, что коммуникативная компетентность – это широко изученное явление с точки зрения разных наук. Философский аспект проблемы общения – коммуникации – представлен в трудах Г. С. Батищева, Л. П. Буевой, М. С. Кагана, О. В. Лармина, Г. П. Щедровицкого, К. Ясперса. В психолого-педагогической науке проблема общения рассматривалась с точки зрения деятельностного подхода Г. М. Андреевой, Л. С. Выготским, В. В. Давыдовым, А. А. Леонтьевым; личностного подхода – Б. Г. Ананьевым, М. Б. Заславской, А. Г. Ковалевым, Б. Ф. Ломовым, А. В. Петровским. В широком социально-психологическом контексте проблему межличностной коммуникации изучали Н. В. Казаринова, В. Н. Куницына, В. М. Погольша.

Являясь одной из важных составляющих 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» [111].

Для обозначения «способности, необходимой для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке» Н. Хомским (со ссылкой на В. Гумбольдта) был введен термин *компетенция*.

Подобная трактовка речевого процесса со стороны социолингвистов была дополнена. Так, Р. Кэмпбелл и Р. Уэлс отмечают, что соответствие по-

рожденных или понятых высказываний контексту значительно более важно, чем его грамматическая правильность. В противовес узко трактуемой Н. Хомским «лингвистической компетенции» ими было предложено понятие «коммуникативной компетенции как способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях».

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.

Творчески осмыслив идеи Д. Хаймса, С. Савиньон определяла коммуникативную компетентность 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» [335].

Несмотря на то, что различные аспекты коммуникативной компетентности широко изучаются за рубежом с конца 50-х годов, термин «коммуникативная компетентность» самостоятельно практически не используется. Так, в зарубежной психологии традиционно оперируют более широким понятием «социально-психологическая компетентность» (*social competency*). Зарубежные исследовательские школы можно разделить на две большие группы:

- представители первой сводят общение только к его операционально-технической, поведенческой стороне и понимают коммуникативную компетентность как единство техники общения и эмпатических способностей (необихевиоризм: А. Бандура, Э. Берн, Д. Доллард, И. Миллер, Д. Тибо, Д. Хоманс; ситуационный анализ: М. Аргайл; неофрейдизм: В. Байон, В. Штуц);
- вторая группа представлена работами исследователей гуманистического направления (С. Джулард, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), теоретиков тренинговых групп (В. Беннис, Г. Шеппард и др.) и создателя психодрамы Я. Л. Морено. Они делают акцент на субъект-субъектных формах общения

и различают компетентность, необходимую для воспроизведения ситуации и для творческого ее изменения.

В целом коммуникативная компетентность в зарубежной науке трактуется как некоторая сумма умений, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями. Большинство авторов предлагают развивать коммуникативную компетентность в ходе специальных тренинговых занятий, начав с осознания непродуктивности имевшихся у индивидуума стратегий поведения в общении. Специальных теоретических работ, посвященных этому вопросу, крайне мало.

Отметим также, что нами обнаружено всего несколько методик, позволяющих измерить коммуникативную компетентность и практическое отсутствие работ об особенностях ценностно-мотивационной сферы коммуникативно-компетентных индивидуумов.

Таким образом, изначально в западной дидактике под коммуникативной компетентностью понимается способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

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

До середины 80-х годов явления, относящиеся к «способности индивиду эффективно взаимодействовать с окружающими в системе межличностных отношений», обозначались как «социально-психологическая компетентность» [214]. На наш взгляд, понятие «социально-психологическая компетентность» охватывает более широкий спектр явлений, нежели «коммуникативная компетентность».

Впоследствии ряд авторов и, в первую очередь, Ю. Н. Емельянов и Л. А. Петровская как синонимы использовали понятия «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении» [238]. 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» [238, с.47]. 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 компетентность как совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как форму, так и содержание в речи на изучаемом языке.

Определение понятия «коммуникативная компетентность» дают многие психологи, в частности: Т. Гордон, Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, М. А. Холодная и др. Так, например, М. А. Холодная в своей работе утверждает, что компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности.

В конце 90-х годов, в связи с изучением более широкого явления – социальной компетентности, понятия «социально-психологическая компетентность»

и «коммуникативная компетентность» разведены В. Н. Куницыной [172] и показаны как структурные элементы социальной компетентности.

М. Н. Вятютнев под коммуникативной компетентностью 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» [47].

И. А. Зимняя трактует коммуникативную компетенцию как «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [128].

Л. Д. Столяренко предлагает следующее определение: «Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует решению проблем, обеспечивает достижение целей оптимальным расходом ресурсов)» [303].

Под коммуникативной компетентностью понимается ориентированность в различных ситуациях общения, основанное на знаниях и чувственном опыте индивида, способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний межличностных отношений и условий социальной среды.

По мнению В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой, коммуникативная компетентность представляет собой «...знания, умения, навыки, необхо-



димые для понимания чужих и порождения своих программ речевого поведения» [101].

Л. Г. Антропова полагает, что коммуникативная компетентность есть «тактика решения средствами языка задач общения» [18].

Д. И. Изаренков считает, что «коммуникативная компетентность – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, приобретенная в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения...» [131].

Ю. Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, а меру коммуникативной компетентности – как степень успешности задуманных актов влияния и использования средств, чтобы произвести впечатление на других. «Коммуникативную компетентность можно определить как такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе. Из этого определения следует, что коммуникативная компетентность зависит не только от присущих индивиду свойств, но также от изменений, происходящих в обществе, и связанной с этим социальной мобильностью самого индивида. На каждом новом витке развития общества будет меняться нормативное представление о коммуникативной компетентности его членов. Отсюда коммуникативную компетентность нельзя считать итоговой характеристикой индивида или понимать ее как замкнутый межличностный опыт отдельного человека». Основными источниками приобретения человеком коммуникативной компетентности, по мнению Ю. Н. Емельянова, являются: жизненный опыт, искусство, общая эрудиция и специальные научные методы (обучение образами, обучение действиями, обучение понятиями).

Мы разделяем позицию Е.И. Изаренкова, подчеркивающего, что коммуникативная компетентность есть уровень сформированности межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, которая требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе [131]. При этом «уровень обученности взаимодействию» (межличностный опыт) – это обязательно развивающаяся, в значительной мере осознаваемая, а не итоговая характеристика.

Как и компетентность вообще, коммуникативная компетентность имеет несколько аспектов, или составляющих. Мы согласны с Е. В. Сидоренко, который следующим образом определяет составляющие компетентности: «Составляющими коммуникативной компетентности будут: коммуникатив-

ные способности, коммуникативные умения, коммуникативные знания, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения» [167].

Коммуникативная способность трактуется автором двояко:

- 1) природная одаренность человека в общении;
- 2) коммуникативная производительность.

Е. В. Сидоренко считает, что есть «гении» общения и есть люди, которые едва могут «соответствовать» самым простым коммуникативным задачам и самым привычным социальным ситуациям. Таким образом, психолог подводит к мысли о том, что люди различаются по своей коммуникативной одаренности также, как они различаются по своей лингвистической, музыкальной и другим видам одаренности.

Нам представляется важным утверждение Е. В. Сидоренко о том, что коммуникативное знание представляет собой знание о том, что такое общение, каковы его виды, закономерности развития; знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. Под коммуникативным знанием еще понимается и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны, а какие нет.

Третья составляющая способности к общению включает в себя умение адресовать сообщения и привлекать к себе внимание собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к собственному мнению, действиям, высказываниям, умение слушать, умение эмоционально сопереживать и множество других коммуникативных умений.

В. В. Девятко предложил классифицировать коммуникативные знания, умения, навыки соответственно сторонам процесса обучения (табл. 1).

Таблица 1

**Коммуникативные знания, умения, навыки, необходимые  
в межличностном общении (по В. В. Девятко)**

		<b>Содержание</b>
		<b>Н а з в а н и е б л о к а</b>
<b>Интерактивные</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• умение анализировать принятие решений;</li> <li>• знание теории взаимодействия людей;</li> <li>• умение выполнять и распределять обязанности, функции, роли, задачи адекватно ситуации взаимодействия;</li> <li>• умение вести себя в проблемных и конфликтных ситуациях (понимание природы противоречий и формирование конструктивного взгляда на конфликт);</li> <li>• умение проанализировать ситуации и причины их возникновения;</li> <li>• навыки прогнозирования и управления конфликтом;</li> <li>• умение придать конструктивные формы противоречиям, предвидеть или устранить негативные последствия и извлекать позитивные возможности из конфликтов;</li> <li>• умение выбирать адекватные способы общения с людьми, реализовывать их; корректировать взаимодействие</li> </ul>	
<b>Коммуникативные</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знание теории коммуникации;</li> <li>• умение устанавливать и поддерживать психологический контакт;</li> <li>• умение учитывать особенности объекта коммуникативного воздействия;</li> <li>• умение строить логичное, аргументированное сообщение;</li> <li>• знание и умение использовать вербальные и невербальные средства общения;</li> <li>• способность выбирать адекватные способы передачи информации;</li> <li>• умение обеспечить и учесть ответную информацию партнера и осуществлять коррекцию своих сообщений</li> </ul>	
<b>Прочие</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знание этикета;</li> <li>• знание этнокультурных норм, эталонов, стандартов общения;</li> <li>• знание стереотипов поведения людей;</li> <li>• знание правил вежливости, ритуалов общения; умение самопрезентации;</li> <li>• умения саморегуляции в процессе контакта</li> </ul>	

Продолжая анализировать сущность коммуникативной компетентности, О. И. Муравьева определяет ее как коммуникативную гибкость субъекта, которая обеспечивается, во-первых, наличием в арсенале личности всех возмож-

ных коммуникативных стратегий; во-вторых, реализацией коммуникативной стратегии максимально высокого уровня, возможного в данной ситуации, которая определяется уровнем решаемой проблемы и коммуникативной позицией партнера; в-третьих, адекватным использованием приемов, техник общения, соответствующих конкретному моменту самого процесса общения.

Итак, понятие коммуникативной компетентности определяется авторами весьма различно. Это – «знание процедуры общения» [24], «владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели его поведения, эмпатия, личностные характеристики (адекватная самооценка, социальная направленность) самого субъекта общения» [24], «способность к ориентации» [43] или «ориентированность в различных ситуациях общения» [23], «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия» [79], «сложное, многомерное образование в самом широком смысле этого слова, компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии» [174], а также «коммуникативная гибкость» [63].

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

- коммуникативную компетентность необходимо рассматривать как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений;
- коммуникативная компетентность формируется в ходе освоения человеком систем общения и включения в совместную деятельность;
- в состав коммуникативной компетентности входят следующие компоненты – коммуникативные знания, способности, умения, причем ключевым компонентом коммуникативной компетентности являются умения.

Как уже отмечалось, спектр дефиниций понятия «коммуникативная компетентность» широк и разнообразен. Анализ зарубежных и отечественных исследований, касающихся как сущности, так и структуры коммуникативной компетентности, указывает на необходимость более конкретного определения ее составляющих. Рассмотрим эволюцию понимания состава коммуникативной компетентности отечественными и зарубежными учеными.

Исследования в этой области шли в направлении расширения данного понятия и его структурирования, в связи с чем термин претерпел значительное переосмысление.

Критерии коммуникативной компетентности впервые были сформулированы Т. Гордоном (1975). Он определил коммуникативную компетент-

ность как умение выйти из любой ситуации, не потеряв «внутренней свободы» и в то же время, не дав потерять ее партнеру по общению. Таким образом, критерием компетентности является партнерская позиция в общении «на равных» в отличие от «пристройки сверху» или «пристройки снизу».

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

Интерпретация коммуникативной компетентности Е. Уильмса отражает сложившееся представление в англо-американской литературе относительно данного понятия. Он расширил состав коммуникативной компетентности, 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.

Творчески осмыслив идеи Д. Хаймса, М. Кэнел и М. Свейн предложили свою модель компонентного состава коммуникативной компетентности, в центре внимания которой было не изучение языка, а непосредственно язык как форма социального поведения.

Сторонники аудиовизуального направления во Франции, основанного на принципе обучения в ситуациях, также использовали понятие *коммуникативная компетентность*. Для них основная проблема состояла в том, чтобы «соединить» два вида компетенций (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. 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.

В структуре коммуникативной компетентности чаще всего выделяют следующие компоненты (Кидрон А. А.):

- совокупность навыков для восприятия, понимания и оценивания других людей – социальная сенситивность;

- способности оптимизировать межличностные отношения в микроколлективе;
- паттерны поведения, тактические умения общаться, «техника общения» и т. д. – факторы влиятельности;
- некоторые личностные предпосылки коммуникативного потенциала: стабильность «Я-концепции», способность, автономия и т. д. [141].

Нам представляется логичным рассмотрение данным автором коммуникативной компетентности в трех плоскостях:

- *личностная плоскость* – структура коммуникативной способности;
- *плоскость поведения* – закономерности ситуационного формирования готовности к общению и умение общаться;
- *плоскость взаимовосприятия и оценки людей* – отражение компетентности в общении в наборе коммуникативных свойств.

Первый уровень проявления – это умения, второй – навыки, третий – общая направленность поведения и стиль общения.

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 компетентности [126].

Д. И. Изаренков полагает, что состав коммуникативной компетенции должен быть следующим: языковая, предметная, прагматическая компетенции [131].

Исследователи Л. Г. Антропова, Н. В. Петрова, П. П. Терехов и др. представляют коммуникативную компетентность как сложную систему взаимосвязанных составляющих, владение которыми означает наличие 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 компетентности заложили основу для создания профессионально ориентированных вариантов ее описания.

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

В работах Н. И. Гез, А. Н. Дахина, О. А. Абдуллиной и М. К. Кабардова, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассова и др. данное понятие рассматривается как способность и готовность осуществлять иноязычное общение.

На основе проведенного анализа структуры коммуникативной компетенции можно считать, что:

- разнообразие составляющих коммуникативной компетентности вытекает из того факта, что в определении сущности самого понятия нет должной ясности;
- при многообразии подходов к внутренней структуре коммуникативной компетентности очевидна общая тенденция, а именно: все авторы признают основной характеристикой коммуникативной компетентности учет психологических, культурных, социальных факторов, составляющих целостность, единство;
- несмотря на различия в трактовке коммуникативной компетентности, которые отмечаются при анализе литературы, ряд авторов (Г. С. Васильев, Л. А. Григорович, В. В. Девятко, Ю. Н. Емельянов, А. А. Кидрон, Л. А. Петровская, Е. В. Сидоренко, Ю. В. Филиппова и др.) сходятся во мнении о наличии в структуре коммуникативной компетентности трех компонентов: теоретического, практического и личностного.

Учитывая некоторую условность и ограниченность в определении состава коммуникативной компетентности, можно предположить, что ее формирование может быть обеспечено только одновременным формированием всех ее составляющих. Все перечисленные составляющие коммуникативной компетентности являются взаимозависимыми и взаимообусловленными, следовательно, их развитие может осуществляться только в тесной взаимосвязи.

Проводя дальнейший анализ сущности рассматриваемого понятия, мы выявили, что в структуре коммуникативной компетентности практически все авторы отмечают необходимость наличия определенных профессионально значимых личностных качеств: 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].

*Таким образом,* коммуникативная компетентность 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 компетентность» мы склонны рассматривать как:

- ключевое понятие для описания общения;
- способность индивида осуществлять коммуникацию, адекватную определенному типу ситуаций и ситуативных задач;
- наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

### ***Профессиональная компетентность***

Наряду с разработкой общей теории компетенций, отражающей главным образом запросы средней школы, много исследований посвящено проблеме компетенций в сфере профессионального труда и профессионального образования.

По мнению А. К. Марковой [197], близко к реальному профессионализму примыкает слово «компетентность». Это характеристика конкретного человека (или его действий – например «компетентное решение»), а именно – индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии. Как мы выяснили ранее, компетентность часто определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания педагогов и психологов (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников и др.). Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессионально важных качеств, их формирования и оценки. Зачастую понятия «профессиональная компетентность» и «профессионализм» отождествляются. Мы считаем, что понятие «профессиональная компетентность» уже, чем «профессионализм». Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов. Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм», на наш взгляд, отражается такая степень овладения человеком структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требо-



ваниям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека. Наличие у человека диплома, сертификата, подтверждающего уровень его квалификации (а чаще – некоторой совокупности знаний, осведомленности в данной профессиональной сфере) не является залогом его профессионализма. Необходимой составляющей профессионализма человека, на наш взгляд, является профессиональная компетентность.

Рассмотрим сущность интересующего нас понятия – «профессиональная компетентность». Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности достаточно разнообразны. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G. K. Britell, R. M. Jueger, W. E. Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия.

Проблема профессиональной компетентности активно изучается и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Е. В. Бондаревская, Н. Розов [53]), либо как «уровень образованности специалиста» (Б. С. Гершунский [80] и др.). Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [192].

По мнению А. К. Марковой, следует выделить такие виды профессиональной компетентности:

– *специальную компетентность* – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– *социальную компетентность* – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– *личностную компетентность* – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– *индивидуальную 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 без перегрузок времени и сил, осуществлять труд не напряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

В качестве важнейшей составляющей профессиональной компетентности А. К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [197].

Названные виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности. Важно подчеркнуть, на наш взгляд, что названные виды компетентности могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно, у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую социальную, личностную.

А. Э. Птицын в своей диссертационной работе определяет профессиональную компетентность как характеристику личности, обладающей знаниями, опытом для выполнения конкретной деятельности, включающей в себя комплексы профессиональных, социально-личностных и универсальных (надпрофессиональных) способностей человека, позволяющих ему успешно решать актуальные и перспективные профессиональные задачи.

Для нашего исследования особый интерес представляет эволюция понятия «профессиональная компетентность» применительно к профессионально-педагогическому образованию. Остановимся более подробно на данном аспекте исследуемой проблемы.

На разных этапах развития педагогического знания ученые размышляли о личности педагога, ее профессионально значимых качествах, способностях и умениях, специфических видах деятельности.

В 40-50-е годы проводились исследования, посвященные изучению проблем педагогической деятельности, умений, навыков и качеств личности учителя, его педагогического мастерства (Г. С. Костюк, Н. Д. Левитов, Н. А. Петров, Д. Ф. Самуйленков, И. В. Страхов и др.).

В 60-80-е годы разрабатываются научно-педагогические основы подготовки учителя:

1. Квалификационные характеристики, профессиограммы (И. А. Колесникова, А. И. Пискунов, В. К. Розов, В. А. Слостенин, Л. Ф. Спириин и др.);
2. Структура педагогической деятельности и ее компонентов, педагогические умения и навыки (Б. Г. Ананьев, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина и др.);
3. Содержание, формы и методы формирования теоретических знаний и педагогических умений по конкретным видам работы учителя-воспитателя (М. Е. Дуранов, М. И. Дьяченко, Б. Р. Елканов, И. А. Зязюн и др.).

К профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи в основном стали обращаться в 80-90-х годах XX столетия.

Рассматривая существующие подходы к пониманию категории «профессиональная компетентность», считаем целесообразным выделить следующие направления:

1. Связь категории «профессиональная компетентность» с феноменом «культура», являющимся результатом развития личности, ее образованности и воспитанности (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, А. И. Пискунов, Е. В. Попова, Н. Розов и др.).

Н. Розов придает понятию «профессиональная компетентность» перспективный характер. Автор связывает его с ассимиляцией новых открытий в своем содержании и разработками, касающимися человеческого познания и практики. Кроме того, именно данное понятие, по мнению Н. Розова, позволяет определить образовательные требования для каждого типа, профиля и ступени образовательных систем. В рамках данного направления профессиональная компетентность является производным компонентом общекультурной компетентности любого человека. При этом общекультурная компетентность представлена как совокупность трех аспектов:

- *смыслового* (включающего адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки);
- *проблемно-практического* (обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке);
- *коммуникативного* (фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия).

Продолжая развивать идею Н. Розова, Е. В. Бондаревская также опирается на понятие «педагогическая культура» для установления сущности педагогической компетентности. Педагогическая культура является «дина-

мической системой педагогических ценностей, способов деятельности и профессионально-педагогической деятельности».

2. Понимание профессиональной компетентности как системы качеств, умений (Т. Г. Браже, Н. И. Запрудский и др.).

Т. Г. Браже представляет профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка. «Профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек – человек», определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала».

Применительно к профессии педагога, на наш взгляд, к этому списку необходимо добавить владение методикой преподавания предмета, способность понимать и воздействовать на духовный мир своих воспитанников, уважение к ним, профессионально значимые личные качества. Другими словами, логично выделить такие показатели исследуемого понятия, как владение профессиональными знаниями и умениями, ценностные ориентации в социуме, культура, проявляющаяся в речи, стиле общения, отношении педагога к себе, своей практической деятельности и ее осуществлению.

С точки зрения Н. И. Запрудского, профессиональная компетентность представляет собой «систему знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня».

3. Вычленение из проблемы организации профессиональной подготовки механизмов формирования профессиональной компетентности (Е. М. Павлютенков, А. И. Пискунов и др.).

А. И. Пискунов в содержание профессиональной подготовки включает инвариантную (ядро) и вариативную части, образующие некоторую совокупность, обладающую элементами целостности. Инвариантную (обязательную) часть составляют: фундаментальные знания в области философских, психолого-педагогических и методических наук; технологические знания в области организации различных форм и видов учебной и внеаудиторной деятельности; профессионально-педагогические умения. Вариативная часть предусматривает учет особенностей профиля научной подготовки студента, его личных интересов и склонностей.

Е. М. Павлютенков трактует профессиональную компетентность как форму осуществления педагогической деятельности, обусловленную

«глубоким знанием свойств преобразуемых предметов (человек, группа, коллектив) этого труда, свободным владением орудиями производства, ответственностью конкретного предметного содержания труда, характера выполняемых работ субъективным, профессионально важным качествам учителя, его самооценке, трудолюбию».

Таким образом, представители данного направления компетентность и мастерство считают рядоположенными понятиями.

4. Установление соотношения понятий «профессиональная компетентность» и «готовность к профессиональной деятельности».

Понимание категории «готовность к деятельности» в психолого-педагогической литературе весьма неоднозначно: установка (Д. Н. Узнадзе, Д. С. Прангишвили и др.); предстартовое состояние (В. А. Алаторцев, А. Д. Ганюшкин, А. Ц. Пуни и др.); активное (временное) состояние личности, вызывающее деятельность (В. П. Безухов, Н. И. Кузнецова и др.); состояние бдительности (Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин и др.); совокупность профессионально обусловленных требований к учителю (И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.); сложное структурное образование, система профессионально значимых качеств, мотивов, компетентности, умений (Е. П. Белозерцев, К. М. Дурай-Новакова, И. А. Колесникова и др.); сущностный компонент профессиональной компетентности (Ю. В. Койнова, А. И. Мищенко и др.); результат профессиональной подготовки (В. И. Данильчук, М. И. Дьяченко, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.).

А. И. Мищенко понимает профессиональную компетентность как «единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать». Ю. В. Койнова считает профессиональную компетентность «индивидуально-интегральной качественной характеристикой субъекта деятельности, целостным состоянием и готовностью личности к ее осуществлению».

Готовность к педагогической деятельности, по мнению О. Е. Ломакиной, является «составным компонентом профессиональной компетентности и представляет собой отрефлексированную направленность учителя на педагогическую профессию, мировоззренческую зрелость; установки на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание; нацеленность на прогностичность и динамичность в проектировании авторской технологии обучения и воспитания детей».

5. Рассмотрение профессиональной компетентности как характеристики личности учителя и введение результативного компонента в ее содержание (М. К. Кабардов, А. И. Панарин и др.).

С точки зрения сторонников данного направления, профессиональная компетентность является показателем «сформированности необходимых навыков и умений, степенью их владения». А. И. Панарин считает профессиональную компетентность «важнейшей характеристикой подготовленности учителя, совокупностью коммуникативных, конструктивных, организаторских умений, а также способностью и готовностью практически использовать эти умения в своей работе», сводя понимание профессиональной компетентности к совокупности ряда умений и не учитывая знания и осведомленность личности.

6. Рассмотрение профессиональной компетентности как качества личности (Р. Х. Шакуров и др.), с одной стороны, необходимого педагогу, принимающему непосредственное участие в обучении и воспитании учащихся, а с другой стороны, руководящему и оценивающему собственную и учебную деятельность.

7. Трактовка профессиональной компетентности как уровня образованности специалиста (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова и др.). «Категория "профессиональная компетентность" определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому отношению к делу». А. Д. Щекатунова трактует профессиональную компетентность как уровень «образованности и общей культуры личности, характеризующейся овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности».

8. Определение профессиональной компетентности с позиций деятельностного подхода (Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Н. В. Матяш, Е. М. Павлютенков, А. И. Пискунов, О. М. Шиян и др.). В понимании А. К. Марковой профессиональная компетентность представляет собой совокупность пяти сторон трудовой деятельности учителя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога, обученность (обучаемость), воспитанность (воспитуемость). Внутри каждого из этих блоков вычлняются объективно необходимые педагогические знания (сведения из психологии, педагогики о сущности труда учителя, особенностях его педагогической деятельности, общения, личности, о психическом развитии учащихся, их возрастных особенностях), умения (действия, выполненные на достаточно высоком уровне), профессиональные психологические позиции (устойчивые системы отношений учителя к ученику, к коллегам, к себе, определяющие его поведение, выражающие его самооценку, уровень профессиональных притязаний и тесно связанные с мотивацией учителя, осознанием смысла своего труда), психологические особенности (качества),

затрагивающие его как познавательную сферу (педагогическое мышление, рефлексия, самооценивание, наблюдательность), так и мотивационную (целеобразование, мотивы, интересы личности). В последующих работах А. К. Маркова трактует профессиональную компетентность как «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» [197].

Анализируя позицию сторонников данного направления, мы не можем не обратить внимание на то, что при выделении в составе профессиональной компетентности лишь деятельностного компонента остается вне поля зрения система знаний психолого-педагогического и предметно-методического цикла. Таким образом, мы считаем, что необходимо уточнение сущности профессиональной компетентности через анализ ее частных видов.

Анализируя взгляды исследователей на структуру и содержание профессиональной компетентности педагога, мы пришли к убеждению, что больше всего нашему пониманию соответствует иерархическая модель педагогической компетентности, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая «платформу для “вырастания”» следующих компонентов [103]. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности: знаниевую, деятельностную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую. Особую значимость приобретает принцип последовательности, имеющий прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. Надо подчеркнуть, что вырванный из контекста отдельный блок не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога.

С учетом анализа существующих исследований по вопросу профессиональной компетентности, уточнив рассматриваемое понятие применительно к специалистам педагогического профиля, мы пришли к пониманию данного понятия как:

- качественной характеристики личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии;

- многофакторному явлению, включающему в себя систему теоретических знаний преподавателя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

На наш взгляд, логично выделить следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

*Мотивационно-волевой компонент* включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

*Функциональный компонент* в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

*Коммуникативный компонент* компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

*Рефлексивный компонент* проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Следует уточнить, что указанные характеристики профессиональной компетентности педагога формируются на стадии профессиональной подготовки специалиста и носят интегративный, целостный характер, являясь продуктом профессиональной подготовки в целом, а следовательно, их нельзя рассматривать изолированно.

### ***Социально-коммуникативная компетентность***

Приступая к рассмотрению сущности понятия *социально-коммуникативная компетентность*, в первую очередь необходимо, на наш взгляд, выяснить, какова его структура и содержание.

Как мы выяснили ранее, разработка компетентностного подхода в исследованиях, посвященных различным видам деятельности, в том числе и профессиональной, привела к появлению в научной литературе большого числа определений компетентности, среди которых чаще всего встречаются



социальная, психологическая, коммуникативная, правовая, психолого-педагогическая, педагогическая и социально-психологическая. Ключевым для нашего исследования является понятие *социально-коммуникативной деятельности* – важнейшей составляющей профессиональной деятельности педагога, которую мы понимаем как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Учитывая специфику деятельности педагога профессионального обучения, добавим, что социально-коммуникативную деятельность указанного специалиста мы трактуем как вид его профессиональной деятельности, состоящий в проведении анализа педагогической ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации. В то же время, понятие *социально-коммуникативная компетентность* встречается достаточно редко. Более того, во многих исследованиях мы видим, что социальную и коммуникативную компетентность авторы позиционируют как рядоположенные составляющие в структуре профессиональной компетентности, а социально-коммуникативная компетентность при этом рассматривается исследователями либо с позиций социальной, либо с позиций коммуникативной компетентности. Действительно, содержание и сущность интересующего нас понятия отчасти раскрываются трактовкой понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность», достаточно подробно рассмотренных нами ранее. Мы не отрицаем того факта, что это достаточно близкие по своей сути понятия, которые не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако, на наш взгляд, понятие «социально-коммуникативная компетентность» не просто является суммой составляющих, но и несет специфический смысл, присущий только ему.

В исследованиях зарубежных авторов проблеме социально-коммуникативной компетентности уделяется несколько больше внимания. В предлагаемых ими определениях «разброс» включаемых в структуру данной компетентности компонентов весьма значителен:

- способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается;
- повседневная эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением;
- достижение соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих средств, с получением положительных сдвигов в развитии;

- способность использовать ресурсы социального окружения и личные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии;
- способность эффективно вовлекаться в сложные межличностные взаимодействия, эффективно используя и понимая других людей и др.
- владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий;
- коммуникабельность, готовность к общению, влияние – свойство, охватывающее способность внушения; «Я-концепция» – познавательно-эмоциональный образ, ядром которого является самоуважение.

Анализ приведенных определений показывает, что наряду с умениями и навыками (деятельностная составляющая), необходимыми для успешной интеграции в общество, разрешения возникающих при этом проблем с привлечением ресурсов ближайшего окружения, исследователи включают в структуру социально-коммуникативной компетентности компоненты когнитивного характера (понимать, представлять, анализировать и т. п.), а также социально-психологические характеристики личности.

Успешное выполнение социально-коммуникативной деятельности предполагает владение специалистом особым видом компетентности – социально-коммуникативной, которую мы трактуем как вид профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающий реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации.

Для дальнейшего выяснения соотношения понятий «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность» и «социально-коммуникативная компетентность» следует уточнить, что в отличие от выше приведенных дефиниций социальной и коммуникативной компетентности, присущей людям, независимо от их профессиональной принадлежности, нам предстоит определить содержание социально-коммуникативной компетентности как структурного компонента профессиональной компетентности педагога.

Итак, проведенный анализ научных источников показал, что мало кто из ученых выделяет в составе профессиональной компетентности педагога непосредственно социально-коммуникативную компетентность, упоминая знания, умения, позиции, относящиеся к педагогике, психологии, социальной психологии, социологии. С другой стороны, необходимость психологических, социальных знаний, коммуникативных умений, установок, являющихся структурными составляющими социально-коммуникативной компетентности в профессионально-педагогической деятельности, представляется очевидной для целого ряда исследователей (Г. Ю. Бурлака, В. Г. Бочарова, П. Д. Павле-

нок, Г. Н. Филонов, М. В. Фирсов и др.). В связи с этим далее мы будем рассматривать само понятие «социально-коммуникативная компетентность».

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 [122]. Именно социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Рассматривая структуру социально-коммуникативной компетентности, эти авторы 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, жизнерадостность и увлеченность.

5. *Фрустрационная толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Исходя из предложенной ими схемы компонентов социально-коммуникативной компетентности и ряда дефиниций этого понятия, можно следующим образом охарактеризовать возможные ракурсы рассмотрения данного понятия.

1. Социально-коммуникативная компетентность как компонент какой-либо профессиональной компетентности наполняется конкретным содержанием лишь в контексте определенной деятельности и соответствующей проблематики.

2. Социально-коммуникативная компетентность специалиста имеет свои предпосылки (сюда входят социально-психологические ресурсы человека, такие, как: ценности, убеждения, установки, способности, мотивы, коммуникативные умения, личностные качества); зависит от конкретного вида про-

фессиональной деятельности (от тех задач, которые решаются в данной деятельности, от тех ситуаций, которые там возникают, от их сложности, динамизма, управляемости); проявляется в конкретных результатах данной деятельности (имеются в виду внешние результаты, связанные с качеством решения тех или иных ситуаций, и внутренние результаты субъекта деятельности – его удовлетворенность данным результатом).

3. Социально-коммуникативная компетентность выражается в способности человека осознавать и контролировать свое социальное поведение, понимать поведение других, понимать причины возникновения того или иного эмоционального состояния, владеть механизмами коммуникации, необходимыми для успешного выполнения данной деятельности, в способности видеть социально-коммуникативные проблемы в своей деятельности, умении их формулировать и искать пути их адекватного разрешения.

Все вышеперечисленные элементы характеризуют социально-коммуникативный «профиль» профессиональной деятельности педагога, поскольку он должен уметь устанавливать психологический контакт с аудиторией, управлять процессом общения, иметь сформированные речевые и рефлексивные умения, иметь сформированные личностные качества: доброжелательность, тактичность, объективность, толерантность, организованность, инициативность и др.; быть способным конструктивно решать педагогические задачи, возникающие в процессе общения: предметно-познавательные, практико-ориентированные, личностно ориентированные.

Мы склонны рассматривать социально-коммуникативную компетентность как необходимый компонент общекультурного и профессионального развития личности, поскольку она позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего специалиста и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Это понятие, безусловно, можно использовать в контексте анализа любой профессиональной деятельности сферы «человек – человек»: социальной, педагогической, врачебной, управленческой и др. В содержательном плане понятие «социально-коммуникативная компетентность» трактуется авторами довольно разноречиво. В него включают как максимально узкий, так и предельно широкий набор психических, социальных качеств, процессов, знаний, коммуникативных умений и навыков. Так, например, основными компонентами социально-коммуникативной компетентности, по мнению Т. Ю. Томенко [179], выступают: социально-когнитивный, коммуникативный, организационно-операционный, рефлексивный (табл. 2).

*Характеристика компонентов социально-коммуникативной компетентности*

№/пп	Название компонента	Характеристика компонента социально-коммуникативной компетентности
1	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
2	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
3	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
4	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

Мы, в свою очередь, убеждены, что в структуру социально-коммуникативной компетентности педагога необходимо включать следующие компоненты:

– *когнитивный (интеллектуальный)* – обеспечивающий ориентировку в других людях (учащихся) и в учебных ситуациях;

– *коммуникативный* – представляющий собой систему умений и навыков взаимодействия с людьми (учащимися и их родителями, коллегами, руководством), позволяющий осуществлять коммуникацию, адекватную определенному типу ситуаций и ситуативных задач;

– *социальный* – включающий социальные знания и владение технологией деятельности, то есть социальные умения и навыки, способствующий социальной ориентации, адаптации, интеграции общесоциального и личного опыта;

– *психологический* – как совокупность психологических характеристик личности, способствующих успешной реализации первых трех компонентов.

Именно эти компоненты, по нашему мнению, и определяют содержание социально-коммуникативной компетентности.

В концептуальном плане наиболее перспективным нам представляется деятельностный подход к пониманию социально-коммуникативной компетентности. С позиций этого подхода социально-коммуникативная компетентность педагога определяется содержанием его профессиональной деятельности и одновременно является предпосылкой ее успешности. Именно поэтому социально-коммуникативная компетентность педагога отличается от аналогичной компетентности, например, социального работника или врача.

Таким образом, подводя итоги содержания этой части параграфа, резюмируем, что решение проблемы внутреннего содержания социально-коммуникативной компетентности осуществлялось нами через исследование наполнения профессиональной компетентности: здесь мы разделяем точку зрения авторов (В. А. Адольф, А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, Ю. В. Варданян и др.), которые рассматривают профессиональную компетентность как результат профессиональной подготовки и включают в ее состав знания, умения и профессионально значимые личностные качества специалиста, необходимые для выполнения профессиональных задач. Со своей стороны добавим, что СКК обеспечивает высокий уровень профессионально-педагогической компетентности, поскольку предполагает *знания* в области общения (социально-психологические механизмы, стили, способы и этапы), профессиональные *умения* (использование техник эффективной коммуникации, установление контакта, подача обратной связи, поведение в деловом общении, активное слушание и разрешение конфликтов); а также профессионально значимые *личностные качества* специалиста (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность).

Подводя итоги содержания теоретического материала, изложенного в данном параграфе, посвященного анализу понятия «социально-коммуникативная компетентность», мы пришли к пониманию данной компетентности как *виду профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающей реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации.*

В соответствии с выявленной сущностью, структурой и содержанием социально-коммуникативной компетентности (СКК) считаем необходимым отдельно остановиться на рассмотрении СКК в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства. Этому будет посвящен следующий параграф.

### **1.3. Социально-коммуникативная компетентность в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства**

Успешность деятельности любого профессионала в любой сфере прямо зависит не только от степени его профессиональной подготовки или от степени ориентированности его в политических, экономических, идеалистических, правовых и др. характеристиках социальной ситуации, которые типичны для времени, но и от многих других факторов, которые также определяют успешность профессиональной деятельности. По нашему убеждению, в успешности профессионально-педагогической деятельности немаловажную роль играет педагогическое мастерство. Когда мы говорим о мастерстве педагога, то имеем в виду конкретные *признаки, показатели и критерии*, которые определяют его сущность. По ходу написания данной части нашего исследования мы разведем перечисленные понятия, чтобы внести четкость в изложение авторской позиции относительно места социально-коммуникативной компетентности в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства.

Для определения логики изложения материала в данном параграфе мы считаем необходимым уточнить, что, разделяя позицию А. С. Белкина, педагогическое мастерство мы рассматриваем как адекватное понятию «профессионализм» [34, с.6].

На протяжении достаточно длительного периода исследователи пытались объяснить феномен педагогического мастерства. По мнению одних авторов, педагогическое мастерство выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию [26; 18; 127; 206]. Компонентами педагогического мастерства сторонники данной позиции считают «сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние детской души, тонкого и бережного прикосновения к личности ребенка, внутренний мир которого нежен и хрупок, мудрости и творческой дерзости, способности к научному анализу, фантазии, воображению» [164]. В педагогическое мастерство, по мнению сторонников данной позиции, входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией также умения в области педагогической техники, позволяющие педагогу с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. Мастерство педагога при этом подходе предполагает постоянное стремление выйти за пределы достигнутого, а его структура представляет собой четыре относительно самостоятельные части:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности учащихся;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга [2].

Более прогрессивным нам представляется понимание педагогического мастерства как системы с позиций личностно-деятельностного подхода. Н. Н. Тарасевич, рассматривая педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к числу важнейших относит гуманистическую направленность личности педагога, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Все эти четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних условий. Основой саморазвития педагогического мастерства выступает сплав знаний и направленности личности; важным условием его успешности – способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, – умения в области педагогической техники. [79].

Несмотря на определенные различия в рассмотренных подходах, в них подчеркивается, что в структуре педагогического мастерства в целом выражается личность и деятельность педагога, и особое место в структуре педагогического мастерства, подчеркивает А. С. Макаренко, занимают «культура речи педагога, правильная дикция, поставленный голос, правильное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестикуляции». Кроме того, А.С. Макаренко подчеркивал необходимость владения словом: «Я убежден, – писал он, – что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное значение, и, может быть, у нас так много ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться» [79].

Как показывает обзор специальной литературы, современные исследования в рамках данной проблемы ведутся в различных направлениях: формирование компетентности будущего педагога (В. Н. Введенский), изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя в нашей стране (Л. М. Абдулина, Э. Ш. Абдюшев, В. А. Антипова, Е. В. Бережнова, З. Ф. Есарева, Н. В. Кузьмина, Ю. К. Янковский) и за рубежом (Е. Д. Вознесенская, Б. Л. Вульфсон, Н. И. Костина, Л. В. Кузнецова, М. С. Сунцова, Ю. Е. Штейнсапир), оценка профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей квалификации (Н. Н. Асеев, Н. Г. Дудкина, А. В. Федоров и др.). Цели работ этих ученых направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования.



Сегодня система российского образования претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Но какие бы реформы не проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем и профессиональной компетентности, и профессионализма.

Рекомендации, принятые еще в ноябре 1997 года Генеральной конференцией ЮНЕСКО, определяют задачи высшего образования, напрямую связывая их реализацию с развитием и совершенствованием общества в целом. И 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 российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А. Г. Бермус, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя, Д. С. Цодикова и др.), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А. В. Хуторской). Безусловно, необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность, рассмотренная нами ранее, однако мы считаем, что понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда. Быть профессионалом – считает С. А. Дружилов, – это не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата. Важна и результативность деятельности, и соотношение ее с затратами (психологическими, физиологическими и др.), то есть при оценке профессионализма речь должна идти об эффективности профессиональной деятельности.

Раскрывая структуру профессионализма, В. А. Бодров представляет ее в виде вершины пирамиды, в основании которой лежат профессиональные знания, на них «надстраивается» профессиональный опыт, профессиональная компетентность и профессиональная пригодность. С позиций системного подхода социально-коммуникативная компетентность, применительно к данной модели, может позиционироваться как необходимый элемент каждого структурного компонента.

Э. Ф. Зеер в структуре личности профессионала выделяет четыре подструктуры:

1) подструктуру профессионально-значимых психофизиологических свойств (нейротизм, экстравертированность, реактивность и др.);

2) подструктуру профессионально важных качеств;

- 3) подструктуру профессиональной компетентности;
- 4) подструктуру профессиональной направленности.

Существуют и другие подходы, отражающие научные взгляды исследователей, каждый из которых вносит свой вклад в раскрытие проблемы формирования профессионализма.

Мы полностью согласны с психологами Е. А. Климовым, считающим необходимым рассматривать профессионализм не только как высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики и С. А. Дружиловым, который утверждает, что профессионализм не сводим к совокупности признаков, он представляет собой некоторое системное свойство личности (систему определенным образом организованных компонентов).

Проводя анализ психолого-педагогических исследований отечественных авторов, мы установили, что большинство работ, посвященных проблеме формирования профессионального мастерства педагогов, посвящены формированию профессионально значимых качеств личности (Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. С. Макаренко, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.), анализу (особенно в последние десятилетия) профессиональных стандартов, представляющих собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам, а также компетенциям и уровням профессиональной подготовки специалистов (А. С. Белкин, В. А. Водяников, Л. К. Гребенкина, Э. Ф. Зеер, И. Ф. Исаева, Т. Н. Лобанова, В. С. Леднев, А. А. Орлов, А. И. Пискунов, Г. К. Селевко, С. Н. Силина, Н. В. Соловьева, Ю. А. Тихомиров, А. В. Хуторской и др.). Многочисленные исследования, посвященные изучению различных аспектов профессионализма педагога, свидетельствуют о сохраняющейся актуальности данной проблемы, о перспективности разработки новых граней педагогического мастерства и о необходимости универсализации признаков, показателей и критериев изучаемого феномена.

Начнем с определения понятия *признаки*. В нашем исследовании под признаками мы будем понимать свойства или характеристику явления, выраженные в совокупности переменных, которые могут быть подвергнуты наблюдению и измерению. Признаки, по нашему мнению, в первую очередь являются свойствами, присущими какому-либо объекту и хотя бы частично характеризующие его.

*Показатели* – это обобщенные характеристики свойств объекта, процесса или явления, выступающие инструментом, обеспечивающим возможность проверки теоретических положений с помощью эмпирических данных.

И, наконец, *критерий* – существенный, отличительный признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [164]. Критерий обычно выражается через показатели, поскольку показатели – это наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты.

Росту профессионального мастерства преподавателя всегда придавалось большое значение. Еще К. Д. Ушинский настойчиво подчеркивал,

что «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» [180]. В работах Н. В. Кузьминой, Ф. Н. Гоноболина, В. М. Ше-пеля, В. А.Сластенина и др. исследователей называются самые различные наборы качеств, имеющих отношение к тем или иным сторонам личности педагога и влияющих, по мнению авторов, на его педагогическое мастерство. Другими словами, современных ученых, как и исследователей-классиков, волнует вопрос способов измерения и оценивания педагогического мастерства. Это во многом объясняет тот факт, что 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.

Итак, рассмотрим взгляды современных исследователей, предлагающих классификации педагогического мастерства, и уточним, какова, по их мнению, роль составляющих социально-коммуникативной компетентности в структуре профессионализма.

Научный анализ учебной деятельности преподавателя вуза, проведенный на базе Армавирского пединститута, РГПУ, Славянского филиала АГПИ, Сочинского пединститута при СГУТиКД сотрудниками научной части, позволил им сформулировать признаки, показатели и критерии профессионализма преподавателя вуза, которые мы представим в табличном виде (табл. 3).

С нашей точки зрения, четвертый критерий данной классификации – *готовность и потребность во взаимопонимании и сотрудничестве* – выражается через показатели и признаки, соответствующие в нашем понимании сущности социально-коммуникативной компетентности.

С. А. Дружилов предлагает судить об уровне профессионализма на основе критериев двух видов: *внешних* по отношению к человеку (объективных) и *внутренних* (субъективных). В первую группу критериев, по мнению данного автора, входят такие показатели результативности деятельности, как количество и качество произведенной продукции, производительность и т. д.

Во вторую группу критериев оценки уровня профессионализма включаются: а) профессионально важные качества; профессиональные знания, умения и навыки; б) профессиональная мотивация; в) профессиональная самооценка и уровень притязаний; г) способности к саморегуляции и стрессоустойчивость; д) особенности профессионального взаимодействия. В данном случае, оценивая представленную классификацию с учетом специфики педагогической деятельности, мы видим место социально-коммуникативной компетентности во второй группе критериев, в частности, в структуре профессионально важных качеств. Не вызывает сомнения, что умение общаться, способность проявлять эмпатию, толерантность, умение взаимодействовать с собеседником и быть адекватным в различных социальных ситуациях и т. д. – обязательные профессионально важные качества педагога [62].

Таблица 3

**Критерии, показатели и признаки профессионализма преподавателя вуза**

Критерии		Показатели	Признаки
Ответственность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>гражданственность</i> (ответственность через законопослушание);</li> <li>• <i>демократичность</i> (умение анализировать и принимать чужие позиции, точки зрения);</li> <li>• <i>гуманизм</i> (умение думать о будущем своего народа);</li> <li>• <i>трудолюбие</i> (готовность своим трудом служить обществу)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• честное, добросовестное выполнение служебного и гражданского долга;</li> <li>• исполнительность в выполнении законов, устава вуза, директив, в реализации служебных прав и обязанностей;</li> <li>• самостоятельность в преподавательской деятельности и научной работе, способность ставить перед собой посильные задачи и добиваться их решения;</li> <li>• инициативность в совершенствовании вузовского обучения и своего профессионального роста;</li> <li>• умение подчиняться решению большинства, даже при несогласии с ним, но при этом готовность изменить это решение демократическим путем</li> </ul>	
Профессиональная компетентность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• исследовательская направленность учебной деятельности преподавателя;</li> <li>• непрерывная педагогическая диагностика;</li> <li>• научный анализ результатов обучения;</li> <li>• осуществление необходимой педагогической коррекции</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• четкое видение ориентиров обучения (эталон специалиста, задачи его достижения, профессионаграмма, последовательность формирования профессиональных знаний, умений, навыков и др.);</li> <li>• проявление образца профессионализма в своем деле (эталон человека и специалиста для студентов на их пути к профессиональному мастерству);</li> <li>• знание и применение новых вузовских технологий обучения, максимально адаптируемых к своему опыту и специфике предмета;</li> <li>• ориентация на связь теории и практики</li> </ul>	
Потребность в проф. самосовершенствовании	<ul style="list-style-type: none"> <li>• эффективность работы преподавателя</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• самокритичность, объективная самооценка личных качеств и результатов своей деятельности;</li> <li>• требовательность к себе как профессионалу и человеку;</li> <li>• чувство нового, способность определить направленность совершенствования своего труда, создать новую концепцию обучения;</li> <li>• самоисследование своего труда и творческое отношение к нему</li> </ul>	
Готовность и потребность во взаимопонимании и сотрудничестве	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие социальной цели;</li> <li>• наличие научной организации труда преподавателей и студентов;</li> <li>• единые педагогические позиции и требования в коллективе вуза, кафедры;</li> <li>• выполнения всеми преподавателями и студентами устава вуза, прав и обязанностей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знание психологии и особенностей своих коллег по работе;</li> <li>• умение вести дискуссии, вырабатывать общие позиции в общем деле;</li> <li>• понимание, применение, реализация полезных для дела чужих инициатив и предложений;</li> <li>• способность искать, находить и использовать сторонников в задуманном деле;</li> <li>• умение использовать опыт и способности своих коллег для решения задач обучения и воспитания студентов</li> </ul>	

Активная реализация условий для своего проф. роста	<ul style="list-style-type: none"> <li>• активность самого преподавателя в использовании имеющихся условий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• постоянные занятия преподавателя самообразованием;</li> <li>• участие в конференциях, симпозиумах по вузовской психологии и педагогике;</li> <li>• выступления на методологических семинарах, курсах повышения квалификации, встречи с работниками образования;</li> <li>• создание методических рекомендаций для студентов по их активизации и творчеству</li> </ul>
--	---	--

Г. И. Хозяинов при определении уровней педагогического мастерства рассматривает критерии, которые выступают как мерило оценки педагогической деятельности и ее результатов.

В качестве таких критериев, по мнению данного автора, могут выступать:

– во-первых, те виды деятельности, которые имеют непосредственный выход на элементы объекта деятельности педагога, связаны с ее организацией и осуществлением и с обеспечением функционирования дидактической системы. При этом виды деятельности педагога должны носить обобщенный характер и охватывать в своей совокупности все основные стороны процесса обучения;

– во-вторых, результаты, которых достигают студенты и педагог.

*Первую* группу критериев Г. И. Хозяинов раскрывает через следующие показатели:

- *стимулирование и мотивация личности* (побуждение к активной деятельности обучаемого);

- *организация учебно-познавательной деятельности обучаемого* (взаимодействие деятельности педагога с деятельностью учащегося);

- *владение содержанием и его дидактическая организация* (взаимосвязь деятельности педагога с содержанием образования);

- *организация и осуществление своей деятельности в процессе обучения* (обучающая деятельность педагога, обеспечивающая взаимосвязь со всеми элементами ее объекта);

- *структурно-композиционное построение учебного занятия* (соединение всех составляющих процесса обучения в единое целое, создание функциональной дидактической системы, сориентированной на достижение необходимого результата).

Для определения содержания *второй* группы критериев, позволяющей оценить уровень профессионализма педагога, по мнению Г. И. Хозяинова, необходимо использовать такие показатели, как:

- успешность обучения;

- комплексное решение задач образования, воспитания, развития;

- степень перевода обучаемого с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания»;

- совершенствование своей профессиональной деятельности;

- профессионально-педагогическая и социальная значимость личности педагога [185].

В данном случае, изучая позицию автора, мы считаем, что, кроме оценивания эффективности деятельности педагога в обучении, важно принять во внимание и тот результат, к которому она приводит. При этом необходимо учесть, что на эффективность учебного процесса оказывает влияние не только уровень осуществления обучающей деятельности педагогом, но и ряд других факторов. Например, личностные качества педагога или условия, в которых он осуществляет деятельность, и т. д. В достижении всех этих и других результатов профессиональной деятельности проявляется личность педагога. И в этом плане они (личностные качества) и имеют профессиональное значение, а не сами по себе как таковые при оценке их экспертами. Осознаваемо или неосознаваемо направленность личности, педагогические способности, личностные качества и т. д. в той или иной мере выступают как предпосылки и таким образом участвуют в достижении результатов профессионально-педагогической деятельности. Сложность, на наш взгляд, заключается в том, чтобы выделить такие стороны результатов деятельности педагога, которые являются наиболее важными и могут быть определяющими в выявлении уровня профессионализма с позиций этого аспекта. Необходимо также принять во внимание, что результаты деятельности педагога проявляются как в достижениях обучаемых, так и в собственно результативно-личностных достижениях (уровень знаний, сформированность профессионально значимых личностных качеств, сформированность ответственности за результаты деятельности и т.д.).

В данном случае мы рассматриваем социально-коммуникативную компетентность как показатель, влияющий на все компоненты учебного процесса, а соответственно, на конечный результат профессиональной деятельности педагога.

В ходе дальнейшего теоретического анализа мы изучили исследования Ю. В. Варданын, Н. П. Гусака, В. И. Зверевой, Э. Э. Карповой, Г. А. Козберга, Н. Е. Мажара, Т. Е. Наливайко, Ю. О. Овакимяна, Е. М. Павлютенковой, И. П. Подласого, В. А. Сластенина и других ученых, которыми раскрываются основы разработки системы показателей развития профессионализма учителя в решении педагогических задач. В целом обозначенная проблема не получила в дальнейшем специального исследования. Хотя Ю. В. Варданын, Л. В. Кондрашова, А. К. Маркова, А. И. Мищенко, Е. Н. Поляков и др. выделяют группы умений по решению педагогических задач, однако сформированность умений еще не означает профессиональной компетентности учителя в их решении как составляющей его профессионализма. На наш взгляд, это связано с тем, что в данных исследованиях нет должного внимания личностной составляющей профессиональной компетентности учителя (Г. А. Козберг, О. Е. Ломакина, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова и др.), которую мы считаем приоритетным показателем в структуре профессионализма педагога.

Продолжая анализ структуры профессионализма педагога, рассмотрим и другие точки зрения. Е. М. Борисова, Т. П. Логинова под профессиональным мастерством понимают «способности, на основе которых формируются умения и знания, склонность к работе, т. е. положительная мотива-

ция» [37; 123]. По мнению Б. Т. Лихачева, педагогическое мастерство – это «методы, приемы (умения и навыки) практического воплощения педагогического искусства», которое он определил как «совершенное владение психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, соединенными с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением, интуицией, нравственно-эстетическим отношением к жизни, глубокой убежденностью и твердой волей» [121]. Еще К. Д. Ушинский писал о том, что в искусстве воспитания необходимы «специальные знания, умения, терпение и врожденная способность». По мнению В. С. Ильина, В. А. Сластенина «овладеть педагогическим мастерством и педагогической профессией можно лишь на индивидуально личностном уровне, так как весь арсенал психолого-педагогических и других знаний должен осваиваться субъектом в личностном контексте; в педагогической профессии личностное и профессиональное взаимопроникают, образуя единство» [289]. Таким образом, важной составляющей и основой развития профессионализма, по мнению исследователей, являются не только самостоятельное и ответственное выполнение профессиональных обязанностей, но и сформированность профессионально важных качеств личности, которые, безусловно, могут быть рассмотрены как компоненты социально-коммуникативной компетентности.

В докладе «О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования», подготовленном проектной группой под руководством Э. Р. Сайтбаевой в составе: Э. Р. Амерхановой, Д. В. Бочкова, Е. В. Ветштейн, Ю. В. Ворониной, Г. М. Гладышева, В. М. Дрофы, С. В. Масловской, С. Н. Полькиной, О. Н. Скрынниковой, Е. П. Табаковой, А. А. Чиркова подробно раскрыты основные подходы к выделению критериев, показателей и инструментария измерения профессиональной компетентности педагогов с позиций деятельностного подхода, в аспекте измерения и оценки качества повышения квалификации педагогов в системе ДПО (В. Н. Введенский, Л. Ф. Иванова), четко определены уровни профессиональной компетентности педагогов при присвоении квалификационной категории.

Таблица 4

### *Критерии и показатели профессионализма*

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>
1. Ценностно-смысловой	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ценностное отношение к профессии;</li> <li>• ценностное отношение: к событиям, к людям, к себе – образ «Я – учитель-исследователь»;</li> <li>• готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту</li> </ul>
2. Гносеологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знания теоретических и методологических основ предметной области образования;</li> <li>• знание психолого-педагогических основ современного образования (в том числе нормативных документов);</li> <li>• знание требований, предъявляемых к современному учителю;</li> <li>• широта и глубина дополнительных знаний</li> </ul>

3. Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• гностические;</li> <li>• аналитические;</li> <li>• проектировочные;</li> <li>• коммуникативные;</li> <li>• конструктивные;</li> <li>• креативные;</li> <li>• оценочные;</li> <li>• информационные умения</li> </ul>
-------------------	--

Авторы доклада, раскрывая структуру профессионализма, выделяют в важной его составляющей – профессиональной компетентности – следующие критерии и показатели, представленные в таблице 4.

Данные критерии позволяют оценить уровни проявления профессиональной компетентности учителя, а, следовательно, судить о его профессионализме. В данном случае, высокому уровню *деятельностного критерия* соответствует полное осознание значимости владения коммуникативными умениями, интеллектуальными качествами; осуществление анализа профессионального поведения, яркая выраженность потребности в постоянном совершенствовании профессиональной деятельности, что отчасти соответствует, по нашему убеждению, сформированности социально-коммуникативной компетентности.

Продолжая рассматривать социально-коммуникативную компетентность в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства, считаем необходимым обратиться к профессиональным стандартам, которые служат важным руководством и основанием для формирования системы профессионального образования. Они являются 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*» [118; 119].

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, определяет *ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной образовательных парадигм соответственно [278].

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 [342].

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, логики, 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);
- культуру 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) [342].

Не все компетенции можно рассматривать рядоположно с точки зрения их значимости для становления профессионализма. Подтверждением нашей мысли считаем введение понятия «ключевые компетенции» еще в конце XIX века Международной организацией труда в квалификационных требованиях к специалистам. Для нас это важный момент в характеристике структуры и содержания понятия «профессионализм». Анализируя эту позицию, мы считаем, что коммуникативная компетенция в данном случае во многом отождествляется автором с нашим пониманием социально-коммуникативной компетентности и является важным показателем сформированности личностного компонента в модели выпускника вуза.

Т. Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю. К. Тихомировым [313], 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 пра-

вильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состояние партнера; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; умение эффективно поощрять и критиковать других людей» [178].

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 R. Bader, A. Shelten, J. Zebekt и др. включены *социальные способности* (ориентация на сотрудничество, готовность к кооперации, коммуникативность, толерантность, справедливость).

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

Таким образом, можно констатировать, что, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, несмотря на различия в терминологии, именно социально-коммуникативная компетентность (коммуникативная компетентность, социальная компетентность) – важный компонент структуры и содержания профессионально-педагогической деятельности и неотъемлемый показатель профессионализма.

Рассматривая социально-коммуникативную компетентность в интересующем нас аспекте с позиций *профессиографического подхода*, применительно к педагогической профессии, мы встречаемся с различными понятиями – «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]. Несмотря на различия формулировок данных понятий, все сторонники данного подхода единодушны в том, что профессионально-педагогическая деятельность предъявляет к специалисту высокие требования. Педагог должен быть подготовлен к широкому кругу профессиональных обязанностей и выполнению диапазона компетентных и творческих действий. Однако некоторые понятия, связанные с характеристикой профессионализма деятельности педагога, 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 профессионализма, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. При определении критериев педагогического мастерства было установлено, что «подлинными педагогами-мастерами 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 взаи-

модействию. 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 учителя 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 также 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 педагогическое мастерство.

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 межлично-

стного взаимодействия. Ее в некотором смысле стимулируют потребность в эмоциональных контактах, их направленный поиск и соответствующая техника удовлетворения [61; 63]. Потребность в общении проявляется в стремлении человека принадлежать к какой-то группе людей, взаимодействовать с нею, участвовать в совместной деятельности, оказывать и принимать помощь. Она способствует отказу от эгоистических установок ради установления (или восстановления) согласия и эффективного сотрудничества с окружающими. Педагогов с высоким уровнем потребности в общении отличает стремление к поддержанию контактов с учащимися, склонность проявлять участие к их проблемам. Такой педагог стремится уменьшить дистанцию между собой и учащимися. Его общительность направляется в русло решения педагогических задач, и общение становится целью деятельности. Развитие этого качества, как и других, сопряжено с научным знанием психологии человека.

Рассмотрим еще одно качество – *эмоциональную привлекательность*. Некоторые авторы используют иные термины, например *визуальность* [4; 63], обозначая общую привлекательность педагога, способность расположить к себе учащегося манерой поведения, внешним видом.

Не секрет, что внешний облик оказывает влияние на общение: может либо отталкивать, либо привлекать окружающих. Внешность воспринимается в комплексе и целостности всех ее признаков, в том числе и поведения преподавателя. Педагог, как и все люди, подает себя через вербальные и невербальные средства общения. Окружающие обращают внимание не только на то, что он говорит, но и на внешнее выражение его чувств в мимике. Приятные манеры поведения (мимика, жесты, поза) помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают установление коммуникативных связей, повышают возможность воздействия на учащихся, располагают учащихся к педагогу. Всем манерам эмоционально привлекательного преподавателя, как правило, присуща одна общая черта – соблюдение педагогического такта, включающего в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другим человеком, которая позволила бы ему сохранить личное достоинство.

По мнению А. А. Бодалева, «общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга» [48, с.28].

Выделенные качества служат реализации индивидуальных способностей человека через призму социальных отношений, функций (ролей).

В переводе с латинского «коммуникация» означает «делаю общим», «связываю», «общаюсь», «придаю смысл данному взаимодействию». Следо-

вательно, коммуникативные способности педагога будут проявляться в его умении всякое свое действие по отношению к учащимся, коллегам, родителям организовать как социальное взаимодействие, несущее в себе личностный интерес, педагогический смысл и значимость. Коммуникативный аспект индивидуальных действий выражается в сознательной ориентации других людей на их смысловое восприятие. Сущность труда педагога заключается в выполнении организаторской работы, связанной с объединением и синхронизацией усилий отдельных учащихся. Вся его управленческая деятельность протекает в общении с отдельными учениками и группами.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- социально-коммуникативная компетентность представляет собой интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности преподавателя, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами;
- профессия педагога относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизирован. Следовательно, если речь идет о формировании социально-коммуникативной компетентности педагога, то в первую очередь надо выявлять и развивать в нем профессионально-значимые 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.

#### **1.4. Механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза**

Подготовка студентов педагогического вуза как субъектов профессионально-педагогической деятельности в нашем быстро развивающемся мире остается одной из актуальных проблем. Это связано с тем, что современная российская система образования находится в стадии динамичного обновления, импульсом к которому послужили, с одной стороны, процессы реформирования общества в целом, а с другой – логика развития самой образовательной системы.

В большинстве исследований, посвященных профессиональному образованию (В. И. Байденко, И. А. Дмитриева, В. С. Кукушин, О. И. Ребрин, С. Е. Шишов), констатируется тот факт, что выпускники вузов зачастую не готовы к профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией и требованием времени. Работодатели нередко высказывают

мнение, что не так и не тому учат в вузе, поскольку молодого «специалиста» приходится доучивать и переучивать на производстве, затрачивая на это деньги и время. Даже выпускнику с красным дипломом часто нельзя доверить самостоятельную производственную задачу, особенно связанную с работой в коллективе. Выпускники педагогического вуза не являются в этом смысле исключением.

Важнейшим условием, обеспечивающим эффективность педагогической деятельности, является характер отношений, который складывается между участниками педагогического процесса, в частности, между преподавателями, администрацией, студентами, родителями. В русле рассматриваемой нами проблемы значение приобретают вопросы реализации механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза. Разработку изучаемой проблемы, на наш взгляд, необходимо начать с рассмотрения следующих аспектов:

– *во-первых*, возникновение трудностей и всевозможных проблем в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов нередко, по нашему мнению, обусловлено незнанием и игнорированием психолого-педагогических механизмов, лежащих в основе формирования социально-коммуникативной компетентности;

– *во-вторых*, социально-коммуникативная компетентность рассматривается нами как сложное интегративное профессионально-личностное образование, формирующееся под воздействием внешней среды и как неотъемлемая часть общей профессиональной компетентности будущего специалиста;

– *в-третьих*, под *формированием социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения* мы понимаем целенаправленный процесс систематизированного накопления в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность, которая состоит в проведении анализа педагогической ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации.

Данные аспекты и определяют логику изложения материалов этого параграфа, следуя которой, мы считаем необходимым выявить и изучить механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях вуза, поскольку знание этих механизмов позволит повысить эффективность формирования СКК в процессе профессионально-педагогической подготовки, а в дальнейшем будет способствовать повышению уровня педагогического мастерства.



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 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 [1]. 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 важным качеством, характеризующим 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» [222]. 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 социономических 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.

Рассмотрим механизмы формирования СКК и основных компонентов ее составляющих. На наш взгляд, структурные компоненты данной компетентности невозможно формировать изолированно друг от друга, а потом, «сложив» их вместе, получить социально-коммуникативную компетентность. Сложная структура СКК определяет комплексный характер работы и опору на теоретические положения системного подхода, поскольку эффективность формирования СКК в условиях педагогического вуза зависит от ряда условий и факторов, среди которых, по нашему мнению, центральное место занимает системное видение этой проблемы.

Готовность педагога к внедрению нововведений в учебный процесс во многом определяется той базой, которая закладывается в период его обучения в вузе. Поэтому, чтобы быть эффективной, система подготовки педагогических кадров также должна изменяться, соотносясь с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования.

Проблема подготовки специалиста, обладающего социально-коммуникативной компетентностью, требует для своего решения разработки программы профессионального становления личности специалиста. Надо при этом иметь в виду, что речь идет не о программе конкретного учебного курса, а о комплексе средств и методов обучения, способных обеспечить достижение поставленной цели. В реализации такой программы на первый план выступает деятельность преподавателя, так как только преподаватель ставит учебные цели и от него зависит, какие методы и организационные формы обучения будут использоваться для достижения поставленных целей.

Деятельность преподавателя в новой системе образования требует исследовательской работы, ему необходимо:

- определить содержание курса, основываясь на востребованности знаний на рынке труда;
- определить компетенции, которые должны развиваться у обучающихся;
- найти и уметь реализовать необходимые технологии обучения.

При этом следует учитывать, что квалификация преподавателя и его понимание психологических, социологических аспектов играет значительную роль в новом развитии российского образования.

Немаловажное значение имеет и модель обучения, которой руководствуется преподаватель. Модель обучения можно описать некоторым функционалом  $F$ , который включает в себя технологии обучения, учебно-методические и психологические условия, способствующие формированию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов. На рис. 1 представлена схема модели обучения.

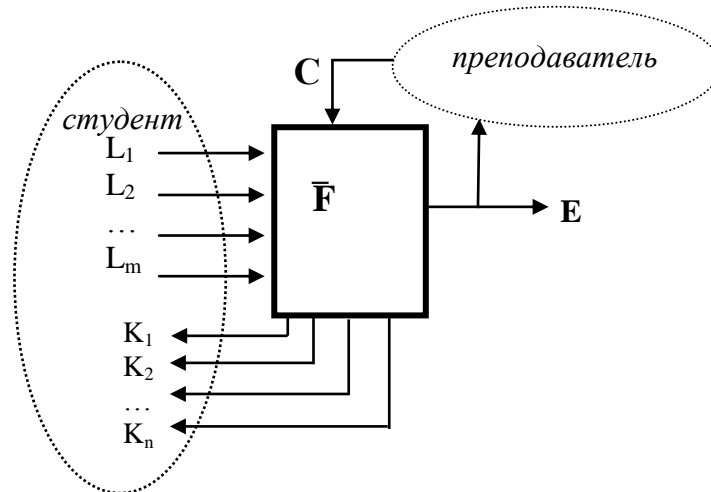


Рис.1. Модель обучения

Вектор  $L$  включает в себя знания, навыки, умения, личностные качества студента,  $K$  – набор компетенций,  $E$  – результаты, на основании которых можно оценить процесс обучения и скорректировать его с помощью некоторого воздействия  $C$ .

Воздействие  $C$  является указателем, позволяющим выбрать нужную технологию обучения. Для формирования  $C$  необходим анализ вектора  $E$ . Коррекция учебного процесса является обратной связью в данной динамической системе и полностью зависит от компетентности преподавателя.

Большое значение в повышении эффективности образовательного процесса придаётся разработке и практическому использованию инновационных педагогических технологий.

Конструирование учебного процесса можно представить в виде схемы, приведённой на рис. 2.

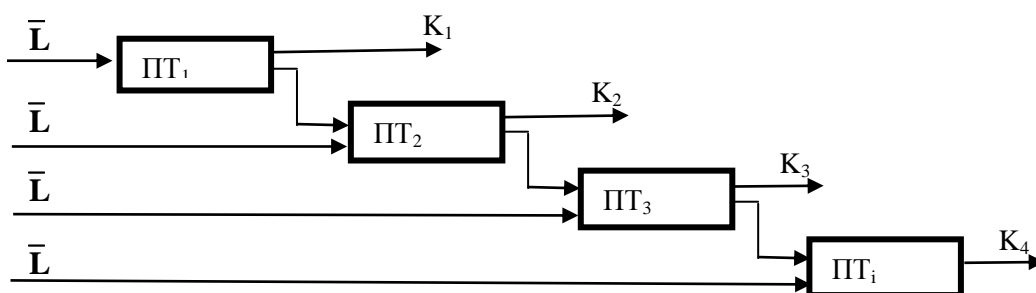


Рис. 2. Конструирование учебного процесса

На данном рисунке ПТi – некоторая педагогическая технология, формирующая необходимые компетенции. Какую технологию использовать, зависит от целей обучения и готовности аудитории воспринять данную технологию.

Задачу подготовки квалифицированных специалистов под силу выполнить только преподавателю, владеющему педагогическими технологиями, понимающему их особенности и влияние на качество образования.

Другая сторона проблемы заключается в том, что хороший преподаватель может способствовать формированию компетенций, но для становления компетентного специалиста необходимо, чтобы человек научился использовать эти компетенции на практике, умел их применять в реальной жизни.

Рассматривая формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в системе профессиональной подготовки, мы считаем необходимым изучение данной системы с точки зрения ее системных свойств, т. е. выявления элементов, структуры и системообразующих факторов. На наш взгляд, механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности закладываются в определение целей, задач, объекта, субъекта деятельности, выбора средств, способов деятельности, создания условий для достижения результата.

*Объектом* деятельности в данном случае является процесс формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога, обусловленный индивидуальными, личностными особенностями и условиями педагогического вуза. *Субъектами* являются студенты и преподаватели педагогического вуза.

Цель формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов, являясь идеальным представлением конечного результата, формулируется в социальном заказе к системе образования, ориентирующем ее на деятельность по самоопределению и самореализации личности студента. Однако социальный заказ – это основа для формулирования цели, требующая конкретизации, т. е. описания, обеспечивающего измеримость, достижимость, гибкость и конкретность целей. В рамках нашего исследования осуществляется декомпозиция цели, которая позволяет выделить подцели, уточняющие, раскрывающие содержание, специфику, значение социально-коммуникативной компетентности для формирования профессионализма будущего педагога.

Считаем необходимым уточнить, что основная *цель* формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза реализуется посредством решения следующих задач:

1. Формирование системы социально-коммуникативных знаний (познатийно-сущностный уровень);
2. Формирование системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень);
3. Формирование опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень);
4. Формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень) и др.

Решение обозначенных задач, на наш взгляд, может быть успешным только при соблюдении следующих *педагогических условий*:

- реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций;
- создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза;
- обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности.

*Основными направлениями*, по которым, на наш взгляд, осуществляется работа по формированию социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза, являются:

- теоретическая подготовка – вооружение студентов соответствующими теоретическими знаниями о социально-коммуникативной компетентности, формирование у них понимания роли этих знаний в успешности будущей профессиональной деятельности;
- практическая подготовка – формирование у студентов профессионально важных умений и навыков самообразования, саморазвития и самореализации; вооружение их опытом квазипрофессиональной деятельности;
- психологическая подготовка – воспитание профессионально важных личностных качеств, которые обуславливают успешность специалистов в многообразных ситуациях профессионально-педагогической деятельности.

Разделяя со многими учеными мнение о том, что вузовский этап подготовки педагога определяет всю дальнейшую его профессиональную деятельность и развитие, что уровень педагогической и специальной подготовленности также определяют содержание и характер дальнейшего профессионального развития, мы, в то же время, можем констатировать, что в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями педагогического

социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности (В. А. Сластенин, Э. Ш. Хамитов). Зачастую образование, получаемое в вузах, обеспечивает хорошую теоретическую подготовку, но не формирует в достаточной мере готовность к самостоятельному решению специфических педагогических задач. Процесс профессиональной подготовки учителя как субъекта социально-коммуникативной деятельности является специфической частью профессионального становления будущих педагогов. Сказанное означает, что формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов может быть обеспечено лишь целенаправленной деятельностью всех звеньев образовательного комплекса высшей школы, всех его субъектов. Принимая во внимание тот факт, что высший уровень профессионализации связан с синтезом всех знаний, умений и навыков человека, поскольку они составляют фундамент его деятельности и поведения, мы придаем важное значение мере взаимодействия субъекта профессионально-педагогического становления с окружающей педагогической действительностью. В данном случае мы говорим о *формах, методах и средствах* формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза, представленных в табл. 5.

Таблица 5

***Формы, методы и средства формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза***

Формы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учебная деятельность академического типа (лекции, практикумы, семинары и т. д.);</li> <li>• квазипрофессиональная деятельность (лабораторно-практические занятия, спецкурсы и спецсеминары, курсовое проектирование и др.)</li> <li>• учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, дипломное проектирование)</li> </ul>
Методы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• активные методы обучения;</li> <li>• методы, обеспечивающие самоактуализацию субъективного опыта обучающихся;</li> <li>• диалоговые методы;</li> <li>• методы, обеспечивающие самовыражение обучающихся;</li> <li>• методы психолого-дидактической поддержки обучающихся</li> </ul>
Средства	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Государственный стандарт ВПО;</li> <li>• учебные программы и планы;</li> <li>• учебники и учебные пособия;</li> <li>• дидактический материал;</li> <li>• наглядные пособия;</li> <li>• технические средства;</li> <li>• программное обеспечение;</li> <li>• образовательные технологии;</li> <li>• компьютерные классы, специлаборатории и др.</li> </ul>

Итак, мы считаем, что рассмотрение процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения как структурного компонента системы профессионально-педагогической подготовки студентов в условиях вуза, обеспечивает эффективность процесса обучения и позволяет им управлять.

Рассматривая механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза с позиций деятельностного подхода, мы считаем необходимым охарактеризовать различные направления исследования и организации теоретической и практической деятельности самого будущего педагога.

Деятельностный подход, по нашему мнению, требует специальной работы по выбору и организации деятельности студентов педагогического вуза, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда, общения. Это предполагает обучение студентов выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Философские основы принципа деятельностного подхода (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.) состоят в том, чтобы подготовить студента к социально-преобразовательной деятельности. В процессе профессиональной подготовки студентов создаются и воспроизводятся социально-педагогические условия для развития социально-коммуникативной деятельности. Предметная деятельность порождает новые процессы, так и внутренняя деятельность исходит из внешней практической и становится определяющим фактором трудового, нравственного и всестороннего развития в целом. Другими словами, согласно теории Л. С. Выготского [73] и С. Л. Рубинштейна [270], внутренние действия субъекта происходят из внешних путем их интериоризации. Это положение имеет принципиально важное значение в понимании механизмов формирования СКК. В соответствии с принятой нами структурой социально-коммуникативной компетентности, особую значимость приобретает социальная ценность этой деятельности, а также осознание ее общественного значения самим студентом как субъектом деятельности.

В нашем исследовании формирование социально-коммуникативной компетентности будущего педагога рассматривается как условие эффективности педагогической деятельности. Ранее мы говорили о том, что особенностью педагогической деятельности является ее социально-коммуникативная направленность. А, следовательно, сущность социально-коммуникативной деятельности выражается в том, что она есть способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в со-

циокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой [179].

Осмыслив концептуальные положения формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности в учреждениях образования, В. Н. Запорожец исходит из того, что период студенчества имеет свои особые характеристики, обладающие в определенных условиях способностью как побуждать готовность к саморазвитию, так и обесмысливать ее. Поэтому развитие потребности в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации и проявление этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках, стремлении к безусловным отношениям, эмпатичности, безоценочности, взаимоткрытости во многом определяет и способности к социально-коммуникативной деятельности, и профессиональные знания и умения как лично значимые. С другой стороны, они определяют самоуправление личностью развитием и выступают источником реализации собственной активности в социально-педагогической деятельности. Именно в рамках социально-коммуникативной деятельности возникают новые отношения, расширяются межличностные, внутриколлективные отношения и выстраивается деловое общение. Отношения взаимодействия, взаимопомощи, сотрудничества значительно обогащают социальный опыт личности будущего педагога.

В процессе учебной деятельности студенты сталкиваются с массой социально-коммуникативных проблем, решение которых активизирует мышление, вызывает реальную потребность в соответствующих знаниях и умениях. Причем процесс усвоения опыта социально-коммуникативной деятельности приобретает личностный, неповторимый характер. Сущностными характеристиками социально-коммуникативной, так же как и педагогической деятельности, являются открытость, системность, уровневость, гибкость, кольцевой характер, универсальность, динамичность.

Рассмотрим социально-коммуникативную деятельность будущих педагогов с позиций сущностных характеристик педагогической деятельности.

– *Открытость* заключается в постоянном взаимодействии студента педагогического вуза с социальной средой, что проявляется:

а) в формировании целей под воздействием социального заказа, а также потребностей студента в постоянном обмене информацией с внешней средой, в зависимости от которой может меняться содержание, направление, способы деятельности;

б) в необходимости создания внешних условий для достижения поставленных целей;



в) в направленности результатов социально-коммуникативной деятельности на внешнюю среду с целью ее изменения.

– *Системность* выражается:

а) в возможности выявления ее структурных компонентов с их взаимосвязями;

б) в ее системной целостности (изменение любого из компонентов системы приводит к изменению всех остальных компонентов, а свойства целостной системы интегрируются свойствами входящих в ее состав элементов);

в) в упорядоченности и последовательности ее элементов как системы.

– *Уровневость* проявляется в изначальной ориентации социально-коммуникативной деятельности на достижение различных целей, которые делятся на стратегические, тактические и оперативные, причем каждая цель предполагает специальный выбор условий, средств и методов ее реализации и, соответственно, получение разноуровневого результата.

– *Гибкость* означает быструю адаптацию студента в условиях меняющейся среды, варьирование средств, приемов обучения, воспитания, поддержки, коммуникации в зависимости от его индивидуальных особенностей, уровня развития, потребностей.

– *Кольцевой характер* предполагает наличие оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата социально-коммуникативной деятельности.

– *Универсальность* проявляется в том, что социально-коммуникативная деятельность требует постоянного самосовершенствования как профессиональных, так и личностных качеств педагога.

– *Динамичность* обеспечивается динамично меняющимися задачами социально-коммуникативной деятельности, необходимостью ее совершенствования в процессуальном плане и в оценке качественной характеристики результата.

С позиций деятельностного подхода в рамках нашего исследования профессиональная подготовка будущих педагогов в условиях педагогического вуза позволяет:

- анализировать социально-коммуникативную деятельность студента и преподавателя с единых методологических позиций, раскрывая сущность и динамику их взаимодействия;

- рассматривать социально-коммуникативную деятельность как условие эффективности педагогической деятельности, в основе которой лежит субъект-субъектное взаимодействие;

- изучать содержание и специфику социально-коммуникативной деятельности всех участников образовательного процесса;

- определять социально-коммуникативную деятельность как важнейший фактор развития личности, преобразования студента педагогического вуза из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса в субъект.

Таким образом, с позиций деятельностного подхода формирование социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза рассматривается нами в рамках развития социально-коммуникативной деятельности студента.

Профессионально-педагогическая деятельность предъявляет повышенные требования к специалистам данной области. Социально-коммуникативная компетентность, несомненно, является одной из основополагающих, связующей и определяющей профессиональное развитие будущего педагога. Учитывая тот факт, 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, мы понимаем, что сформированность структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза зависит от многих субъективных и объективных факторов, а следовательно, имеет индивидуальные особенности. В связи с этим, считаем необходимым рассмотреть механизмы формирования СКК будущих педагогов с позиций одного из ведущих принципов деятельностного подхода — *активности личности в обучении*, — в основе которого, как отмечает И. С. Якиманская, «лежит признание индивидуальности, самооценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом» [372, с.33].

Данный подход к осуществлению процесса формирования СКК, обоснованный в трудах Е. В. Бондаревской, О. С. Газман, В. П. Серикова, В. А. Сластенина, И. С. Якиманской, означает направленность на формирование студента педагогического вуза как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместной деятельности и т. д. в учебном процессе. В рамках данного принципа личность рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных черт, а индивидуальность понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. При этом, как отмечает В. П. Симонов, индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т. е. приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы — общества.

Рассмотрение процесса формирования социально-коммуникативной компетентности на основе данного принципа обеспечивает:

- адекватное отражение проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки как в ходе теоретического изучения дисциплин учебного плана, так и в рамках освоения практических аспектов педагогической деятельности;

- четкое определение структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности в модели выпускника педагогического вуза;

- создание условий для целенаправленного насыщения учебных планов спецкурсами и дисциплинами по выбору, предполагающими формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

На пути движения любых инноваций в образовательную практику встает сопротивление, возникающее на уровне отдельной личности. Применительно к системе образования, где реформированию подвергаются базовые ценности, это означает, что никакое введение новых планов и методических рекомендаций не способно изменить ситуацию без кропотливой и длительной работы по разрешению психологических проблем конкретной личности. Включившись в педагогическое взаимодействие, будущий педагог сначала бессознательно, а затем и сознательно развивает в себе представление о нормах, ценностях профессиональной деятельности, о способах поведения и собственной роли в ней, при этом отвергая или принимая образцы, характерные для существующей культуры. Формальное признание будущим педагогом необходимости следовать по пути преобразований собственной педагогической деятельности, желание проводить в жизнь новые идеи наталкиваются на сопротивление сложившейся и закрепившейся на уровне личности образовательной парадигмы. Полное отсутствие опыта в личностно ориентированном взаимодействии с учащимися приводит к тому, что у будущего педагога, как правило, просто нет соответствующих поведенческих навыков.

СКК как показатель готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на высоком уровне включает в себя два содержательно-методических блока. Первый – «Другой»-блок – предполагает знания педагога «о другом» (т. е. о воспитуемом), относительно «другого» и применительно к «другому» (например, индивидуальные и возрастные особенности, поведенческие характеристики и др.), а также владение педагогом умениями по отношению к «другому» (например, обучить чему-либо, убедить в чем-то и т. д.). Второй – «Я»-блок – включает знания «о себе» (например,

осознание способности изменить интонацию голоса, сделать речь более выразительной, преодолеть собственное раздражение и др.).

Раскрывая механизмы формирования СКК и, признавая важность обеих названных сторон, мы считаем необходимым сделать акцент на знания и умения будущего педагога, связанные с самовлиянием, самоопределением, самоорганизацией. Сформированность «Я»-блока позволяет действительно реализовать «Другой»-блок. Познание педагогом личности учащегося и понимание ее существенно затрудняются при поверхностном знании и понимании слабых и сильных сторон собственной личности, установок, особенностей реагирования на проблемные ситуации.

«Я»-блок отражает знание о себе как о потенциальном носителе педагогической сущности, которое становится предпосылкой самореализации в педагогическом труде. А далее прослеживается зависимость: самосовершенствование приводит к развитию способности влияния на другого, что, в свою очередь, воздействует на профессиональную компетентность. Развивать себя – это значит преобразовывать свою уникальность в педагогический потенциал и привносить неповторимые оттенки в систему педагогических (ролевых и межличностных) отношений. Важно помнить, что педагог не только создает условия для развития другого, но и проявляет активность в саморазвитии.

Связующим звеном, своеобразным мостиком между «Я»- и «Другой»-блоками служат личностные качества будущего педагога (в том числе и социально-коммуникативные). По содержанию они относятся к собственным характеристикам, но через них происходит «движение от себя к другому», две стороны компетентности проявляются в единстве поведения педагога по отношению к ученику. Структурные компоненты СКК, присущие конкретному педагогу, реализуются в социуме, во взаимодействии. Эти качества потому и личностные, что имеют внешнюю направленность, позволяют человеку реализоваться в другом (по В. А. Петровскому – теория персонализации).

Обратим внимание на тот факт, что с самых первых шагов следует помочь будущему педагогу осознать субъективные факторы, влияющие на успешность / неуспешность профессиональной деятельности. Каждый человек проявляет огромный интерес к собственной личности. В условиях педагогического вуза проведение будущим педагогом диагностики сформированности собственной социально-коммуникативной компетентности обеспечивает реализацию нескольких целевых функций:

- **Информационной**, когда будущий педагог получает определенные знания о себе как объекте диагностики;
- **Коммуникативно-пропедевтической** (моделирующей), когда ди-

агностика становится средством включения педагога в коррекционную работу над собой, своими качествами и поведением;

- *Экспрессивно-структурирующей*, когда будущий педагог в рамках самодиагностики имеет возможность исследовать свои аффективные, поведенческие, личностные комплексы и более конструктивно сформулировать свои личностные проблемы, сущность их влияния на взаимодействие в педагогическом процессе.

Таким образом, еще один механизм формирования СКК студента в условиях педагогического вуза мы видим в создании возможности осознать, что именно в профессии зависит от личности самого педагога, от его усилий, стараний и может помочь в его профессиональной самореализации. Успешность формирования социально коммуникативной компетентности студента педагогического вуза обеспечиваются, на наш взгляд: а) созданием в процессе учебных занятий субъект-субъектного взаимодействия; б) обеспечением возможностей для самореализации и развития социально-коммуникативного потенциала личности; в) осуществлением внутренней интеграции структурных компонентов СКК, выяснением их роли в профессиональной деятельности.

Обобщая изложенные аспекты, касающиеся проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза, считаем необходимым обозначить организационно-педагогические условия, обеспечивающие успешность данного процесса:

1. *Применение развивающих технологий и методов обучения*, которые ориентированы на профессиональное развитие личности; приобретение опыта; активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения.

На формирование и развитие социально-коммуникативной компетенций большое влияние оказывает использование методов развивающей психодиагностики и тренинга. Психодиагностика стимулирует процесс самопознания: изучение особенностей структуры личности, характера, самоотношения, самооценки и пр. и определения путей, способов изменения негативных качеств. Метод тренинга развивает, совершенствует положительные и корректирует негативные качества личности.

2. *Организация самостоятельной работы студентов (СРС)* осуществляется в учебное время: на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях под руководством преподавателя и во внеучебное время. Формы организации СРС могут быть индивидуальные и коллективные. Целью СРС является усвоение, активизация и обобщение знаний, приобретение опыта решения профессиональных задач, творческой и научной деятельности. Привлечение студентов к самостоятельной практической работе

способствует повышению качества обучения, формированию адекватной самооценки, усилению деловой направленности, повышению ответственности за результаты своего труда.

3. *Использование коллективных форм обучения* позволяет увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других. Стимуляция профессионального и делового общения студентов при выполнении задания развивает социально-коммуникативную компетенцию студентов и повышает их ответственность за формирование межличностных связей в коллективе.

4. *Проведение дополнительных занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, на развитие социально-коммуникативных качеств* для студентов педагогических вузов позволяет оказывать развивающее влияние на личность учащихся, повышает стремление к самопознанию, удовлетворяет потребность в саморазвитии. Проведение тренинговых занятий способствует формированию уверенности в себе, развитию коммуникативных навыков, самоэффективности, самопрезентации и позволит студентам закрепить навыки общения и межличностного взаимодействия.

### **Резюме**

Рассмотрев механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза с позиций основных положений системного и деятельностного подходов, отметим наиболее значимые моменты.

1. Общий механизм формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога раскрывается на основе теории «опредмечивания – распредмечивания» и рассматривается как «система межчеловеческой деятельности, в которой практическое преобразование предметного мира, коммуникация и познание существуют в непосредственном единстве».

2. Формирование социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза мы рассматриваем как целенаправленный процесс систематизированного накопления в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность, которая состоит в проведении анализа педагогической ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации.

Мы считаем, что рассмотрение социально-коммуникативной компетентности будущего педагога как структурного компонента системы профессиональной подготовки будущего учителя в условиях педагогического вуза обеспечивает эффективность ее формирования, так как позволяет управлять этим процессом. Основными механизмами формирования СКК в данном случае мы видим самоопределение и целеполагание.

3. С позиций деятельностного подхода формирование социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза рассматривается нами в рамках развития социально-коммуникативной деятельности студента — важнейшей составляющей профессиональной деятельности педагога, которую мы понимаем как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Учитывая специфику деятельности педагога профессионального обучения, добавим, что социально-коммуникативную деятельность указанного специалиста мы трактуем как вид его профессиональной деятельности, состоящий в проведении анализа педагогической ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации. Соответственно, основной механизм формирования СКК — действия.

4. Анализ процесса формирования социально-коммуникативной компетентности на основе ведущего принципа деятельностного подхода — *активность личности в обучении* — мы видим в рамках обеспечения студентам возможности осознать роль личности самого педагога в его профессиональной самореализации. В данном случае, основными механизмами формирования СКК являются исследование и оценивание.

## Выводы по первой главе

Педагогическая наука и практика, вступив в XXI век, характеризуется принципиальными изменениями, которые произошли в современном обществе. Реагируя на социально-экономические реалии, существенно меняется и система отечественного образования, что обуславливает потребность в педагогах профессионального обучения с высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности, позволяющей творчески, профессионально обеспечить подготовку остальных категорий специалистов производственной сферы. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006 – 2010 годы» подтверждают актуальность повышения качества профессионально-педагогического образования.

Первая глава «Социально-коммуникативная компетентность как педагогическая категория» посвящена анализу историографии проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности, выявлению сущности и структуры и содержания СКК, определению места данной компетентности в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства, выявлению механизмов ее формирования в условиях педагогического вуза.

В процессе решения первой задачи исследования, исходя из идеи и понятия периодизации, опираясь на закономерности развития общества, мы выделяем три периода становления и развития проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности: *первый период* (XVII – XIX вв.), *второй период* (конец XIX – середина XX вв.), *третий период* (со второй половины XX века до настоящего времени). В основе выделения периодов лежит идея социального взаимодействия и коммуникации людей в системе общественных отношений, в общем, и в рамках профессионально-педагогического взаимодействия, в частности.

Проведенный историографический анализ исследуемой проблемы позволил представить траекторию ее развития, выявить социально-исторические предпосылки, а также установить, что одной из целей современного этапа развития исследуемой нами проблемы является создание концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, которая может быть реализована в практике работы вузов посредством внедрения в образовательный процесс педагогической технологии.

В качестве *социально-исторических* предпосылок формирования социально-коммуникативной компетентности *первого периода* выступили: 1) воплощение идеи социального взаимодействия в принципах гуманизма



и сотрудничества; 2) осознание роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений; 3) признание упорядочения отношений между людьми в соответствии с их симпатиями и расположением в качестве первичного, решающего фактора общественного развития и средства решения социальных проблем. *Социально-историческими предпосылками*, сложившимися к концу *второго периода* стали: 1) современная общественно-экономическая ситуация, характеризующаяся подвижностью и изменчивостью общественного производства, повлекшими за собой изменения к требованиям и уровню подготовки специалистов производственной сферы; 2) активное исследование разных видов компетентности, введение понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность». *Социально-исторические предпосылки третьего периода*: 1) социальный заказ, ориентирующий современную систему высшего профессионального образования на подготовку компетентных педагогов профессионального обучения, так как именно от компетентности профессионально-педагогических кадров зависит качество подготовки остальных категорий специалистов для производственной сферы; 2) государственное реформирование и коренная перестройка системы высшего профессионального образования; 3) усиленное внимание к теоретическому обоснованию путей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, в том числе инженерно-педагогических кадров, соответствующих потребностям рынка труда; 4) широкое развитие инновационных процессов в практике работы учреждений профессионального образования, применение новых технологий и методик.

Социальный заказ, таким образом, ориентирует современную систему высшего профессионального образования на подготовку компетентных педагогов профессионального обучения, поскольку от качества образования профессионально-педагогических кадров зависит уровень подготовки остальных категорий специалистов. Этот социальный заказ имеет правовую основу. Так, рекомендации, принятые еще в ноябре 1997 года Генеральной конференцией ЮНЕСКО, определяют задачи высшего образования, напрямую связывая их реализацию с развитием и совершенствованием общества в целом. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» открывает новые возможности для развития профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, позволяющей принимать нестандартные, нетрадиционные решения и нести за них ответственность, быть конкурентоспособными на рынке труда, уметь грамотно выстроить траекторию своего профессионального развития. Проект Министерства образования и науки Российской Федерации «О приоритетных направлениях развития образовательной систе-

мы РФ» ставит задачу повышения качества профессионального образования. Анализ *теоретико-педагогических* аспектов исследуемой проблемы, включающих совокупность научных взглядов и точек зрения на проблему формирования социально-коммуникативной компетентности, показал недостаточный уровень развития ее теории и практики.

Следующим этапом нашего исследования стала систематизация современных представлений о содержании, структуре и сущности социально-коммуникативной компетентности. Очевидно, что для установления сущности того или иного явления необходимо выявить отличие данного явления от родственных ему явлений, основываясь на результатах анализа философской, педагогической и психологической литературы. На основании анализа сущности, структуры и содержания социально-коммуникативной компетентности мы пришли к пониманию данной компетентности как *вида профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающей реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации*. Нами установлено, что социально-коммуникативная компетентность педагога обеспечивает высокий уровень профессионально-педагогической компетентности, поскольку предполагает *знания* в области общения (социально-психологические механизмы, стили, способы и этапы), профессиональные *умения* (использование техник эффективной коммуникации, установление контакта, подача обратной связи, поведение в деловом общении, активное слушание и разрешение конфликтов); а также профессионально значимые *личностные качества* специалиста (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность).

Изучение состояния выбранной проблемы в теории и практике высшей школы позволило сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность не образуется самостоятельно и требует целенаправленных действий по ее формированию. При этом под *формированием социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения* мы понимаем целенаправленный процесс систематизированного накопления в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность, которая состоит в проведении анализа педагогической ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации.

Изучение механизмов формирования СКК в условиях вуза позволило выявить наиболее значимые положения. Формирование СКК мы рассматриваем как:

а) системную организацию процесса профессионально-педагогической подготовки через определенную совокупность частей (компонентов), определяющих их соотношение и представляющих единое целое, где основными механизмами формирования СКК являются самоопределение и целеполагание;

б) развитие социально-коммуникативной деятельности студента, где основным механизмом формирования СКК выступают действия;

в) предоставление студентам возможности осознать роль личности самого педагога в его профессиональной самореализации. В данном случае основными механизмами формирования СКК являются исследование и оценивание.

Учитывая, что историография проблемы формирования СКК показывает разработанность лишь отдельных ее направлений, и в педагогике высшей школы не сложилось комплексного представления о значении сформированности СКК в аспекте становления профессионализма личности педагога, очевидна необходимость разработки целостной концепции формирования СКК будущего педагога ПО.

Рассмотрению теоретических предпосылок построения данной концепции посвящена вторая глава настоящей работы.

## **ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

### **2.1. Общие положения концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения**

«Результаты педагогических исследований достаточно часто приобретают вид научных концепций, в которых авторы с разной степенью полноты и обоснованности представляют собственные позиции по решению тех или иных педагогических проблем», считает Н.О. Яковлева [374].

В первой главе нами было показано, что одной из проблем формирования социально-коммуникативной компетентности педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования является отсутствие научно обоснованной, практико-ориентированной теории, позволяющей преодолеть разрыв между: между выраженной социально-коммуникативной спецификой профессиональной деятельности педагога профессионального обучения и недостаточным уровнем социально-коммуникативной компетентности выпускников вуза; имеющимися исследованиями, в которых СКК раскрывается в основных положениях теорий коммуникации и социального взаимодействия, наличием современных концептуальных подходов к сущностному пониманию социальной компетентности, коммуникативного потенциала педагогов и недостаточной разработанностью теории и практики формирования социально-коммуникативной деятельности будущих специалистов и, соответственно, нереализованном потенциале учебных заведений в подготовке педагогов ПО, обладающих высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности; между реальной практикой формирования СКК студентов вузов и степенью ее научно-теоретического обоснования, не позволяющего вывести ее на технологический уровень.

Таким образом, существует необходимость теоретико-методологического, методико-технологического анализа проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального образования.

На современном этапе развития образования различают две стратегии: *первая* ориентирована на конкретные планируемые цели – обученность, *вторая* – на цели-векторы – обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности и т. д. При этом если для реализации первой стратегии существуют стандарты, учебные программы, формы, методы

и средства обучения, а также способы оценки результатов обучения, то реализация второй стратегии ставит перед исследователями задачу разработки новых концепций, содержания, технологий, мониторинга. Указанное различие целей раскрывается и в понимании самой сущности образования [76]:

– образование как процесс и результат освоения определенного стандартизированного содержания в форме знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций;

– образование как непрерывный процесс развития, становления личности: формирование потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств.

На основе анализа литературы, отражающей существующий опыт создания научных концепций вообще и педагогических в частности, структурно выстроим обобщенное содержание концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Сначала считаем необходимым определиться с самим понятием «концепция». До настоящего времени в теории и практике педагогики использование данного термина не является однозначным. Данное понятие определяется авторами как:

- основная мысль, замысел, определяющий содержание чего-либо;
- цель, сущность, структура, движущие силы, способы и закономерности функционирования учебного процесса [71];
- система взглядов на процессы и явления в природе и обществе [45];
- способ познания, трактовка каких-либо явлений или конструктивный принцип различных видов деятельности [33];
- подход к решению рассматриваемых специалистом проблем [182];
- синоним теории [134];
- комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека и т. д.

Анализ этих и других определений показал, что термин «концепция», как правило, используется либо как направляющая идея педагогического исследования, либо как форма представления его результатов. Во втором случае она представляет собой определенную теоретическую конструкцию и потому должна иметь четко выраженную логическую структуру. Исходя из целей нашего исследования, мы рассматриваем концепцию как совокупность научных знаний об исследуемом объекте, оформленных специальным

образом. Однако, для того, чтобы концепция могла «работать», необходимо рассмотреть ее структуру в контексте современных методологических представлений о содержании и строении научных теорий. Поэтому в нашей работе, конкретизируя данное понятие, мы исходим из следующего определения: *концепция* – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека. Приведенное определение примем в качестве рабочего, так как оно не только отражает сущность понятия концепции, но и определяет ее содержание.

*Структура концепции.* Принимая во внимание определение концепции и её структурный состав, предложенный в ряде работ (В. В. Базелюк, Е. А. Гна-тышина, Н. В. Лежнева, А. Ф. Присяжная, А. Э. Симановский, Н. В. Уварина, Л. В. Хуторской, Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева), мы можем отметить, что все эти концепции в той или иной степени характеризуются логической целостностью, систематичностью, организованностью и содержат плодотворные идеи.

При разработке структуры любой педагогической концепции, по нашему мнению, должны соблюдаться следующие требования:

1) в строении концепции должны отражаться все аспекты раскрываемого явления (методологические, теоретические и практические) с соответствующей логикой перехода от одного уровня знаний к другим;

2) концепция должна соответствовать общим требованиям к теории (сложность, целостность, целенаправленность, динамичность, достоверность), и в ее содержании должны быть отражены совокупность базовых методологических положений, система законов, закономерностей и принципов, моделей функционирования исследуемого явления, процедуры интерпретации содержания теории;

3) структура концепции должна включать самостоятельные по назначению и взаимообусловленные по содержанию разделы, последовательно раскрывающие суть, природу изучаемого явления и способы повышения эффективности его функционирования.

Учитывая данные позиции, представим структурный состав педагогической концепции следующим образом:

- *общие положения*, содержащие определение концепции, ее цель и декомпозицию цели, правовое и методическое обеспечение, концептуальное пространство, место в педагогической теории, основную характеристику понятийного аппарата;

- *теоретико-методологические основания*, отражающие исходные исследовательские позиции, с которых рассматривается социально-коммуникативная компетентность. В данном разделе раскрываются методо-

логические подходы к исследуемому явлению, их взаимосвязь и результат реализации;

- *ядро концепции*, состоящее из закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых процессов и явлений, выявленных на базе теоретико-методологических оснований, представляющих современное состояние исследуемого явления и вероятные перспективы развития, что позволяет говорить о научности концепции;

- *содержательно-смысловое наполнение* концепции, представляющее собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности. Другими словами, данный раздел отражает позицию автора о границах и возможностях применения теоретических знаний при решении отдельных задач изучаемого явления. В данной части концепции раскрываются условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, основные положения практического подтверждения результатов использования концепции.

Предложенная структура позволяет *придать* концепции вид целостной теории; *обеспечить* комплексность авторских выводов, логическую стройность, последовательность, наглядность, завершенность; четко *определить* сферу ее эффективного применения. Каждый раздел концепции имеет функциональное значение, обеспечивая ее целостность и полноту, при этом самостоятельность разделов является относительной, так как они тесно взаимосвязаны и, выполняя свою специфическую задачу, обеспечивают достижение общей цели.

Рассмотрим системные характеристики концепции.

1. Сложность теоретических знаний определяют следующие моменты:

- диалектический синтез ключевых положений концепций системной, синергетической, праксеологической, системно-деятельностной, личностно ориентированной, социально-коммуникативной компетентности, а также теорий социализации и коммуникации личности, воплощения идей социального взаимодействия, осознания роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений, формирования компетентностной парадигмы;

- многообразие состава системы знаний и связей между частями концепции: функциональное назначение и относительная самостоятельность каждого раздела концепции, обеспечивающие ее целостность и полноту;

- иерархическая структура концепции как системы знаний, определяющая логику развертывания ее общего содержания.

2. Исходя из понимания цели как идеального, мысленного предвосхищения результата деятельности и путей его достижения с помощью опреде-

ленных средств, определим цель концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Содержание цели зависит в данном случае от объективных законов (законодательной базы государства в области образования) и от реальных возможностей студентов вуза. Основываясь на социально-историческом и теоретико-педагогическом анализе проблемы, цель концепции мы видим в теоретико-методологическом и методико-технологическом обеспечении процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального образования в условиях педагогического вуза.

3. Динамичность системы предполагает отражение закономерной связи элементов системы как функционирующего и развивающегося целого. Динамичность обусловлена возможными дополнениями и корректировкой в соответствии с изменениями требований времени и социального заказа и открытостью, которая предполагает взаимовлияние и взаимообусловленность системы и внешней среды, а также расширение сферы приложения ее основного содержания.

Таким образом, концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – это система, характеризующаяся *сложностью, направленностью и динамичностью*.

*Правовой и методической основой* нашей концепции выступают законы Российской Федерации «Об образовании» от 10. 07. 1992 г. (с последующими изменениями и дополнениями) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральная программа развития образования на 2006 – 2010 гг. от 23. 12. 2005 г., Программа развития педагогического образования России на 2001 – 2010 годы, Национальная доктрина образования в Российской Федерации от 04. 10. 2000 г., Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. от 25. 10. 2001 г., Справка Госсовета РФ об образовательной политике России на современном этапе, Государственные образовательные стандарты высшего и среднего образования, а также нормы и требования, сложившиеся в образовательных учреждениях.

Основными *источниками* создания концепции являются:

- социальный заказ на подготовку педагогов профессионального обучения, отраженный в нормативных документах, требованиях рынка труда и отдельной личности;
- международный и отечественный опыт профессиональной подготовки педагогов;
- изменяющийся функционал педагога профессионального обучения;
- изменение требований к профессиональной подготовке специалистов в соответствии с компетентностной парадигмой;



- теоретические положения и продуктивные идеи в области социализации и коммуникации личности, социального взаимодействия в системе общественных отношений;

- практический опыт, включающий технологии и методы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

*Методической основой* нашей концепции являются:

- разработанные вопросы теории коммуникации, социального взаимодействия (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, А. А. Реан, В. В. Рыжов, Е. Ф. Тарасов, Т. Н. Ушакова и др.);

- практические аспекты проблем:

- сущностного понимания социальной компетентности (Г. Э. Белицкая, Н. И. Белоцерковец, Л. Н. Боголюбов, А. П. Ветошкин, С. З. Гончаров, И. А. Зимняя, А. Б. Куклин, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына, С. С. Рачева, В. Г. Ромек, К. Рубин, Л. Роуз-Крэснер, Г. И. Сивкова, В. В. Цветков и др.);

- деятельности и профессиональной подготовки учителя (Ю. К. Бабанский, Е. П. Белозерцев, Ю. К. Васильев, Ф. Н. Гоноболин, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, А. Т. Маленко, Б. Оскарссон, В. В. Охотникова, А. А. Орлов, В. Г. Подзолков, Н. В. Самоукина, С. Н. Силина, Н. Ф. Талызина, Ю. К. Чернова);

- коммуникативного потенциала педагогов (Л. Г. Антропова, И. И. Барахович, Н. И. Гез, О. Я. Гойхман, Н. А. Гришанова, А. А. Кидрон, О. Д. Митрофанова, В. В. Охотникова и др);

- профессиографического исследования личности педагога (Г. В. Алферова, Л. Н. Аксенова, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, С. А. Дружилов; М. Е. Дуранов, И. А. Зимняя, Н. Б. Крылова, Ю. Г. Кузнецов, Н. В. Кузьмина, Г. А. Ларионова, А. К. Маркова, Н. Н. Нечаев, В. А. Попков, С. Н. Силина, В. А. Слостенин, Ю. Т. Татур и др);

- положения о необходимости включения будущего специалиста в предстоящую профессиональную и социальную деятельности (А. А. Вербицкий, П. П. Терехов, Г. И. Хозяинов, Е. В. Яковлев и др.);

- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Исходя из этого, мы определили место нашей концепции в теории профессиональной педагогики (рис. 3).

Концепция формирования СКК будущих педагогов ПО, в первую очередь, базируется на фундаментальных теориях современной *профессиональной педагогики*. В данном случае, мы использовали теории педагогической деятельности, организации учебно-воспитательного процесса в вузе, про-

фессионального и личностного самоопределения, трудовой и профессиональной культуры педагога, профессионального самообразования педагогов, формирования личности учителя, активизации обучения в вузе.

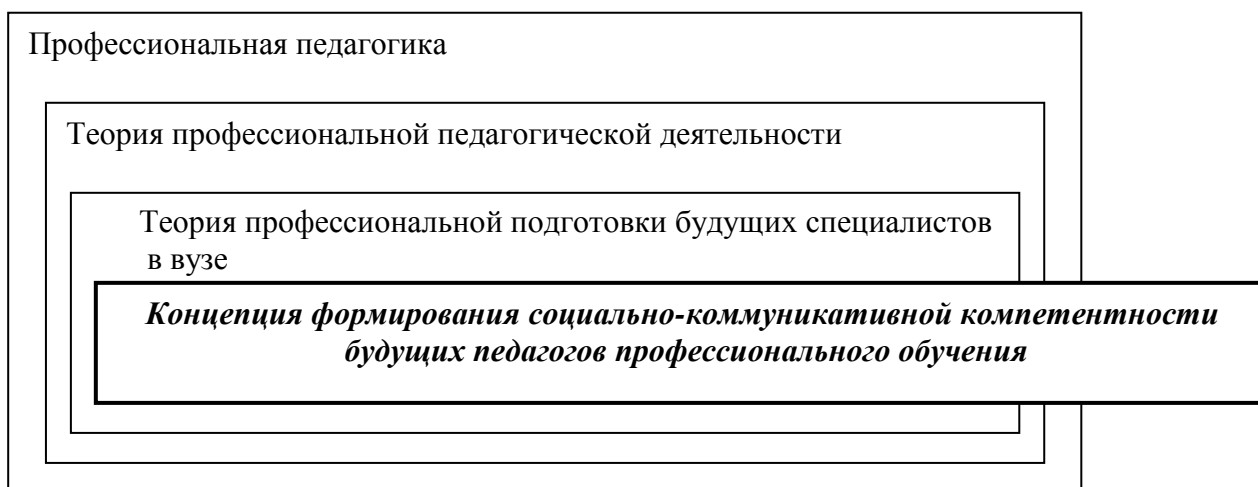


Рис. 3. Место концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в теории профессиональной педагогики

*Теория профессиональной педагогической деятельности* представлена исследованиями в области социально-коммуникативной деятельности педагога, педагогической квалиметрии, организации профессиональной деятельности, педагогического моделирования.

В рамках *теории профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе* в основу концепции мы заложили идеи компетентностного подхода, теории профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов, технологизации профессиональной подготовки в вузе.

Определив место нашей концепции в теории педагогики, рассмотрим ее основные положения.

*Цель концепции* – теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования как основы профессионального самосовершенствования, профессионализма, педагогического мастерства.

Указанная цель конкретизирована и разбита нами на подцели, с использованием приема декомпозиции на основе методики Ю. А. Конаржевского [150]. Данная методика предполагает учет следующих требований: 1) формулировка главной (исходной для декомпозиции) цели должна давать операциональное описание конечного результата; 2) ее содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;

3) декомпозировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня; 4) формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения; 5) цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня; 6) формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения; 7) цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению; 8) построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

Результатом декомпозиции нашей цели явилась совокупность подцелей, которые разбиты на четыре группы, определяющие содержание, значение, специфику и границы применимости концепции.

Рассмотрим каждую группу.

### **1. Обеспечение совершенствования социально-коммуникативной деятельности преподавателей и студентов вуза:**

- анализ и уточнение сущности социально-коммуникативной деятельности студента и преподавателя с единых методологических позиций;
- создание в процессе учебных занятий субъект - субъектного взаимодействия;
- формирование системы социально-коммуникативных знаний и умений;
- включение студента в социально-коммуникативную деятельность.

### **2. Обеспечение эффективности формирования структурных компонентов СКК будущих педагогов:**

- четкое определение структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности в модели выпускника вуза;
- отражение проблемы формирования СКК в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки в ходе теоретического изучения дисциплин учебного плана и в рамках освоения практических аспектов педагогической деятельности;
- внедрение в образовательный процесс технологии формирования социально-коммуникативной компетентности.

### **3. Обеспечение проявлений социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на практике:**

- выработка умений самообразования, саморазвития и самореализации;
- создание условий для самореализации и развития социально-коммуникативного потенциала личности;
- формирование социально-коммуникативных навыков;
- формирование опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности.

#### 4. Обеспечение качества профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения:

- осуществление внутренней интеграции структурных компонентов СКК, выяснение их роли в профессиональной деятельности;
- формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности;
- реализация социально-коммуникативных навыков в квазипрофессиональной деятельности.

Достижение данной цели обеспечивалось посредством внедрения в образовательный процесс: 1) *педагогической системы* формирования социально-коммуникативной компетентности, основанной на выявленных закономерностях и специфических принципах; 2) *педагогической технологии*, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, — на которых в последовательно-параллельном режиме реализуются формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания; 3) *системы мониторинга* сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций.

*Границы применимости* представляемой концепции мы определяли, опираясь на позицию Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, которая заключается в том, что концепция по своему компонентному составу и свойствам соответствует теории, отражая в содержательном плане только ее определенный аспект, поскольку конкретизирована определенной ее стороной [374]. Рассматривая разрабатываемую концепцию как развитие теории профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов (рис. 4), определим границы ее применимости.

Границами применимости представляемой концепции мы считаем следующие факторы: условия педагогического вуза; достигнутый уровень знания в области теории, методологии и технологии формирования социально-коммуникативной компетентности с позиций основных идей и положений системного, деятельностного и компетентностного подходов; ближние и перспективные цели и задачи, стоящие в образовательной сфере, непосредственно связанные с проблемой профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Рассмотрим указанные факторы, составляющие основания разработки и использования концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

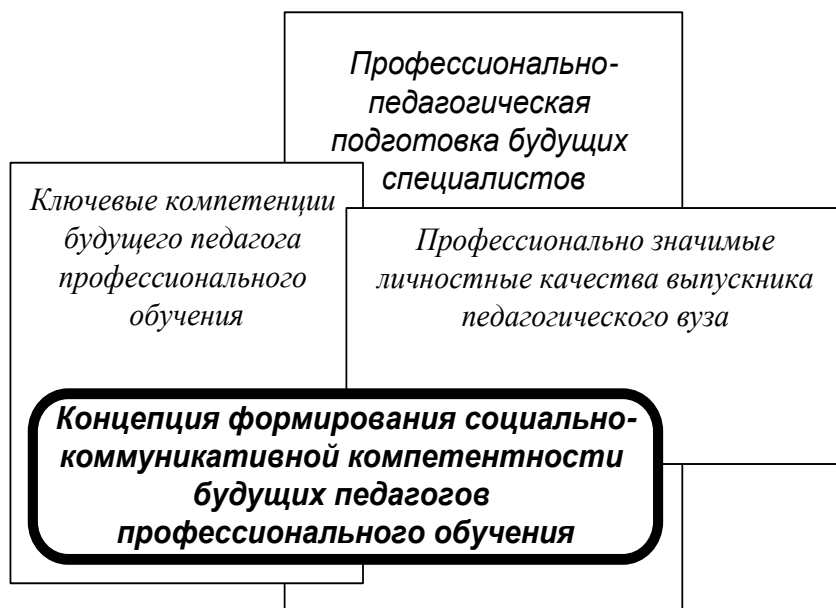


Рис.4. Место концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в теории профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов

Определим *концептуальное пространство* концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, субъектом которого является студент вуза, в системе высшего педагогического образования. Под концептуальным пространством понимается *целостный конструкт, представляющий собой совокупность значимых идей и парадигм, образующих эффективную идейно-теоретическую и парадигмальную среду для решения задачи создания теории или ее основ* [14]. При определении концептуального пространства представленной концепции ученые исходят из ограничений, заложенных в самом определении цели, где цель ограничивается объективными законами действительности, реальными возможностями субъекта, используемыми средствами [205]; из структуры концептуального пространства исследуемого явления, основанного на «семантическом четырехугольнике» [14].

Объективные законы действительности – это перспективы развития общества, его социальных систем, в первую очередь образования, личности в обществе.

Развитие общества определяет приоритеты и регламентирует деятельность образовательных учреждений. В разделе «Политика в сфере образования» Программы социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу говорится о необходимости «повыше-

ния качества профессионального образования, его соответствия потребностям экономики и социального развития на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения». С этих позиций пространство настоящей концепции достаточно широко. Провозглашенная в данном документе задача интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, участие России в Болонском процессе открывают новые возможности для развития профессиональной компетентности специалиста – педагога профессионального обучения, обуславливают развертывание в образовательных учреждениях инновационных процессов, связанных с освоением новых педагогических технологий, и оставляют широкое концептуальное пространство исследования.

Субъекты, на которые распространяются положения концепции, – будущие педагоги профессионального обучения. Ограничение концептуального пространства по линии субъекта связано с уровнем развития личности во всех ее сферах, активностью будущего педагога ПО и соответствием процесса формирования социально-коммуникативной компетентности индивидуальным особенностям студента.

Под используемыми средствами понимается достигнутый уровень теории, методологии и технологии формирования социально-коммуникативной компетентности. Средства реализации концепции подробно разработаны в профессиональной педагогике, теории профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе, теории профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов с позиций системного, деятельностного и компетентностного подходов, но средства формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения еще находятся в состоянии разработки.

«Семантический четырехугольник» включает философский и парадигмальный ракурс, историко-эволюционный и культурно-исторический подход, каузальные и факторные детерминации, социально-экономическую обусловленность [355]. Философский и парадигмальный ракурс определяется гуманистическим характером образования, идеями коммуникации и социального взаимодействия, следовательно, концептуальное пространство очерчено личностно-деятельностным подходом. Историко-эволюционный и культурно-исторический подход в данном контексте перекликаются со средствами реализации концепции, но рассматривают объект шире. Под каузальными и факторными детерминациями понимаются условия, события, тенденции, процессы, политические решения, стратегии и тактики, влияющие на образование [Там же]. Они рассмотрены выше как объективные законы действительности. Социально-экономическая обусловленность рас-

смачивается через приоритеты социально-экономической и образовательной политики. Так, Национальная доктрина образования в Российской Федерации определила изменение направленности государственной политики в области образования, укрепила в общественном сознании представление об образовании и науке как определяющих факторах развития современного российского общества [72].

Таким образом, концептуальное пространство рассматриваемого педагогического явления проанализировано. Перейдем к рассмотрению понятийного аппарата концепции.

Следующей составной частью общих положений концепции является *понятийный аппарат*. Для систематизации понятийного аппарата концепции мы опирались на понятийно-терминологический анализ, разработка которого осуществлялась в соответствии с принципами полноты, непротиворечивости и системности. Учитывая тот факт, что большинство научно-педагогических терминов имеют множественные толкования, а по мнению Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, для любой концепции «язык составляющей ее теории призван предельно точно отражать онтологическую сторону научного знания в области ключевой проблемы», считаем целесообразным выделить понятийный аппарат в один из разделов [374].

С позиций современной науки *понятие* – это мысль, отражающая существенные и необходимые признаки предмета или явления, которые характеризуются объемом и содержанием. Соглашаясь с Н. В. Увариной, считаем, что само построение понятийно-категориального аппарата предполагает не только формулировку ключевых определений, но и их систематизацию, поскольку педагогическое понятие в определенном смысле является обобщением знаний о предмете и теоретическим суждением о его сущностных характеристиках [323]. Следуя положению, что «в содержательном плане понятийно-категориальный аппарат должен соответствовать главным компонентам (разделам, этапам и т. д.) изучаемого объекта, а также его методологической основе, что влечет необходимость использования специфических терминов» [205], а также в связи с тем, что концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, субъектом которого является студент педагогического вуза, использует не только педагогические термины, но и терминологию смежных наук, разработка понятийного аппарата нашей концепции связана с привлечением понятий из психологии, социологии, лингвистики, философии. Это диктует необходимость подразделить понятийный аппарат на группы основных и вспомогательных понятий. Терминосистема, состоящая из групп по-

нятий, выделенных на основе целевого изучения терминов, этимологического и контекстуального анализа, освещается нами в тексте работы.

### *Резюме*

1. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о формировании социально-коммуникативной компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности данного процесса, а также технологию оперирования с ним в условиях вуза. Как концепция формирования она имеет процессуальную сторону. Основные положения концепции содержат цель, правовое и методическое обеспечение, границы применимости, место в профессиональном образовании, понятийный аппарат, специфику реализации в условиях педагогического вуза.

2. Основными источниками создания концепции являются социальный заказ, объективные потребности личности, требования к уровню подготовки педагогов профессионального обучения, повышающиеся требования к квалификации выпускников педагогического вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в постоянно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

3. Цель концепции – теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального образования в системе высшего образования как основы профессионального самосовершенствования, профессионализма, педагогического мастерства.

С учетом спектра действия концепции цель декомпозируется на подцели. Каждая подцель конкретизируется в задачах анализа, планирования, верификации и корректировки, которые соответствуют процессуальной стороне социально-коммуникативной компетентности и поддерживают специфику данной концепции как концепции, раскрывающей процесс формирования.

5. Каждый раздел концепции имеет функциональное значение, что обеспечивает ее целостность и полноту. При этом, несмотря на специфичность задач и относительную самостоятельность каждого раздела концепции, все они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, что обеспечивает достижение общей цели.



## 2.2. Методологические основания концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Методологические основы концепции – один из важнейших ее разделов. *Цель данного параграфа* – выявление и обоснование методологических основ формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Данный раздел концепции обеспечивает определенный уровень теоретизации обоснованности выдвигаемых положений. В различных исследованиях методологические основы представлены исследованием подходов, рассмотрением преимущественно гносеологии, включением в данное понятие, кроме философских основ, методологии конкретнаучных теорий и концепций.

Интегрируя накопленный в педагогических исследованиях опыт выбора и обоснования методологических основ, мы выдвинули предположение о том, что полноценное описание способов исследования педагогического явления может предоставить современная методология, в структуре которой выделяют философскую и специально-научную методологию. В специально-научной методологии, в свою очередь, выделяется несколько уровней: общенаучная основа, теоретико-методологическая стратегия и практико-ориентированная тактика с соответствующим набором исследовательских средств.

Выбирая философский уровень методологии, будем опираться, прежде всего, на сложившиеся философские традиции. «Философская методология не существует в виде какого-либо особого раздела философии – методологическую функцию выполняет вся система философского знания. Как показывает опыт развития науки, наиболее адекватную философскую базу научного познания дает диалектический и исторический материализм» [335]. В гносеологии традиционно *философский уровень методологии* исследования представлен диалектикой (теорией и методом познания явлений действительности в их развитии и самодвижении, наукой о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления). Кроме того, мы будем исходить из научных выводов о том, что «сознательное применение диалектики дает возможность правильно пользоваться понятиями, учитывать взаимосвязь явлений, их противоречивость, изменчивость, возможность перехода противоположностей друг в друга» [335].

Таким образом, изучение процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будет осуществляться на основе диалектики и предполагать: учет в развитии законов диалектики: закона единства и борьбы противоположностей, закона взаимного перехода количественных изменений в качественные, закона отрицания отрицания; учет механизмов

функционирования научного познания: закона преемственной смены научных теорий, наличия специфической для каждой эпохи развития науки «парадигмы» мышления [Там же].

Далее мы считаем целесообразным проанализировать методологические основы исследования как в *синтагматическом*, так и в *парадигматическом* плане. Парадигматическое изучение предполагает рассмотрение методологии на основе ее многоуровневого характера. Синтагматика требует представить «горизонтальный срез» методологических основ, т. е. включение в это понятие, помимо методологических подходов, теорий и концепций педагогики.

*Теория* понимается нами как система принципов, законов, категорий, понятий, концепций, описывающих какое-либо относительно однородное целостное явление или совокупность его элементов, функций. Критериями научной теории являются относительно завершенная логическая структура (принципы, понятия), наличие теоретических конструктов (положений, гипотез, концепций и др.), наличие положений, доказательств, соединяющих эти конструкты с имеющимися фактами, другими теориями [219].

*Концепция* – это система взглядов на процессы и явления в природе и обществе, ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов. В концепции особое внимание уделяется принципам как ориентирам для разработок стратегии педагогической деятельности [Там же]. В педагогике известно немало концепций, но с целью учета механизма функционирования научного познания, заключающегося в преемственной смене научных теорий, наличия специфической для каждой эпохи развития науки «парадигмы» мышления [335], мы будем опираться на «Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы», «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года».

Методология рассматривается некоторыми авторами как учение об организации деятельности. При этом организация включает в себя: 1) внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленную его строением; 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; 3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил [134]. Нами под *методологией* понимается учение о принципах построения, формах и способах научного познания [219]. Существует ряд точек зрения на принципы подразделения методологических оснований, например, на теоретиче-

ские и нормативные [Там же]. Другой взгляд – уровневое представление методологии. «Принципиальное значение имеет членение методологии, основанное на различных уровнях методологического анализа. В общем виде различают философскую и специально-научную методологию. Специально-научная методология, в свою очередь, делится на несколько уровней: общенаучные методологические концепции и направления, методология отдельных специальных наук, методика и техника исследования» [219]. Согласно многоуровневой концепции методологического знания (П. В. Алексеев, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин), исходя из идеи взаимодополняющей комплексной разработки методологических подходов в соответствии и их иерархической значимостью для предмета исследования, мы выделим общенаучную основу исследования, его теоретико-методологическую стратегию, практико-ориентированную тактику.

Специально-научная методология на всех уровнях будет рассмотрена нами как способ научного познания, как теоретико-методологический принцип, как методологическое условие.

Определяя методологические основания концепции как базовые позиции, с которых рассматривается исследуемое явление и фиксируется направление научного поиска, мы считаем, что в качестве таких оснований должны выступить методологические подходы. Б. С. Гершунский справедливо отмечает, что «именно подход к обоснованию всех компонентов учебно-воспитательных систем воплощает в себе методологические ориентиры реализации соответствующих стратегических доктрин образования. Разумеется, и сам подход может быть не единственным, он допускает и даже предполагает альтернативность в используемых образовательных стратегиях» [81, с. 51].

Методологические подходы, по мнению исследователей, определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых: а) упорядочение терминологического пространства науки; б) определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта; в) выявление закономерностей и принципов развития; г) обозначение неподдающихся изучению и слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы; д) определение перспектив развития изучаемого направления и, в связи с этим, науки в целом [205].

Под *подходом* в нашем исследовании мы будем понимать *принципиальную методологическую ориентацию исследования как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования* [26].

По мнению ряда исследователей (И. В. Блауберг, В. А. Лекторский, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин и др.), методологическое значение подходов про-

является в определенной мировоззренческой позиции автора исследования, в совокупности принципов, которые ориентируют исследование на достижение идеальной цели, в возможности выбора стратегии для решения исследуемой проблемы. Методологическое знание, во-первых, обеспечивает правильную постановку научной проблемы с точки зрения тенденций и форм развития познания, во-вторых, позволяет повысить качество исследования, в-третьих, предоставляет определенные средства для решения поставленных задач. Несмотря на то, что любой методологический подход обладает определенной самостоятельностью и может быть отнесен к какому-либо уровню, он не обеспечивает полноту и всесторонность исследования. Для достижения целей исследования сложных систем, к которым относится система образования, целесообразно применять некую совокупность методологических подходов, иерархически их упорядочив.

Раскрывая методологические основания концепции, Е. А. Гнатышина считает, что именно подходы: *во-первых*, отражают всеобщую взаимосвязь явлений действительности, они обладают внутренним единством и иерархичностью, что позволяет получить данные об изучаемом явлении с разной степенью обобщения – проникнуть в его природу, раскрыть особенности, определить практические процедуры функционирования и пути влияния на другие объекты; *во-вторых*, каждый подход имеет свой специфический исследовательский аппарат для получения нового знания об изучаемом явлении и, наконец, *в-третьих*, методологический подход задает направление поиска и определяет получение свойств исследуемого явления в определенном аспекте (структурном, функциональном, информационном, энергетическом и т. д.) [84].

Исходя из понимания формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения как сложного процесса, осмысление которого должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве его *парадигматической методологии* мы обосновываем *системный, деятельностный и компетентностный подходы*.

*Системный подход* в нашем исследовании выполняет роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях исследования, изучение сущностных особенностей и природы социально-коммуникативной компетентности, ее внутреннего строения, содержания и особенностей формирования. В то же время использование системного подхода, позволяющего исследовать абстрактные системные свойства педагогического явления без указания их субстратных характеристик, оказывается малозначимым для разработки целостной теории. Поэтому системный подход мы дополняем деятельностным, рассматривая реализацию социаль-

но-коммуникативной компетентности как специфический вид деятельности всех субъектов профессиональной подготовки будущих педагогов.

*Деятельностный подход* выступает в качестве теоретико-методологической стратегии нашего исследования и позволяет изучить содержание социально-коммуникативной деятельности, оптимизировать способы осуществления, определить пути ее практического совершенствования. В то же время деятельностный подход не позволяет раскрыть содержание результата профессиональной подготовки, что для процесса формирования социально-коммуникативной компетентности имеет определяющее значение. Привлечение компетентностного подхода, на наш взгляд, позволяет нейтрализовать данный недостаток.

*Компетентностный подход* выступает практико-ориентированной тактикой исследования в нашей концепции и позволяет раскрыть структуру профессиональной компетентности – конечной цели профессиональной подготовки и ее важного компонента – социально-коммуникативной компетентности. Кроме того, реализация данного подхода позволяет выявить основные факторы, влияющие на результативность процесса формирования СКК, а также фактические направления его осуществления.

Таким образом, комплекс указанных подходов является необходимым и достаточным для решения поставленной перед нами исследовательской задачи. В своей совокупности подходы дополняют друг друга и для полноценного использования в рамках концепции требуют комплексной разработки. При этом сама возможность комплексной разработки определяется внутренним единством и методологическими связями между ними:

- системный подход составляет исследовательскую основу профессиональной педагогики, обеспечивает постановку проблемы и комплексное изучение любых педагогических явлений, в том числе и таких сложных, как формирование профессиональной компетентности;
- деятельность в условиях профессиональной подготовки имеет системный характер, поэтому основное назначение деятельностного подхода – раскрыть внутреннее содержание деятельности как системы, обеспечивающей достижение запланированного результата;
- компетентностный подход позволяет рассмотреть строение профессиональной компетентности, систематизировать компоненты ее содержания и раскрыть основные направления деятельности по ее формированию в условиях профессиональной подготовки;
- социально-коммуникативная компетентность представляет собой одну из интегративных характеристик профессиональной компетентности, проявляющуюся в совокупности *знаний* в области общения (социально-

психологические механизмы, стили, способы и этапы), профессиональных умений (использование техник эффективной коммуникации, установление контакта, подача обратной связи, поведение в деловом общении, активное слушание и разрешение конфликтов); а также профессионально значимых личностных качеств специалиста (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность), что требует для ее исследования привлечения системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Далее в процессе рассмотрения методологических основ исследования мы будем придерживаться следующей логики изложения:

- определение подхода;
- цель применения подхода;
- характеристика подхода с проекцией на исследуемую проблему (основные положения);
- результат применения для данного исследования.

Итак, рассмотрим каждый из подходов в соответствии с их иерархической значимостью для предмета исследования.

### **Системный подход как общенаучная основа исследования**

*Системный подход* рассматривается нами как *общенаучная основа* концепции исследования, поскольку он обеспечивает правильную постановку проблемы и задает общее направление движения научного поиска.

Теория систем является трансдисциплинарной научной теорией, благодаря чему выполняет интегрирующую функцию в объединении различных отраслей знаний в единое целое. Чем выше иерархический уровень конкретной системы, тем больше информации из различных областей необходимо для ее описания. В контексте системного подхода понятия и представления из различных областей знания органично вплетаются в единое содержательное пространство, создавая целостный образ системы.

Системный подход разрабатывался в методологических работах (А. Н. Аверьянов, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин), педагогических исследованиях, интерпретирующих системный подход к сфере образования (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина, Г. Н. Сериков, В. А. Слостенин, В. А. Якунин и др.).

**Определение.** Под системным подходом понимается направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [369].

**Цель применения.** Любой подход к научному познанию сводится к изучению объекта в определенном ракурсе [Там же]. Ракурс подхода определяется его семантическим ядром, категорией, которая дает название подходу. Как правило, применение системного подхода к исследованию имеет своей целью «выявление механизма функционирования и развития объекта в его внутренних и внешних характеристиках; в изучении предмета исследования как системы» [369], то есть проявляется в изучении предмета исследования как системы.

**Характеристика подхода с проекцией на исследуемую проблему (основные положения).** Для рассмотрения сущности системного подхода остановимся на его семантическом ядре – категории системы. Понятию «система» в настоящее время дано немало разнообразных определений. Подробный перечень этих определений приводится, в частности, в работе В. Н. Садовского [276].

Анализ содержательных аспектов данного понятия позволяет говорить о том, что работа по формулировке определений идет в направлении наполнения понятия новыми признаками, т. е. по пути усложнения формулировок. Д. М. Мехонцева, считая, что такой подход к определению понятий затрудняет их использование, определяет систему как «целостность, которая поддерживает упорядоченность и устойчивость своей и вышестоящей целостности, в которую она входит как часть, посредством самоуправления и управления» [165]. В понимании И. В. Блауберга система – это объект с набором элементов и связей между ними и их свойствами [46]. В. Г. Афанасьев, в качестве ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования, называет наличие: 1) интегративных качеств (свойств), т. е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; 2) составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система; 3) структуры, то есть определенных связей и отношений между частями и элементами; 4) функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов; 5) коммуникативных атрибутов системы, проявляющихся в двух формах: в форме взаимодействия со средой и в форме взаимодействия с суб- и суперсистемами – системами более низкого или более высокого порядка, по отношению к которым данная система выступает как часть или целое; б) историчности, преемственности, или связи прошлого, настоящего и будущего в системе и в ее компонентах [24].

Определяя понятие *система*, исследователи понимают под ней:

- 1) комплекс взаимодействующих элементов;
- 2) целостную совокупность взаимосвязанных объектов;

3) модель некоего интегративного свойства объекта, выделяемого субъектом, представляющую совокупность элементов, находящихся в таких взаимодействиях и отношениях, которые воссоздают данное интегративное свойство;

4) взаимосвязанное единство отдельных частей, образующее новое (по сравнению с каждой из частей и их совокупностью) качество, которому присущи свои специфические свойства.

В качестве рабочего примем определение системы как «целостной совокупности взаимосвязанных объектов» [123].

Поскольку предметом нашей концепции «является объект, представляющий собой систему», то, разделяя точку зрения И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, мы считаем концепцию исследования системой [46]. Соответственно, исходя из принятого рабочего определения, систему формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения будем рассматривать как целостную совокупность взаимосвязанных объектов.

Для предмета нашего исследования основной интерес представляет проекция системных идей на педагогическую область. Немалый вклад в разработку системного подхода в образовании внесли И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.

Раскроем характеристику системного подхода как способа научного познания, опираясь на основные положения системного подхода [24]:

*1). Всякий процесс образования необходимо рассматривать как некую образовательную систему, то есть необходимо выявление его системных свойств и учет открытости по отношению к внешней среде.* Из данного положения вытекает возможность изучения социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения как педагогической системы. Понятие «педагогическая система» было определено Н. В. Кузьминой как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [166]. Из всего многообразия определений данной дефиниции наиболее удачным, соответствующим идеям общей теории систем, мы считаем определение **педагогической системы**, сформулированное Б. С. Гершунским: это «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном (для разных подсистем образования) виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях» [81]. Такое определение,



на наш взгляд, в достаточной степени соотносится с ключевыми особенностями социально-коммуникативной компетентности, что позволяет идентифицировать ее как педагогическую систему, обладающую специфическим содержанием и соответствующую основным признакам педагогической системы: ее совокупность элементов отграничена от окружающей среды; элементы взаимосвязаны, взаимодействуют между собой и существуют в отдельности лишь благодаря существованию целого; свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства [81]. Таким образом, социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения может быть рассмотрена как педагогическая система.

2). *Всякую систему следует рассматривать как элемент метасистемы.* Применительно к нашему исследованию 1) социально-коммуникативная компетентность – элемент метасистемы профессиональной компетентности; 2) формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – часть процесса профессиональной подготовки в условиях педагогического вуза; 3) среда, в которой происходит процесс формирования социально-коммуникативной компетентности – высшее профессиональное образование – рассматривается как система; 4) система высшего профессионального образования является составной частью образования вообще.

3). *Система определяется основаниями.* В качестве основания выступает целевой заказ, исходящий от государства, в сочетании с региональными добавлениями и индивидуальными потребностями субъектов образования. Данный целевой заказ отражен в нормативных документах и рассмотрен в материалах параграфа 2.1.

4). *Учет предельных возможностей системы.* Система формирования социально-коммуникативной компетентности в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения обладает определенными потенциальными возможностями. Например, они касаются влияния системы в процессе ее реализации на процесс учебной (внеучебной) деятельности будущих педагогов. При использовании системы, вместе с тем, существуют определенные ограничения. Результаты использования системы вряд ли выйдут за рамки ее возможностей. Например, возможности системы с точки зрения формирования объективно значимых ЗУНов ограничены. Вместе с тем в процессе прохождения генетических этапов развития система может расширять свои потенциальные возможности.

**Результат применения.** Как способ научного познания системный подход выступает как мыслительный процесс исследователя и его результат – системное изучение предмета исследования. При этом мы пользуемся положением системного подхода о различии между исследованием системы и системным исследованием. В применении системного подхода как способе научного познания мы имеем в виду его использование для системного исследования концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, так как одной из его основных функций является осмысление общего направления движения научного познания. Полная структура системы, связи между элементами, эмерджентное свойство, системообразующие факторы будут раскрыты в параграфе, посвященном содержательно-смысловому наполнению концепции. Таким образом, концепция, которую мы построим во второй главе работы, будет рассматриваться как системное описание объекта.

Как *теоретико-методологический принцип* системный подход позволяет разработать и исследовать сложный объект – педагогическую систему формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – как часть содержательно-смыслового наполнения концепции.

Как *методологическое условие* формирования социально-коммуникативной компетентности системный подход позволяет рассмотреть данную систему в высшем профессионально-педагогическом образовании, которое представляет собой систему.

**Выводы:**

1) под системным подходом понимается направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем;

2) цель применения системного подхода в нашем исследовании сводится к изучению объекта в определенном ракурсе, определяемом его семантическим ядром – категорией системы;

3) на его основе мы:

– раскрываем содержание концепции как системы;

– строим в рамках концепции систему формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

– определяем систему принципов и условий, определяющих эффективность функционирования данной педагогической системы.

Изучение системы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения заключается

в выделении в ней структуры, компонентного состава, элементов, связей, интегративного качества, системообразующих факторов.

4) системный подход в нашем исследовании, представляя общий уровень методологии, при этом:

- является способом научного познания;
- выступает в качестве теоретико-методологического принципа;
- реализуется как методологическое условие формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, системный подход как общенаучная основа исследования позволяет методологически целесообразно выстроить проблемное поле, определить направления исследования и обеспечивает изучение процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения через описание его системных характеристик в организационном, педагогическом и профессионально обусловленном аспектах.

Однако системный подход, обеспечивая общее направление научного познания в исследовании социально-коммуникативной компетентности как компонента профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения, не раскрывает процесса формирования социально-коммуникативной компетентности, ее структуры, а также особенностей взаимодействия субъектов представленной педагогической системы.

Для этого рассмотрим следующий в иерархии уровень методологии – *теоретико-методологическую стратегию* исследования.

### **Деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия исследования**

В качестве теоретико-методологической стратегии концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения мы используем деятельностный подход, позволяющий, как уже было сказано выше, изучить содержание социально-коммуникативной деятельности, оптимизировать способы ее осуществления и определить пути практического совершенствования.

Под стратегией в педагогическом исследовании понимается наиболее общая формулировка дальнейшего совершенствования образования, выраженная в виде точно сформулированных целей, задач и сроков, допустимых при наличном состоянии психолого-педагогической науки и возможностях современной педагогической системы [21]. Исходя из определения страте-

гии, в качестве последней мы примем деятельностный подход, на базе которого традиционно и технологично осуществляется профессиональное образование. Рассмотрим подробнее подход, лежащий в основе теоретико-методологической стратегии исследования.

**Определение.** Деятельностный подход разработан в трудах В. А. Беликова, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Н. С. Глуханюк, В. В. Давыдова, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластенина, Н. Ф. Талызиной, Д. И. Фельдштейна, В. Д. Шадрикова, В. С. Швырева, Э. Г. Юдина и др. Он представляет собой:

– совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их формирование и развитие изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта [33];

– теорию, в основу которой положена категория предметной деятельности [19];

– теорию, состоящую в том, что в результате учения обучаемый приобретает знания, необходимые для овладения профессиональными умениями, которые заданы целями обучения [171].

Его ценность для системы образования в том, что он постулирует идеи формирующего и развивающего назначения деятельности, идеи моделирования в обучении деятельности обучаемого.

Нас в настоящей части исследования интересует обобщенная методологическая сущность понятия, способная лечь в основу формулирования деятельностных принципов формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, поэтому определение *деятельностного подхода* как методологического направления исследования, предполагающего описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [98], примем за рабочее.

**Цель применения.** Цель подхода состоит в переводе обучаемого в позицию субъекта познания, труда и общения, что, в свою очередь, невозможно без: а) непрерывной систематизированной смены различных видов деятельности всех субъектов, а также их продуктивного взаимодействия; б) без максимально полного раскрытия социально-коммуникативного потенциала студента с его дальнейшим активным использованием в процессе профессиональной деятельности. В нашем исследовании цель применения деятельностного подхода состоит в изучении социально-коммуникативной компетентности как вида деятельности, что позволяет раскрыть ее сущность, содержание, структуру. Подход дает теоретико-методологическое основание для построения технологии формирования социально-коммуникативной

компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях педагогического вуза.

**Характеристика подхода с проекцией на исследуемую проблему (основные положения).** Реализация деятельностного подхода сводится к выявлению у объекта изучения деятельностных характеристик. Данные характеристики, как указывается исследователями, определяются структурой деятельности, теми признаками, которые отражают ее суть и фактическое наполнение. Таким образом, *стержневой* категорией подхода в данном случае является категория деятельности, вокруг которой и строятся основные положения подхода. Под деятельностью мы понимаем форму психической активности личности, направленную на познание и преобразование мира и самого человека; высшую форму активности личности, основанную на сознании [98].

Основные положения деятельностного подхода дают возможность применить подход как методологический инструмент исследования и включают [340] следующее:

1) *основным видом человеческой деятельности является труд. С трудом генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игра, учеба и т. д.).* Социально-коммуникативная компетентность рассматривается в контексте данного подхода как вид деятельности. Социально-коммуникативная деятельность как компонент вообще является частью любого вида деятельности, следовательно, рассмотрение ее как профессиональной функции педагога профессионального обучения позволяет отнести ее к подвидам трудовой деятельности;

2) *центральный системообразующим компонентом психологической системы деятельности является ее цель.* В социально-коммуникативной деятельности, как деятельности, направленной на повышение качества труда, выделяется целевой компонент, состоящий в определении педагогом (будущим педагогом ПО) тенденций своего профессионального развития, самореализации, а также помощи учащимся в определении тенденций их саморазвития. В педагогической системе формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения с позиций деятельности преподавателя цель сводится к созданию необходимых условий, обеспечивающих эффективное формирование социально-коммуникативной компетентности в соответствии с личной образовательной траекторией студента;

3) *различаются макро- и микроструктура деятельности.* Макроструктура деятельности описана в концептуальных схемах и предполагает:

- мотив, цель, процесс, результат (А. Н. Леонтьев);
- мотив, цель, средство, социальную ситуацию, результат, оценку

(С. Л. Рубинштейн);

– потребность, мотив, задачу, способ действия (В. В. Давыдов);

– мотив, цель, программу, информационную основу, принятие решений, профессионально важные качества (В. Д. Шадриков).

Микроструктура включает деятельность – действия – операции.

Социально-коммуникативная деятельность, рассматриваемая нами как «специфически-человеческий способ отношения к миру; процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности; представляет собой последовательно выполняемые субъектом действия» [183]:

- является формой человеческой активности;
- имеет обоснованно заданную цель;
- преобразует объективную действительность;
- реализуется на основании определенных методов с привлечением средств;
- требует творческого подхода;
- имеет непрерывный характер.

В микроструктуру социально-коммуникативной деятельности входят следующие единицы:

– *деятельность* – социально-коммуникативное взаимодействие;

– *действия* – социально-коммуникативная ориентация, социально-коммуникативный диагноз, социально-коммуникативное проектирование, верификация, корректировка;

– *операции* – актуализация и включение субъектного опыта обучающихся в образовательный процесс; включение в содержание занятий проблем, связанных с человеком и его деятельностью; акцентирование внимания обучающихся на ценности совместного опыта; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных способов проработки учебной информации (словесного, знаково-символического, рисуночного и т. п.); создание условий для рефлексии обучающимися своей деятельности, своего эмоционального состояния и взаимодействия с преподавателем; создание условий, обеспечивающих осознание обучающимися личной социальной и практической значимости социально-коммуникативной компетентности.

Макроструктура социально-коммуникативной компетентности как деятельности состоит из указанной выше цели, ее декомпозиции на задачи, процесса формирования СКК, составными частями которого является цепочка действий по достижению результата, соответствующего цели;

4) *аспектом деятельностного подхода является взаимосвязь всех компонентов деятельности с рефлексией.*

Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления [33]. Следовательно, человек изучает не только свои мысли и поступки, но и то, как другие воспринимают его, его мышление, отношения и действия в соответствующих обстоятельствах.

Человек не может успешно развиваться, если не осмысливает, не переживает окружающие события, свои успехи и неудачи, не проектирует свою деятельность. Благодаря процессу рефлексии субъект имеет возможность изменять деятельность – совершенствовать содержание и формы ее реализации. Именно рефлексия лежит в основе самопобуждения личности к развитию, и на основе самоанализа, самокоррекции, самоуправления обеспечивается формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО;

5) *обнаружение и построение смыслов своего бытия, значения своих действий, поступков, тех или иных видов деятельности, осознание и эмоциональное восприятие их составляют суть смыслообразующей деятельности.*

Понятие «смыслообразующая деятельность» представляет собой специфическое для деятельностного подхода определение обучения и воспитания как процесса смыслообразования, самоопределения в мире деятельностей. Данный вид деятельности высокомотивирован, он имеет самостоятельную цель – самоопределение в мире деятельностей (видов профессиональной деятельности). Именно самоопределение в профессиональной деятельности способствует проектированию индивидуальной траектории социально-коммуникативного развития студентов педагогического вуза. На наш взгляд, следует отметить еще одну особенность деятельностного подхода, менее всего учитываемую, но достаточно существенную. Речь идет о его компоненте – персонально-личностном подходе, который, согласно исследованиям А. С. Белкина, предъявляет требование изучения и развития социально значимых и профессионально значимых качеств обучающихся [34]. При персонально-личностном подходе создаются такие «ситуации успеха», при проживании которых студент начинает осознавать, что он не просто личность, а *значительная* личность, что его вклад в педагогическое образование является значительным и для него самого. Именно это служит стимулом осуществления профессиональной деятельности.

Таким образом, в процессе подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности рассматриваемый подход реализуется

как *теоретико-методологический принцип*, поскольку способствует раскрытию сущности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, ее структуры.

В деятельностной парадигме процесс профессионального образования предполагает формирование умений и навыков, перечень которых разработан в профессиональной педагогике. Умение и навыки формируются и развиваются в упражнениях. Следовательно, подготовка к социально-коммуникативной деятельности также может быть представлена в умениях и навыках, тренируемых с помощью упражнений. Таким образом, разрабатывая упражнения для формирования социально-коммуникативной деятельности, мы применяем деятельностный подход как *методологическое условие* формирования социально-коммуникативной компетентности.

**Результат применения.** Результат применения деятельностного подхода к формированию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения заключается в возможности:

1) рассмотреть структурные компоненты социально-коммуникативной компетентности как деятельности и тем самым раскрыть природу их взаимодействия;

2) изучить специфические особенности деятельности всех субъектов педагогического процесса через проекцию основных общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;

3) признать важнейшим фактором развития личности учащегося специальным образом подобранную деятельность;

4) выстроить педагогическую систему, педагогическую технологию формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в соответствии с компонентами деятельности.

Таким образом, деятельностный подход будет применен в исследовании:

- как *методологический инструмент* – дает новое представление о педагогической системе, технологии формирования социально-коммуникативной компетентности;

- как *теоретико-методологический принцип* – способствует раскрытию сущности социально-коммуникативной компетентности, ее структуры;

- как *методологическое условие* – обеспечивает ориентировочную основу действий по формированию компонентов СКК в процессе социально-коммуникативной деятельности.

### **Выводы:**

1. Под деятельностным подходом мы понимаем методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проек-



тирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности.

2. Цель применения деятельностного подхода к исследованию проявляется в изучении предмета исследования как особой деятельности.

3. На основе деятельностного подхода мы: а) раскрываем содержание педагогической системы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения; б) определяем систему принципов и условий, определяющих эффективное функционирование данной педагогической системы.

4. Деятельностный подход, представляя общий уровень методологии, при этом: а) используется как новый метод научного познания, применимый к описанию процессов развития личности; б) выступает в качестве теоретико-методологического принципа; в) реализуется как методологическое условие в научном исследовании социально-коммуникативной деятельности будущих педагогов профессионального обучения.

5. Однако деятельностный подход, используемый нами в качестве теоретико-методологической стратегии концепции и позволивший раскрыть сущность, структуру и особенности социально-коммуникативной деятельности будущих педагогов профессионального обучения, не ориентирует исследователя на развитие императивно заданного качества педагога профессионального обучения – социально-коммуникативную компетентность. Для этой цели мы используем компетентностный подход, обеспечивающий технологический уровень концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

### **Компетентностный подход как практико-ориентированная тактика концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения**

Проблема подготовки компетентных специалистов для динамичной отечественной экономики, как уже было показано выше, представляет собой одну из наиболее важных общенациональных проблем. Ее решение во многом зависит от уровня подготовки профессионально-педагогических кадров, обеспечивающих качество обучения рабочих и служащих в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Многоаспектность данного вопроса как составляющей системы подготовки кадров требует разработки соответствующих теоретических аспектов проблемы формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения на технологическом уровне.

**Определение.** Появление компетентностного подхода продиктовано

вхождением России в европейское образовательное пространство, недостаточностью знаниевого подхода в организации образовательного процесса. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы определила в качестве приоритетной задачу обновления профессионального образования на основе компетентностного подхода, предусматривающего формирование «новых институциональных механизмов управления в сфере образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ». Компетентностный подход находится в стадии становления и исследуется во многих работах: А. Л. Андреева, О. Н. Арефьева, А. С. Белкина, В. А. Болотова, А. Н. Дахина, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Д. А. Иванова, О. Е. Лебедева, А. И. Савенкова, Г. К. Селевко, Ю. Г. Татура, П. П. Терехова, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова и др. Широкомасштабная реализация компетентностного подхода для решения проблем современного образования неслучайна. В настоящее время данный подход приобретает социально значимый статус для государственной политики в области образования.

Существуют разные определения компетентностного подхода. Он понимается как:

– вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций [31];

– приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [76];

– определенный уровень функциональной грамотности [31];

– результат образовательного процесса в виде систематизированного комплекса компетентностей [78];

– постепенная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественными: трансляцией знаний и 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 [164] и др.

В качестве рабочего мы примем последнее определение, так как в нем 1) отражена смена парадигмы образования; 2) намечена цель подхода; 3) оговорены условия, определяющие его необходимость; 4) обозначены элементы (компетенции).

**Цель применения.** Анализируя применение компетентностного подхода к проектам государственных стандартов высшего образования третьего поколения, Ю. Г. Татур отмечает, что, учитывая обобщенный, интегральный характер понятия «компетентность» по отношению к используемым сегодня в образовательных стандартах терминам «знание», «умение», «владение», такой переход обеспечит формирование обобщенной модели качества, абстрагированной от конкретных дисциплин и объектов труда, что позволит говорить о более широком возможном поле деятельности специалиста. Это весьма важно для повышения мобильности молодых специалистов на рынке труда. Нам представляется весьма продуктивной и перспективной эта идея, а именно: подчинение получаемых в процессе обучения знаний и умений практической потребности. Таким образом, компетентностный подход предполагает усиление практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности.

В нашем исследовании *цель применения* компетентностного подхода состоит в построении и обосновании концептуальной модели системы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях педагогического вуза, раскрывающей содержание результата процесса профессиональной подготовки и отражающей те основные направления, которые обеспечивают его формирование. Поскольку данный вид модели характеризует конечную цель процесса подготовки и общее стратегическое направление управления, то ее содержание может идентифицироваться как система, основные системные характеристики которой уже приведены нами в параграфе 2.2.1.

**Характеристика подхода с проекцией на исследуемую проблему (основные положения).** Компетентностный подход в конкретных педагогических сферах конкретизируется в статьях, монографиях, диссертациях Л. Н. Аксеновой, А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, О. Н. Власенко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. Ю. Капустиной, Г. А. Ларионовой, Г. К. Селевко, В. В. Серикова и др.

Основные положения подхода:

1. *Компетентностный подход ориентирован на установление связи образовательного процесса в вузе с требованиями внешней среды с целью совершенствования управления профессиональной подготовкой в направлении формирования у будущего специалиста необходимого набора профессиональных компетентностей.*

2. *Компетентность – открытая, развивающаяся система.*

3. Компетентность определяется уровнем развития личности во всех ее сферах, формируется в деятельности и ориентирована на удовлетворение потребностей общества.

4. Составляющими профессиональной компетентности выступают необходимые для выполнения деятельности знания, умения, профессионально значимые качества, опыт, направленность личности и др.

3. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения проблем, составляющих содержание образования.

5. Степень сформированности профессиональной компетентности определяется активностью субъекта и соответствием процесса профессиональной подготовки его индивидуальным особенностям.

Учитывая уровневый характер методологии нашего исследования, в процессе применения к предмету исследования вышеуказанных положений компетентностного подхода мы будем пользоваться более высокими уровнями методологии – диалектикой и системным подходом, которые выражаются в:

1) конкретизации результата подготовки будущих педагогов ПО к профессионально-педагогической деятельности (компетентностный подход как *методологический инструмент* изучения сформированности социально-коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения);

2) определении логики подготовки педагогов к профессионально-педагогической деятельности – формировании социально-коммуникативной компетентности (компетентностный подход как *теоретико-методологический принцип* формирования социально-коммуникативной компетентности в системе профессионально-педагогической подготовки);

3) разработке на основе положений подхода технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО (компетентностный подход как *методологическое условие* подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности).

Начнем анализ с семантического ядра – терминосистемы компетентностного подхода, включающей понятия *компетентности* и *компетенции*. Рассмотрим каждое из них. Начальным понятием, «точкой отсчета» терминосистемы является понятие «компетенция». Это понятие определяют как:

1) уровень развития личности учащегося, связанный с качественным усвоением содержания образования. При этом качественное усвоение предполагает усвоение в соответствии с нормами подготовки выпускника (А. Н. Дахин) [100];

2) совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений,

навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним (А. В. Хуторской) [342];

3) совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе (А. С. Белкин) [34].

4) обозначение образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды (Г. К. Селевко) [279];

5) обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер) [120];

В исследовании мы примем четвертое определение, так как:

– *во-первых*, оно не противоречит принятому нами рабочему определению компетентностного подхода;

– *во-вторых*, в его контексте раскрыта структура понятия, включающая знаниевый, деятельностный и отношенческий компоненты.

Рассмотрим понятие *компетентность*. Исследователи отмечают, что суффикс «-ость» означает степень овладения качеством [164], 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 качество в совокупности с минимальным опытом деятельности в заданной сфере [342]. Компетентность определяется как:

- владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А. В. Хуторской) [Там же];

- интегральное качество личности, появляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Можно также понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности (Г. К. Селевко);

- наличие необходимых знаний и опыта в сфере осуществления деятельности (И. О. Котлярова);

- совокупность личностных, профессиональных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций (А. С. Белкин).

Мы рассмотрим понятие социально-коммуникативной компетентности как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, так как эта позиция представлена несколькими школами. Таким образом, соотношение понятий компетенции и компетентности заключается в том, что компетенция идеальна, нормативна, моделирует свойства выпускника и в каком-то смысле обслуживает термин «образовательная компетентность», точнее, описывает его смысловое наполнение. Образовательная компетентность реальна, относится к личности, существует «здесь и сейчас». С ней могут происходить трансформации, она имеет эмоциональную «окраску» [58].

Из вышесказанного определим понятия «социально-коммуникативная компетенция» и «социально-коммуникативная компетентность». *Под социально-коммуникативной компетенцией* мы понимаем эталон педагогического образования, при котором уровень подготовленности будущего педагога профессионального обучения к деятельности, его знания, умения, качества позволяют: *демонстрировать* действия по планированию, программированию, проектированию нужных педагогу видов деятельности; *владеть* знаниями процесса социального взаимодействия, коммуникативными умениями и навыками; *развить* понимание своих личностных особенностей, склонностей, возможностей, путей их совершенствования, которые определяют успешность личности в профессиональной деятельности.

Наше понимание структурного наполнения социально-коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения подробно описано в параграфе 1.2. В ходе исследования нами было установлено, что социально-коммуникативная компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности педагога и представляет собой совокупность конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, и включает в себя:

- *знаниевый компонент*: знания способов социального взаимодействия, реализующиеся на данном уровне образовательной траектории, в соответствии со способностями личности и в той мере, в которой это требуется личности в настоящий момент;

- *деятельностный компонент*: умения: а) *по самоуправлению* социально-коммуникативной деятельностью, направленной на решение социально-коммуникативной задачи: проектирование, контроль и анализ ее выпол-

нения; б) *поисково-ориентировочные, конструктивные*: умение выбирать вид и средства коммуникации, умения вербальной и невербальной коммуникации; в) *организаторские*: умение организовать процесс коммуникации, умение варьировать коммуникативные средства; г) *гностические*: умение анализировать, прогнозировать социальную и коммуникативную ситуацию и регулировать речевое поведение адекватно ей;

– *отношенческий компонент*: стремление к профессиональной коммуникации, возникновение коммуникационных потребностей; мотивация к активной социально-коммуникативной деятельности с коллегами, учащимися, включающая в себя *внешние* (требования современного общества к профессиональной деятельности педагога) и *внутренние мотивы* (потребность в саморазвитии и самореализации); потребность в саморегуляции, развитии профессионально значимых качеств личности, определяющих успешность профессионально-педагогической деятельности;

– *регулятивный компонент*: оптимальный для данных условий уровень социально-коммуникативного взаимодействия, регулирующего процесс самореализации; умение оценить результат социально-коммуникативной деятельности; рефлексивность, обеспечивающая адекватную самооценку; самостоятельность.

Социально-коммуникативная компетентность является качественной характеристикой образовательного процесса и рассматривается как вид профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающий реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации. СКК обеспечивает высокий уровень профессионально-педагогической компетентности, поскольку предполагает *знания* в области общения (социально-психологические механизмы, стили, способы и этапы), профессиональные *умения* (использование техник эффективной коммуникации, установление контакта, подача обратной связи, поведение в деловом общении, активное слушание и разрешение конфликтов); а также профессионально значимые *личностные качества* специалиста (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность).

Таким образом, понятия социально-коммуникативной компетенции и компетентности шире ЗУНов, но предполагают их как компонент в своем составе. Сами же компетенции и компетентности – понятия системные. В педагогике выделяются так называемые ключевые (базовые, универсальные) компетенции и конкретные компетенции, состоящие из знаний и умений. У ключевых компетенций педагоги отмечают характеристики многофунк-

циональности, надпредметности и многомерности. Овладение ими позволяет решать самые различные проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни. Ключевые компетенции рассматриваются в педагогике как основывающиеся на свойствах человека и проявляющиеся в определенных способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включающие широкий практический контекст с высокой степенью универсальности [166]. В контексте исследования профессиональной компетентности под ключевыми компетенциями понимаются межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер [161].

В современной педагогике формируется типология компетенций и компетентностей. Например, 1) в работах С. Е. Шишова, И. Г. Агапова; выделяются три вида компетенций (ключевые, базовые, специальные); 3) согласно классификации А.В. Хуторского, компетенции делятся на ключевые, общепредметные, предметные. На наш взгляд, первая классификация терминологически может быть легче адаптирована к понятию социально-коммуникативной компетентности. Рассмотрим ее:

– *ключевые компетенции* – определяющие компетенции, соответствующие наиболее широкому спектру специфики и, таким образом, являющиеся наиболее универсальными по своему характеру и степени применения. Они востребованы всеми профессиями и являются метапрофессиональными. Ключевые компетенции составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опираются на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности специалиста;

– *базовые компетенции* – это компетенции, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, они жестко привязаны к определенной профессии или группе профессий. Они востребованы сходными профессиями и являются макропрофессиональными. Они составляют инвариантную часть базовых компетенций специалиста;

– *специальные компетенции* помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности. Они привязаны к определенному ее виду. Специальные компетенции составляют вариативную часть профессиональных компетенций.

Разделяя, в общем, точку зрения исследователей, мы считаем целесообразным выделить для данного исследования четыре вида социально-коммуникативных компетенций: *ключевые, базовые, специальные и частно-профессиональные.*



При этом ключевые компетенции рассматриваются нами как надпрофессиональные; базовые компетенции – как инвариантные для всех видов педагогических профессий; специальные – как вариативные для педагогических профессий, но инвариантные для профессий преподавательских. И, наконец, частно-профессиональные – компетенции в работе педагогов профессионального обучения.

Рассмотрим, как представлены в педагогической литературе разные виды компетенций. *Ключевые* компетенции в профессиональной деятельности представлены в работах Э. Ф. Зеера; А. В. Хуторского; П. П. Терехова. К ним авторы относят:

- социальную компетенцию – способность брать на себя ответственность совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;
- коммуникативную компетенцию – владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования;
- социально-информационную компетенцию – владение информационными технологиями;
- когнитивную компетенцию – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;
- специальную компетенцию – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, способность к оценке результатов своего труда.

В педагогике разрабатывается и перечень ключевых образовательных компетенций [118]:

- ценностно-смысловая компетенция – компетенция о сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентациями обучаемого, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности;
- общекультурная компетенция включает особенности национальной и общечеловеческой культуры, роль науки и религии в жизни человечества, освоение научной картины мира;

- учебно-познавательная компетенция представляет собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности. Сюда входят знания и умения по организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности;
- информационная компетенция предполагает умения самостоятельно находить, анализировать и отбирать необходимую информацию, сохранять, преобразовывать и передавать ее;
- коммуникативная компетенция включает знания необходимых языков, способов взаимодействия с различными объектами коммуникации, навыки работы в группе, владения различными социальными ролями в коллективе;
- социально-трудовая компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, социально-трудовой деятельности, в области профессионального самоопределения;
- личностная компетенция (самосовершенствование) учит личность действовать в собственных интересах и возможностях, что выражается в непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человечеству личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

В исследованиях А. В. Хуторского выделяются ценностно-смысловая компетенция, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции, а также компетенция личностного совершенствования [118]. Для нашего исследования представляется важным факт конкретизации компетенции личностного самосовершенствования, в которую входит самопознание обучаемого, развитие его личностных качеств.

Мы полностью разделяем точку зрения ученого на необходимость включения в деятельность студента перечисленных знаний, умений и навыков. Считаем, что их более последовательное формирование состоится в случае изучения их в составе социально-коммуникативной компетенции и компетентности.

Разработаем структуру ключевых социально-коммуникативных компетенций применительно к деятельности будущего педагога ПО. К **ключевым социально-коммуникативным компетенциям** мы относим: *информационно-коммуникативную компетенцию*, которая подразумевает знания, умения и навыки формулировки учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами; *деятельность* по сбору, отбору, анализу, обобщению, синтезу, сохранению, передаче информации, *отношение* к познавательной деятельности, к естественному и социальному миру, к самому себе; *операционно-коммуникативную компетенцию*, предполагающую

*знания* коммуникативных методов, основных видов общения, *деятельность* по разработке эффективных форм и видов общения, *отношение* к деятельности, которое определяет способность видеть и понимать основные направления приложения социально-коммуникативной деятельности к собственной учебной, профессиональной и другим видам деятельности и в разных жизненных сферах; *оценочно-коммуникативную компетенцию*, которая включает *знания* собственного стиля социально-коммуникативной деятельности, *деятельность* по оценке своих психологических характеристик и соотнесению их с профессионально значимыми качествами личности, *отношение* к деятельности, которое определяет способность максимально адекватно соотносить результаты своей социально-коммуникативной деятельности с результатами профессионально-педагогической деятельности.

**Базовые социально-коммуникативные компетенции** в подготовке будущих педагогов – это социально-психологическая компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция; целевая социально-коммуникативная компетенция, плано-коммуникативная компетенция, организационно-коммуникативная компетенция. Эти компетенции являются общими для всего круга педагогических профессий, независимо от того, работает ли специалист школьным учителем, преподавателем вуза или ссуза, занимается ли административной работой, менеджментом и т. д. Каждая из них также имеет в своем составе *знаниевый*, *деятельностный* компонент и компонент *способности* к деятельности. Например, *социально-психологическая компетенция* (*знание* адекватных способов общения и умение реализовывать эти способы в процессе взаимодействия, умение ориентироваться в социальных ситуациях; *деятельность* по оценке личностных особенностей и эмоциональных состояний других людей; *способность* поставить себя на место другого), *профессионально-коммуникативная компетенция* (*знание* психологии общения; *деятельность* по установлению и поддержанию коммуникативного контакта, педагогически целесообразных отношений с учащимися; профессионально целесообразных отношений с коллегами и другими участниками педагогического процесса; *способность*: а) настроиться на предстоящее общение самому и сформировать настрой (создать установку) на общение у учащихся; б) соотнести качество своего речевого поведения (или коммуникативного ожидания) с уровнем сформированности коммуникативной компетенции учащихся, учитывая при этом, с одной стороны, доступность, а с другой – необходимую степень усложнения социально-коммуникативных задач, рассчитанную на постоянное расширение и углубление компетенции; *этическая компетенция* (*знание* и соблюдение этических норм и требований этикета, морального содержания педагогической

профессии, гуманистических ценностей, инвариантного характера норм, принципов педагогической этики; *деятельность* по созданию положительного эмоционального фона обучения и регуляции собственного поведения, реализации в профессиональном поведении стратегии и тактики этично адекватного общения с разными участниками учебно-воспитательного процесса; *способность*: а) к осуществлению этической рефлексии собственных поступков, б) к демонстрации внутренней культуры в ситуациях морального выбора, принятию решений и действиям, соответствующим нормам педагогической этики).

**Специальные социально-коммуникативные компетенции** действуют в конкретных видах профессиональной деятельности – преподавательской. Они различаются на уровне школы, вуза, ссуза. Тем не менее, и для школьного учителя, и для преподавателя среднего специального учебного заведения, и для доцента, и для профессора набор специальных социально-коммуникативных компетенций одинаков. Различно их содержание. Сюда относятся *социально-личностная компетенция* (знание ценностей социальной действительности и умение ориентироваться на них (социальная идентичность), личностная зрелость, толерантность, аутентичность; *деятельность*: а) по организации совместной работы всех участников образовательного процесса, решающих общую задачу; б) по анализу, разрешению противоречий, препятствующих эффективности работы; *способность* уловить нюансы человеческих отношений, понять глубинные мотивы поведения, брать на себя ответственность за то, что происходит в жизни (достижения, неудачи и т. п.), *адаптивная компетенция* (знание механизмов оптимизации педагогического общения, путей выхода из конфликтных ситуаций; *деятельность* по выявлению сущности моральных коллизий в разных педагогических ситуациях, прогнозированию результатов своих действий; *способность* проявлять гибкость, придумывать новые решения, контролировать собственные реакции на давление со стороны).

Отметим, что в специальные социально-коммуникативные компетенции также входят компоненты: *знания, деятельность, способности*.

**Частно-профессиональные социально-коммуникативные компетенции** актуальны только в преподавательской деятельности и специфичны для конкретного уровня преподавания – на уровне учреждений системы НПО – СПО. Частно-профессиональные компетенции связаны с разными проявлениями деятельности преподавателя – компетенции преподавателя-предметника, компетенции классного руководителя, компетенции, связанные с посещениями и взаимопосещениями занятий коллег и т. д. Это *поведенческая компетенция* (знание приемов построения отношений с людьми

в духе терпимости и взаимного уважения; *деятельность* по развитию навыков самоконтроля, способов управления своими эмоциями; инициативности, лидерских качеств у себя и учащихся; установлению обратной связи; *способность* к эмпатии, постоянному саморазвитию на протяжении всей жизни; способность контролировать эмоции; направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, приспосабливаться к изменяющимся условиям практики); *конструктивная компетенция* (знание принципов отбора и композиционного построения содержания учебной и воспитательной деятельности; приемов положительной мотивации к процессу учебной деятельности для создания психологического настроения на работу и сохранения его в течение всего урока; *деятельность* по отбору учебно-речевых стимулов с целью активизации речевой деятельности учащихся и управление ею (умение вызывать желание отвечать); определению оптимального темпа изучения материала в соответствии с возможностями учащихся; *способность* определять «образ» группы и особенности личности каждого из учащихся: умение планировать коммуникативную структуру урока; умение отобрать и «свернуть» информацию, адаптировать ее к актуальному состоянию учащихся; умение проектировать реакции учащихся, читать «ход» мыслей, «читать по лицам»; умение адаптироваться к психологическому состоянию группы, в случае необходимости перестроить ход изложения материала, способ его изучения; умение передать учащимся свое активное положительное отношение к содержанию учебной деятельности) и *организаторская компетенция* (знание методов реализации педагогического замысла посредством конкретной организации взаимодействия педагога и учащихся, методов и средств стимулирования, *деятельность* по формированию потребности в знаниях и самостоятельной работе, актуализации знаний и жизненного опыта учащихся, формированию активного отношения к явлениям окружающей действительности, *способность* к сотрудничеству с учащимися в процессе внеклассной педагогической деятельности, созданию педагогических ситуаций для проявления воспитанниками нравственных качеств, умение организовать себя, свое время).

В структуре данного вида компетенции также выделяются *знания, деятельность, способности*.

Основываясь на классификации компетенций, современная педагогика разрабатывает классификацию компетентностей. У Г. К. Селевко представлена иерархия компетентностей, началом (вершиной) которой является «гипотетическая общая компетентность человека, которая состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих – ключевых суперкомпетентностей». В их число ученый включает математическую, коммуникативную,

информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную суперкомпетентности. Далее предлагается классификация компетентностей по видам деятельности, по сферам общественной жизни, по отраслям науки, общественного производства, в психологической сфере, в области способностей, сообразно ступеням социального развития и статусу.

Место социально-коммуникативной компетентности в образовательном процессе и ее структуру мы рассмотрели в параграфах 1.2. и 1.3. настоящего исследования. В перечне суперкомпетентностей социально-коммуникативная компетенция могла бы быть отнесена, на наш взгляд, частично к социальной и коммуникативной компетентностям, предполагающим способность к социальному взаимодействию и продуктивному общению для достижения желаемых результатов деятельности, в том числе учебной. Мы не ставим задачу подробного рассмотрения социально-коммуникативной компетентности в контексте ключевых суперкомпетентностей, так как рассмотрение интересующей нас компетентности мы проводим больше с уклоном на сферу профессиональную. Для того чтобы проще представить себе иерархию социально-коммуникативной компетентности, возьмем СКК за *основную*. Ей будут подчинены *вспомогательные* компетентности: учебная СКК, профессиональная СКК, мировоззренческая СКК. Для характеристики каждого вида компетентности рассмотрим структуру понятия «компетентность». В педагогических исследованиях в структуру компетентности включается положительная мотивация к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления к содержанию и результату деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний. На этой основе мы выделяем в структуре социально-коммуникативной компетентности следующий компонентный состав:

1) учебная СКК определяет владение социально-коммуникативными технологиями учебной и познавательной деятельности;

2) профессиональная СКК отвечает за компетентный выбор профессии, выбор адекватных способов совместной деятельности, результаты социально-коммуникативной деятельности, достижение способов повышения эффективного взаимодействия;

3) мировоззренческая СКК имеет целью научить человека решать возникающие проблемы с точки зрения правил жизни социума, законов общественного взаимодействия.

Каждая компетентность имеет в своем составе знания, умения и качества деятельности, что, несомненно, направлено на развитие качеств специалиста.

*Под формированием социально-коммуникативной компетентности* нами понимается процессуальная сторона подготовки к профессионально-педагогической деятельности и овладения социально-коммуникативной компетенцией.

**Результат применения.** Компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования позволяет изучить социально-коммуникативную компетентность будущих педагогов профессионального обучения через рассмотрение ее как важной составляющей профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов ПО.

Как *методологический инструмент* компетентностный подход помогает определить результат подготовленности к педагогической деятельности как социально-коммуникативную компетентность.

Как *теоретико-методологический принцип* компетентностный подход позволяет определить логику подготовки к профессионально-педагогической деятельности, представить результат подготовки к осуществлению этой функции через социально-коммуникативную компетентность.

Как *методологическое условие* компетентностный подход позволяет разработать технологию формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО.

**Выводы:**

1). Под компетентностным подходом понимается приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В нашем исследовании цель применения компетентностного подхода состоит в построении и обосновании системы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях педагогического вуза, раскрывающей содержание результата процесса профессиональной подготовки и отражающей те основные направления, которые обеспечивают его формирование.

2). Компетентностный подход трансформирует подготовку будущих педагогов профессионального обучения к реализации профессиональной функции социально-коммуникативной деятельности в формирование их социально-коммуникативной компетентности. Социально-коммуникативная компетентность понимается как вид профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающий реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации. Формирование СКК мы понимаем целенаправленный процесс систематизированного накопления в ее содержании позитивных количественных и качественных из-

менений, позволяющих эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность, которая состоит в проведении анализа педагогической ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации.

3). Компетентностный подход вносит вклад в исследование как методологический инструмент для исследования профессиональной функции социально-коммуникативной деятельности педагога и возникающего на этой основе новообразования – социально-коммуникативной компетентности; теоретико-методологический принцип, с помощью которого решается задача формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения, строится процесс этого формирования; как методологическое условие, позволяющее разработать технологию формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО.

### Резюме

1. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения предполагает создание *концепции*, представляющей собой комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности исследуемого явления и описание процесса формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования. В структуру концепции включены:

- *общие положения*, содержащие определение концепции, ее цель и декомпозицию цели, правовое и методическое обеспечение, концептуальное пространство, место в педагогической теории, основную характеристику понятийного аппарата;

- *теоретико-методологические основания*, отражающие исходные исследовательские позиции, с которых рассматривается социально-коммуникативная компетентность;

- *ядро концепции*, состоящее из закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых процессов и явлений, выявленных на базе теоретико-методологических оснований, представляющих современное состояние исследуемого явления и вероятные перспективы развития, что позволяет говорить о научности концепции;

- *содержательно-смысловое наполнение* концепции, представляющее собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности.

2. *Цель* концепции – теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования социально-коммуникативной



компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования.

3. Исходя из понимания формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования как сложного процесса, осмысление которого осуществляется с разных точек зрения, в качестве его парадигматической методологии обоснованы *системный, деятельностный и компетентностный* подходы.

4. *Системный подход* выполняет в исследовании роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях исследования, изучение сущностных особенностей и природы социально-коммуникативной компетентности, ее строения, содержания и особенностей формирования. Он предопределяет специфические способы достижения поставленных целей и является методологическим условием формирования социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании, что позволяет рассматривать концепцию формирования СКК как систему.

5 *Деятельностный* подход выступает в качестве теоретико-методологической стратегии исследования, и позволяет рассмотреть социально-коммуникативную деятельность как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека, что обеспечивает возможность изучения содержания, структуры и сущности социально-коммуникативной компетентности;

6. *Компетентностный* подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования, позволяет представить строение социально-коммуникативной компетентности как систему *ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных* компетенций и профессионально значимых личностных качеств, углубляющих и конкретизирующих состав профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

7. Данный раздел, раскрывающий теоретико-методологические основания концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, обеспечивает определенный уровень теоретизации и обоснованности выдвигаемых положений, а также позволяет определить исходные исследовательские позиции и направления научного поиска.

### **2.3. Ядро концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения**

Содержание любой научной теории определяется ее ключевыми положениями (фундаментальными законами, допущениями, аксиомами, постулатами и т. д.), составляющими исходный теоретический базис или ядро. Изменения, касающиеся ядра теории, в значительной степени трансформируют всю ее структуру и общую информационную картину. Поэтому для любой научной теории данный раздел является обязательным и чрезвычайно важным. В толковом словаре русского языка дается следующее толкование *ядра* – это глубинная, сущностная часть чего-нибудь, основа, суть [226]. Соответственно, раскрывая содержание педагогической концепции, особое внимание уделяется положениям, составляющим ее ядро.

*Целью* данного параграфа является раскрытие ядра концепции, под которым понимается совокупность закономерностей и вытекающих из них принципов формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Под *ядром педагогической концепции*, разделяя позицию Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, мы понимаем систему исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику [374]. Исходя из принятого нами в качестве рабочего определения концепции, *концепция* формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о СКК будущих педагогов ПО, полно и всесторонне раскрывающих ее сущность, содержание, особенности, а также технологию формирования в условиях вуза.

Включение в структуру научной концепции раздела «ядро» предполагает обоснование его фактического наполнения. Анализ существующих исследований в данном направлении показал, что для концепций, имеющих строгое аксиоматическое строение, ядром, как правило, выступает совокупность аксиом и теорем; для естественно научных теорий – законы живой и неживой природы; для социально-исторических – фундаментальные обобщения, выводы и законы социального развития; для психолого-педагогических – закономерности и принципы педагогического процесса и процессов психического развития.

Исходя из вышеизложенного, ядро нашей педагогической концепции включает закономерности и принципы, позволяющие объяснить сущность формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педа-

гогов профессионального обучения в условиях вуза и обеспечить возможность теоретико-логического вывода всех положений педагогической концепции. Кроме того, как показало исследование, включение в состав ядра разрабатываемой нами педагогической концепции совокупности закономерностей и принципов решает целый ряд методологических задач, а именно:

- позволяет отразить совокупность важнейших внутренних свойств социально-коммуникативной компетентности;
- дает возможность установить взаимообуславливающие факторы, влияющие на ее формирование и развитие;
- устанавливает связь теории с практикой профессиональной подготовки педагогов ПО.

Перед тем как перейти к описанию формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения, считаем необходимым остановиться на сущности понятия «закономерность». Традиционно понимая **закономерность** как объективно существующую, повторяющуюся, существенную связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития [365], мы полагаем, что для отражения объективной педагогической реальности наиболее целесообразно выделение именно закономерностей, а не законов, поскольку закономерность, являясь результатом совокупного действия множества законов, отражает *многие* связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает *определенную* связь, отношение.

Методологическое значение закономерности состоит в том, что она репрезентирует научное знание в предельно концентрированном виде. Входя в состав концепции и сохраняя ее теоретический контекст, закономерность формулируется в соответствии с принятой терминологией, опирается на базисные теоретические положения, требует в ходе практического применения использования всех научных знаний об изучаемом феномене, полученных в процессе работы над педагогической концепцией.

Закономерности определяют основную линию развития явления. Познание закономерностей формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО открывает возможность их практического использования в практике высшей школы. Выявление закономерностей происходит в процессе анализа научной литературы, педагогического опыта, собственной практической деятельности. При этом, характеризуя педагогические закономерности, мы учитываем их эластичность, проявляющуюся в том, что они «зачастую действуют как законы-тенденции, осуществляются весьма запутанным и приблизительным образом, как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся средняя постоянная» [160]. Это вызвано тем, что действие одних педагогических закономерностей осуществляется

на фоне других, которые могут оказывать существенное влияние и видоизменять результат функционирования исследуемого процесса. Данный вывод определяется, прежде всего, особенностями педагогического процесса (его сложностью, многофакторностью, вариативностью результата), с одной стороны, и спецификой проявления закономерных связей (тенденциозность, эластичность, нестабильность), с другой. Исходя из этого, вряд ли можно говорить о каком-либо наборе закономерностей как о системе, т. е. полной, замкнутой совокупности, отражающей все нюансы функционирования объекта исследования.

Выявление закономерностей – процесс творческий, и потому сложен для детального описания. Проведенный нами анализ научных исследований (Г.Я. Гревцева, В.В. Евдокимов, Т.В. Исполатова и др.) показал, что учеными предлагаются самые разнообразные механизмы фиксации закономерных связей: исходя из теоретико-методологических оснований концепции (т.е. в соответствии с выбранными подходами), с учетом движущих сил исследуемого процесса, детерминирующих его факторов (как внешних, так и внутренних), атрибутивных характеристик (выявленных в ходе исследования сущностных особенностей рассматриваемого феномена), возможностей повышения эффективности функционирования рассматриваемого явления и др. Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева [374] предлагают «приемы, позволяющие выявить закономерности на основе учета:

- процессуальных особенностей исследуемого феномена;
- движущих сил его развития, т. е. основных внутренних противоречий;
- выбранных теоретико-методологических подходов его исследования».

Обладая безусловными достоинствами, реализованные исследователями способы, на наш взгляд, требуют определенной доработки в отношении полноты комплекса получаемых педагогических закономерностей, соответствия природной сути исследуемого явления, практико-ориентированной направленности выявленных связей, т.е. возможности их практического учета при реализации образовательного процесса. Соответственно, можно выделить комплекс закономерностей и разделить их на группы: *закономерности обусловленности* (отражающие определяющие исследуемый феномен факторы), *атрибутивные закономерности* (раскрывающие его внутренние характеристические особенности и свойства), *закономерности эффективности* (вскрывающие обстоятельства продуктивного функционирования) и т.д. Рассмотрим перечисленные группы закономерностей.

*Атрибутивные закономерности* позволяют выявить качества объекта и тем самым установить отношения с родовым понятием через систему признаков.

*Закономерности обусловленности* вскрывают своего рода причинно-следственные связи педагогического процесса с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми. Эти факторы определяют саму возможность реализации педагогического процесса, а также ее содержание и результат.

*Закономерности эффективности* связаны с совершенствованием педагогического процесса – получением максимально возможного результата при снижении затрат, т. е. определением тех факторов, которые влияют на его эффективность. При этом педагогический процесс считается эффективным, если, во-первых, его осуществление не потребовало дополнительных ресурсов, во-вторых, в итоге получен необходимый результат, в-третьих, есть потенциальные возможности для улучшения его качеств без существенного увеличения затрат. Повышение эффективности, как правило, осуществляется через экономию времени, ресурсов и повышение уровня решения ключевой проблемы.

Мы полагаем, что при рассмотрении процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, его закономерности должны быть выявлены исходя из ключевых аспектов данного процесса: *организационного, педагогического и профессионально обусловленного*. Это позволит:

*во-первых*, обеспечить единообразие и преемственность в исследовании данной компетентности, позволит установить связь с ранее полученными данными о ее сущностных характеристиках, т.е. рассмотреть ее в заявленном ракурсе;

*во-вторых*, раскрыть данное явление в отношении его внутреннего строения, что, позволит избежать типичной методологической ошибки, которая заключается в том, что, выявляя закономерности педагогического явления, многие исследователи приводят так называемые «внешние» закономерности, которые по определению относятся к социально-педагогической среде и выводят за пределы самого изучаемого педагогического феномена;

*в-третьих*, сохранить баланс между многообразием проявлений, особенностей содержания рассматриваемой компетентности и фиксацией достаточного количества обобщенных связей, которые в полной мере характеризуют ее специфику, позволяющую грамотно и адекватно реализовывать формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза.

Таким образом, состав ядра концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения включает закономерности, связанные с ее организационным, педа-

гогическим и профессионально обусловленным аспектами. Такая группировка определяется не только структурным наполнением данного процесса, но и заявленной нами теоретико-методологической базой, а именно: каждая закономерность отражает системные свойства формирования СКК, деятельностный аспект проявляется в большей степени в закономерностях, соответствующих педагогическому и организационному аспектам, а компетентностный – профессионально обусловленным закономерностям. Раскрывая каждую группу закономерностей, мы будем использовать подход, предложенный Н.О. Яковлевой [374], и выделим в каждой группе атрибутивную закономерность, закономерность обусловленности и закономерность эффективности. Значение каждой закономерности, составляющей ядро разрабатываемой нами концепции раскрыто в табл.6.

Таблица 6

***Значение закономерностей, составляющих ядро концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения***

<b>Вид закономерности</b>	<b>Организационный аспект</b>	<b>Педагогический аспект</b>	<b>Профессионально обусловленный аспект</b>
<b>Атрибутивная закономерность</b>	Представляет СКК как совокупность определенных компетенций, углубляющих и конкретизирующих содержание профессиональной компетентности будущего педагога ПО.	Представляет сущность рассматриваемой компетентности с точки зрения взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса.	Отражает сущность профессионализма педагога как целевого ориентира при формировании рассматриваемой компетентности.
<b>Закономерность обусловленности</b>	Отражает обстоятельства, непосредственно влияющие на структуру СКК, т.е. выделение в ней необходимых компетенций.	Выявляет факторы, определяющие содержание педагогического взаимодействия (т.е. выполняемых процедур) при формировании СКК.	Вскрывает обстоятельства, влияющие на определение содержания СКК т.е. составляющих ее характеристик, которые должны быть сформированы в процессе подготовки будущих педагогов ПО в вузе.
<b>Закономерность эффективности</b>	Характеризует условия, при которых формирование СКК является наиболее успешным.	Определяет обстоятельства, влияющие на эффективность педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.	Представляет условия наиболее полного формирования СКК будущих педагогов ПО.

Исходя из выделенных закономерностей, выявляются педагогические принципы, которые призваны выполнять регулятивную функцию педагогической деятельности. «Педагогический принцип – это одна из педагогических

категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [13].

Следует учитывать и тот факт, что отбор и систематизация педагогических принципов осуществляется с учетом требований объективности, системности, дополнительности, ориентированности (ориентация каждого принципа на нейтрализацию определенного педагогического противоречия или решения проблемы), аспектности (представление каждым принципом возможностей совершенствования отдельной стороны исследуемого процесса), теоретической и практической значимости.

Современные ученые по-разному классифицируют принципы исследуемых процессов (А.М. Новиков, А.Ф. Присяжная, А.А. Саламатов, и др.). Теоретико-методологическая связь закономерностей и принципов логично, на наш взгляд, раскрыта Ф.Ш. Терегуловым, который считает, что «закономерность – это сущее, а принцип – логическая экспликация должного, желаемого и сущего, определенный механизм достижения должного. Эти категории проявляются в разное время: закономерности вскрываются на этапе отражения педагогической действительности, при движении мысли от практики к науке, а логически выделенные из них принципы реализуются на этапе конструирования образовательного процесса, при движении мысли от науки к обновленной практике» [312]. Таким образом, каждой закономерности должен соответствовать комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях реального образовательного процесса. В то же время, сложность и многоаспектность процесса формирования СКК будущих педагогов ПО потребовали от нас выделения не только специфических для каждой закономерности принципов, но и общих принципов, соблюдение которых обязательно в условиях подготовки педагогов профессионального обучения в вузе. В группу общих принципов входят те, которые носят некоторый универсальный характер и непосредственно связаны со всеми закономерностями. Выделение общих принципов обосновано тем, что все закономерности имеют общее методологическое основание и обеспечивают целостность любой теории. Кроме того, общие принципы определяют правила осуществления практической деятельности и обеспечивают полноту системы закономерностей. Специфические принципы определяются выявленными закономерностями исследуемого педагогического феномена.

Важность выделения общих принципов формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения заключается в том, что они:

- определяют целостность ядра концепции, так как связывают выделенные закономерности;
- связывают ядро педагогической концепции формирования СКК будущих педагогов ПО с объектами другого уровня, в данном случае – с профессиональной компетентностью и с системой высшего профессионально-педагогического образования.

Обобщенный состав ядра концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза мы представили на рис. 5.

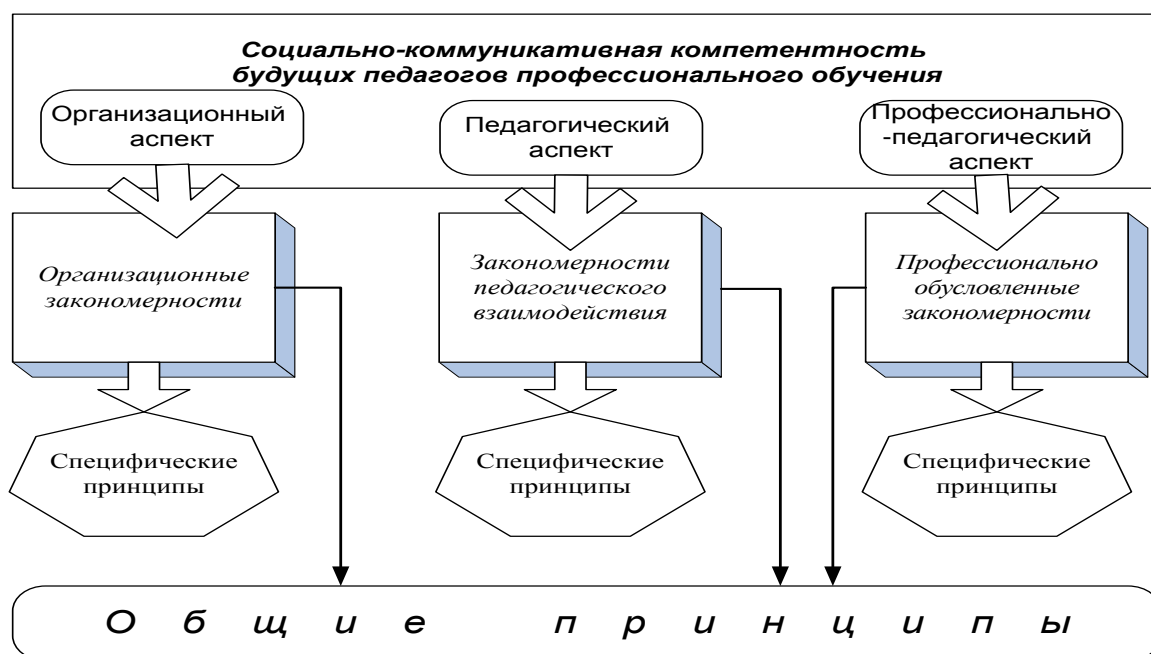


Рис. 5. Состав ядра концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Воспользовавшись общепедагогическими принципами, мы выделили *общие принципы* формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения: научности, гуманизма, целенаправленности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, сотрудничества. Кратко охарактеризуем каждый из них.

Так, принцип *научности* состоит в построении процесса формирования СКК на основе современных научных данных; принцип *гуманизма* определяет способ взаимодействия между субъектами образовательного процесса на основе человеколюбия, доверия и уважения; принцип *целенаправленности* заключается в ориентации всех компонентов образовательного процес-



са на достижение общего результата; принцип *систематичности и последовательности* предполагает соблюдение логических связей в процессе формирования СКК; принцип *сознательности и активности* оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность формирования социально-коммуникативных знаний, умений и навыков; принцип *сотрудничества* определяет способ организации совместной деятельности на основе межсубъектных связей, диалогичности взаимодействия и преобладания эмпатии в межличностных отношениях и др. Данный набор не является исчерпывающим и, безусловно, может быть дополнен принципами, отражающими требования к процессу профессиональной подготовки в современном вузе.

Конкретное содержание ядра концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения приведено нами в табл.7

Рассмотрим более подробно содержание выявленных нами закономерностей и принципов.

1. Организационный аспект формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

***Атрибутивная закономерность:*** *социально-коммуникативная компетентность как организованная совокупность определенных компетенций согласуется со строением профессиональной компетентности и оказывает на нее прямое диверсификационное влияние.*

В соответствии с данной закономерностью, формирование рассматриваемой нами компетентности предполагает организацию в вузе процесса формирования необходимых компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в рамках изучения теоретических дисциплин и при прохождении педагогической практики. При этом социально-коммуникативная компетентность не вступает в противоречие с имеющейся системой формирования профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, базируется на ее основе и допускает изменения в своей структуре при ее преобразованиях.

В то же время, будучи системой, способной к развитию, система формирования социально-коммуникативной компетентности оказывает непосредственное влияние и на эволюцию понятия профессионализм в целом: способствует формированию новых признаков, показателей и критериев педагогического мастерства, соответственно, оказывает значительное влияние на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Таблица 7

***Закономерности и специфические принципы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения***

Закономерность	Специфические принципы
<b>Организационный аспект</b>	
<p><b>Атрибутивная закономерность</b> СКК как организованная совокупность определенных компетенций согласуется со строением профессиональной компетентности и оказывает на нее прямое диверсификационное влияние</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип диверсификации</li> <li>• принцип диагностической обеспеченности</li> <li>• принцип структурной полноты</li> </ul>
<p><b>Закономерность обусловленности</b> Специфика профессионально-педагогической деятельности оказывает непосредственное влияние на структурное содержание СКК будущих педагогов ПО</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип актуальности</li> <li>• принцип информативности</li> <li>• принцип функциональности</li> </ul>
<p><b>Закономерность эффективности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс технологии формирования СКК, обеспечивающей формирование ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций и личностных качеств специалиста</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• систематичности и последовательности</li> <li>• принцип направленности обучения на решение задач профессиональной сферы</li> <li>• принцип дифференциации</li> </ul>
<b>Педагогический аспект</b>	
<p><b>Атрибутивная закономерность</b> Формирование СКК будущих педагогов ПО осуществляется только в процессе субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип деятельности</li> <li>• принцип соционормативной культуры общения</li> <li>• принцип субъектности</li> </ul>
<p><b>Закономерность обусловленности</b> Анализ и уточнение сущности социально-коммуникативной деятельности студента и преподавателя с единых методологических позиций обеспечивает успешность формирования СКК будущих педагогов ПО</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип целостности и упорядоченности</li> <li>• принцип повышения квалификации преподавательских кадров</li> </ul>
<p><b>Закономерность эффективности</b> Эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО определяется отражением данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе</li> <li>• принцип целевой обусловленности</li> </ul>
<b>Профессионально обусловленный аспект</b>	
<p><b>Атрибутивная закономерность</b> СКК будущего педагога ПО, являясь значимым показателем его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип непротиворечивости</li> <li>• принцип непрерывного совершенствования</li> <li>• принцип развития</li> </ul>
<p><b>Закономерность обусловленности</b> Требования к содержанию СКК педагогов ПО имеют исторический характер и определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам</li> <li>• принцип генерализации</li> <li>• принцип историзма</li> </ul>
<p><b>Закономерность эффективности</b> Формирование СКК будущих педагогов ПО обеспечивается включением студентов в социально-коммуникативную деятельность как в рамках образовательного процесса так и во внеучебной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип единства теории и практики</li> <li>• принцип ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста</li> </ul>

Поскольку формирование СКК процесс многосторонний, то и оказываемое им влияние обладает свойством диверсификации, т.е. обеспечивает

разностороннее развитие, которое охватывает не только область непосредственного взаимодействия преподавателя и студента, но и методико-дидактическое, информационное обеспечение, сферу повышения профессиональной квалификации преподавательского состава и т.д. Поэтому формирование социально-коммуникативной компетентности неизбежно приводит к совершенствованию структуры профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

С атрибутивной закономерностью связаны следующие **принципы**:

- *принцип диагностической обеспеченности* – наличие валидного исследовательского аппарата для адекватного определения состава социально-коммуникативной компетентности педагогов профессионального обучения.

- *принцип структурной полноты* – включение в структуру профессиональной компетентности совокупности социально-коммуникативных компетенций, необходимых формирования профессионализма будущих педагогов профессионального обучения;

- *принцип диверсификации* – обогащение, расширение, динамичное изменение структурных компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

**Закономерность обусловленности:** *специфика профессионально-педагогической деятельности оказывает непосредственное влияние на структурное содержание СКК будущих педагогов ПО.*

Данная закономерность определяет, что структура социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения выстраивается с учетом закономерностей и механизмов педагогического процесса. *Во-первых*, интенсивное развитие науки и техники, их интеграция, усложнение характера и структуры профессиональной деятельности в условиях научно-технического прогресса, появление новых технологий, предполагающих высокоинтеллектуальный труд, требуют от специалистов широкого общеобразовательного, научно-технического, профессионального и культурного кругозора. *Во-вторых*, отличие педагогической деятельности от любой производственной заключается в ее духовном характере, что определяет своеобразие всех ее компонентов. Педагог имеет дело с высшей ценностью – личностью учащегося, который является субъектом своей собственной деятельности по саморазвитию, самосовершенствованию, самообучению: без обращения к ее внутренним силам, потенциалам, потребностям педагогический процесс не может быть эффективным. *В-третьих*, данное требование, являясь необходимым условием любого педагогического процесса, особенно актуально в сфере профессионального образования, имеющего дело с человеком, обладающим не только своими

психофизиологическими особенностями, но и особой социальной позицией, отличающейся от позиции школьника. Профессиональный выбор, осуществленный учащимся при поступлении в профессиональное учебное заведение, определяет его субъектную позицию как будущего профессионала: обучение воспринимается с точки зрения реализации жизненных задач молодого человека, чем значительно изменяется мотивация обучения, повышается доля самостоятельной работы в его процессе. Вместе с тем, вхождение в новую для подростка роль студента значительно затруднено слабой готовностью к самостоятельной деятельности. Возникает противоречие между новыми задачами (освоение профессиональной деятельности) и имеющимися возможностями, между новой системой отношений и привычными стереотипами построения подобных отношений в школе. Сам путь профессиональной подготовки диктует очень быструю смену ролевой позиции студента: в начале обучения он должен перестать быть школьником, а к его окончанию – студентом. Все это предполагает интенсивное социальное взросление и профессионально-личностное развитие студентов.

*В-четвертых*, особое значение приобретает педагогическая позиция, установки педагога, в основе которых должно лежать восприятие личности учащегося как самоценности, отношение к нему как к активному деятелю, ориентация на построение «субъект-субъектных» отношений, т.е. отношений сотрудничества в совместной творческой деятельности в процессе обучения. «Перевод» учащегося в субъектную позицию становится возможным в таком педагогическом процессе, в котором преподаватель выступает прежде всего как организатор, менеджер. Если профессионалам в другой сфере деятельности достаточно квалифицированно выполнять свою *собственную* деятельность, то педагог должен, прежде всего, не сообщать знания, а *организовывать* учебную деятельность. *В-пятых*, особенностью преподавательской деятельности является ее сложный, неоднозначный характер: преподаватель имеет дело с развивающейся личностью, которая обладает своей собственной индивидуальностью, причем в учебной группе обычно представлен широкий спектр юных личностей. К этому добавляются факторы неординарных, постоянно меняющихся условий педагогической деятельности, многообразия педагогических задач, которые необходимо решать, а значит характер педагогической деятельности требует постоянного личностного и профессионального роста, совершенствования своей творческой индивидуальности. *В-шестых*, деятельность педагога ПО выполняет важнейшую созидательную социальную функцию: в процессе ее формируется и развивается не только конкретная личность, но и определяется будущее страны, обеспечивается ее культурный и производственный потенциал. Прогности-

ческий характер педагогической деятельности определяет полифонизм ее целей, ориентированных не только на сегодняшние потребности личности и общества, но и на будущее, на готовность молодых специалистов не только к адаптации к условиям социальной жизни и профессиональной деятельности, но и к их преобразованию.

Основные направления и содержание деятельности преподавателя определены квалификационной характеристикой специальности «педагог профессионального обучения», представленной в Государственном стандарте высшего профессионального образования. Он должен быть готов к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности:

- профессиональное обучение;
- производственно-технологическая деятельность;
- методическая работа;
- организационно-управленческая деятельность;
- научно-исследовательская деятельность;
- культурно-просветительная деятельность.

Раскрывая разнообразие функций педагогической деятельности, позволяющее рассматривать ее как сложное единство различных компонентов, взаимосвязанных и взаимоопределяющих друг друга, обеспечивающих целостность учебно-воспитательного процесса, считаем, что ее специфика обуславливает содержание соответствующего наполнения структуры социально-коммуникативной компетентности.

С закономерностью обусловленности связаны **принципы** актуальности информативности и функциональности. Кратко охарактеризуем их.

- *принцип актуальности* – дающий возможность личности соотносить свое актуальное состояние с характером ситуации, в том числе в рамках профессиональной деятельности;

- *принцип информативности* – обеспечение достаточного уровня определенности данных, полученных в процессе мониторинга основных факторов, определяющих состав социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

- *принцип функциональности* – обеспечение соотнесения осваиваемых норм общения и социального взаимодействия с функциональным статусом личности педагога ПО в конкретных ситуациях профессионально-педагогической деятельности.

**Закономерность эффективности:** результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс технологии формирования СКК, обеспечивающей формирование ключевых,

*базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций и личностных качеств специалиста.*

Согласно данной закономерности, формирование социально-коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов ПО не всегда имеет высокую результативность, которую можно гарантировать. Зачастую СКК формируется стихийно, самопроизвольно, словно является сопутствующей, второстепенной задачей профессиональной подготовки будущего педагога; не определены ее структурные компоненты, не созданы технологии и не выявлены условия ее развития, что негативно влияет на уровень профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения в целом. Внедрение в образовательный процесс педагогической технологии формирования СКК, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, предполагающей непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации.

Данной закономерности соответствуют **принципы** систематичности и последовательности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы, дифференциации.

- *принцип систематичности и последовательности* – обеспечивает формирование у студентов системы социально-коммуникативных знаний, умений, навыков в определенном порядке, через: осуществление межпредметных связей, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового; предъявление последовательных единых требований.

- *принцип направленности обучения на решение задач профессиональной сферы* – направлен на подготовку специалистов на основе выявления и рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки будущих педагогов профессионального обучения с учетом особенностей выбранной специальности, с целью формирования профессионально важных качеств, знаний и умений;

- *принцип дифференциации* – соответствие рационального применения современных методов и средств формирования социально-коммуникативной компетентности особенностям субъектов образовательного процесса, характеру межличностных контактов и связей, характеру взаимодействия преподавателей и студентов.

2. Педагогический аспект формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

*Атрибутивная закономерность: формирование СКК будущих педагогов ПО осуществляется только в процессе субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса.*

В соответствии с данной закономерностью, «субъект-субъектное» взаимодействие всех участников образовательного процесса обеспечивает формирование СКК будущих педагогов ПО. Деятельность рассматривается в психологии как специфически человеческая форма активности, направленной на преобразование человеком окружающего мира и самого себя. Рассматривая деятельность не как процесс, а как некую субстанцию, можно выделить в ней следующие структурные компоненты: субъект, объект (предмет), средства, продукт (результат). Отличие педагогической деятельности от любой производственной заключается в ее духовном характере, что определяет своеобразие всех ее компонентов. В данном случае под «средством» мы понимаем субъект-субъектное взаимодействие, «продуктом» является сформированность СКК будущих педагогов ПО, а студенты могут быть рассмотрены как «объекты» или «субъекты» педагогической деятельности. Рассматривать студента как «объект», мы можем весьма условно, поскольку процесс формирования и развития личности, практически не поддающейся «обработке», изменениям без опоры на ее индивидуальность, ее особенности, без включения механизмов саморазвития, самоизменения, самообразования будет малоэффективным. В то же время, построение «субъект-субъектных» отношений, т. е. отношений сотрудничества в совместной деятельности (в том числе социально-коммуникативной) в процессе обучения обеспечивает восприятие личности студента как самоценности, отношение к нему как к активному деятелю, что, в конечном счете, и обеспечивает эффективность формирования структурных компонентов СКК будущего педагога ПО.

С данной закономерностью связаны **принципы** деятельности, соционормативной культуры общения и субъектности.

- *принцип деятельности* – обеспечивает формирование личности студента и его социально-коммуникативной компетентности не тогда, когда он воспринимает готовое знание, а в процессе его собственной деятельности, направленной на получение новых знаний, умений и навыков межличностного общения и социального взаимодействия;
- *принцип соционормативной культуры общения* – предполагает согласование содержания компонентов социально-коммуникативной деятельности между собой, а также с требованиями и нормами социума.
- *принцип субъектности* – обеспечивает развитие личности студента, выявление его особенностей (способностей, интересов, потребностей) как субъекта, признание его субъективного опыта как самобытности и само-

ценности. Данный принцип предполагает непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации будущего специалиста, за счет опоры на собственный субъективный опыт с помощью форм, методов и средств активного обучения.

**Закономерность обусловленности:** анализ и уточнение сущности социально-коммуникативной деятельности студента и преподавателя с единых методологических позиций обеспечивает успешность формирования СКК будущих педагогов ПО.

Данная закономерность раскрывает соотношение успешности формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО с осмыслением сущности социально-коммуникативной деятельности, как студентов, так и преподавателей, т.е. *знание* форм, методов и средств социального и профессионального взаимодействия; специфики системы «субъект-субъектных» отношений в процессе совместной педагогической деятельности; *умение* давать социально-психологический прогноз ситуации общения, программировать этот процесс; правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права; представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования; адаптироваться к различным темпераментам и характерам; устанавливать «горизонтальные» и «вертикальные» контакты; разрешать конфликты; *способность* осознавать и контролировать собственное социальное и коммуникативное и поведение учащихся в учебной деятельности; владеть механизмами саморегуляции, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности; эффективно и конструктивно сотрудничать в коллективной деятельности; проявлять толерантность; представлять наиболее эффективные пути достижения цели.

При этом следует иметь в виду, что социально-коммуникативная деятельность не является разовой акцией: это непрерывный процесс, сопровождающий как учебную деятельность студента, так и профессиональную деятельность преподавателя.

Данная закономерность связана с **принципами** целостности и упорядоченности и повышения квалификации преподавательских кадров.

- *принцип целостности и упорядоченности* – означает достижение единства и взаимосвязи всех компонентов процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в ходе их профессиональной подготовки;

- *принцип повышения квалификации преподавательских кадров* – обеспечение постоянно высокого уровня профессиональной компетентности



преподавательского состава вуза, участвующего в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности студентов с целью однозначного и адекватного понимания содержательного наполнения СКК будущих педагогов профессионального обучения;

***Закономерность эффективности:** эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО определяется отражением данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки.*

Согласно данной закономерности эффективность формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения является прогнозируемой. Одним из важных факторов благоприятного прогноза является отражение данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки. При этом формирование социально-коммуникативной компетентности получает отражение в основных нормативных актах: образовательных стандартах, учебных планах и программах, а также внутривузовских требованиях к уровню подготовки кадров, приведенных, например, в планах работы факультетов, кафедр, методических объединений и т.д., что позволяет рассмотреть СКК будущего педагога как структурный компонент системы профессиональной подготовки будущего педагога в условиях вуза, а, следовательно, обеспечивает эффективность ее формирования, так как позволяет управлять этим процессом.

С данной закономерностью соотносятся **принципы** оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе и принцип целевой обусловленности.

- *принцип оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе* – обеспечивает отбор форм подготовки будущих педагогов ПО с целью формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях вуза в рамках теоретической, практической и психологической подготовки;

- *принцип целевой обусловленности* – предполагает педагогическую оценку соответствия процесса формирования социально-коммуникативной компетентности целям профессиональной подготовки будущих педагогов ПО в вузе.

3. Профессионально обусловленный аспект формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО.

***Атрибутивная закономерность:** СКК будущего педагога ПО, являясь значимым показателем его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития*

Согласно данной закономерности, социально-коммуникативная компетентность, с одной стороны, являясь органичной составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социоэкономических видах деятельности, ориентированных на работу с людьми становится тем аспектом, который позволяет формировать личность специалиста, не только обладающего прочными и глубокими знаниями, но и способного их эффективно реализовать, поскольку предполагает: а) сформированность личностных качеств: доброжелательности, тактичности, объективности, толерантности, организованности, инициативности и др.; б) умение устанавливать психологический контакт с аудиторией, управлять процессом общения; в) способность конструктивно решать педагогические задачи, возникающие в процессе общения: предметно-познавательные, практико-ориентированные, личностно ориентированные. С другой стороны, хотя социально-коммуникативная компетентность и опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, она может быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебной.

С атрибутивной закономерностью связаны следующие **принципы**: непротиворечивости, непрерывного совершенствования и развития.

- *принцип непротиворечивости* – обеспечивает согласование компонентов социально-коммуникативной компетентности между собой и со структурой профессиональной компетентности.

- *принцип непрерывного совершенствования* – такое осуществление процесса подготовки, при котором непрерывно происходит обогащение характеристик социально-коммуникативной, а, соответственно, и профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

- *принцип развития* – изменения состояния компонентов социально-коммуникативной компетентности происходят закономерно, они не носят хаотичный характер даже тогда, когда включаются элементы случайности и вариативности, поскольку, с одной стороны, обеспечивается преемственность в смене уровней при самых радикальных преобразованиях процесса развития, с другой – происходит становление качественно новых форм, не сводимых к предшествующим.

**Закономерность обусловленности:** требования к содержанию СКК педагогов ПО имеют исторический характер и определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования

Требования к содержанию социально-коммуникативной компетентности педагогов профессионального обучения имеют исторический характер, определяются приоритетными направлениями государственной политики

в области образования и спецификой рынка труда. В соответствии с данной закономерностью, целевые ориентации процесса подготовки педагогов профессионального обучения, т.е. содержание их профессиональной компетентности и всех ее составляющих, в том числе, СКК, изменяется в соответствии с социально-историческими тенденциями развития общества, преобразованиями в государственной политике и эволюцией рынка труда. В различные исторические периоды развития общества в требованиях к подготовке педагогов профессионального обучения приоритетами выступали методический аспект профессиональной деятельности, знаниево-предметный компонент, практическая или психолого-педагогическая составляющая. В настоящее время профессиональная компетентность данных специалистов предполагает их умение адаптироваться в социальной и профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, готовность к перегрузкам, стрессовым ситуациям и умение быстро из них выходить, способность к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности. Учет государственных требований конкретизирует содержание социально-коммуникативной компетентности в отношении самосовершенствования педагогами продуктивных взаимоотношений, взаимопонимания и реализации целей и задач профессиональной деятельности, способов самосовершенствования, самореализации и преодоления личностных кризисов. Особенности рынка труда диктуют требования по повышению конкурентоспособности педагогов, заказ на формирование ключевых профессиональных компетенций. Таким образом, каждый из указанных факторов в той или иной степени влияет на состав и содержание компетентности педагогов профессионального обучения, что определяет основную целевую ориентацию рассматриваемого нами вида компетентности.

С закономерностью обусловленности связаны следующие **принципы**: историзма, генерализации и соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам.

- *принцип историзма* – рассмотрение содержания компонентов социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в динамике их изменения, становления во времени с момента возникновения и в процессе развития в исторической ретроспективе.

- *принцип генерализации* – обобщение, логический переход от частного к общему, подчинение частных явлений общему принципу, который требует, прежде всего, уплотнения и обобщения информации.

- *соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам* – регламентирует требования к содержанию обучения и характеру дидактического процесса формирования социально-

коммуникативной компетентности в рамках профессиональной подготовки будущего педагога ПО и обеспечивает подготовку выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой.

***Закономерность эффективности:** формирование СКК будущих педагогов ПО обеспечивается включением студентов в социально-коммуникативную деятельность, как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности.*

В соответствии с данной закономерностью формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения обеспечивает не только хорошая теоретическая подготовка, но и готовность к самостоятельному решению специфических педагогических задач. Именно в рамках социально-коммуникативной деятельности возникают новые отношения, расширяются межличностные, внутриколлективные отношения и выстраивается деловое общение. Отношения взаимодействия, взаимопомощи, сотрудничества значительно обогащают социальный опыт личности будущего педагога. В процессе учебной деятельности студенты сталкиваются с массой социально-коммуникативных проблем, решение которых активизирует мышление, вызывает реальную потребность в соответствующих знаниях и умениях. Включение студентов в социально-коммуникативную деятельность, как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности, обеспечивается: а) применением развивающих технологий и методов обучения, ориентированных на профессиональное развитие личности; приобретение опыта; активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения; б) организацией самостоятельной работы студентов направленной на усвоение, активизацию и обобщение знаний, приобретение опыта решения профессиональных задач; в) использованием коллективных форм обучения, позволяющих увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других; г) проведением дополнительных занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, на развитие социально-коммуникативных качеств.

Отметим, что организация социально-коммуникативной деятельности, как в рамках аудиторных занятий, так и во внеаудиторное время, позволяет целенаправленно воздействовать на каждый компонент социально-коммуникативной компетентности, а, следовательно, способствует ее формированию в целом.

С закономерностью эффективности связаны следующие **принципы**: единства теории и практики и ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста.

- *принцип единства теории и практики* – основой данного принципа является центральное положение классической философии и современной гносеологии, согласно которому точка зрения жизни, практики – первая и основная точка зрения познания. Рассматриваемый принцип опирается на многие философские, педагогические и психологические положения, играющие роль закономерных начал: эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой; практика – критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения и т.д. Необходимость формирования социально-коммуникативной компетентности вытекает из самой жизни, практики, неразрывно с ней связана, готовит будущих педагогов ПО к профессиональной деятельности; эффективность формирования структурных компонентов СКК зависит от включения студента в социально-коммуникативную деятельность и определяется содержанием, видами, формами и направленностью последней.

- *принцип ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста* – признание уникальности личности каждого студента, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение; обеспечение рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов в соответствии с содержанием вузовского образования, современными и прогнозируемыми тенденциями развития науки и производства, требованиями, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечением конкурентоспособности будущих специалистов.

### *Резюме*

1. Ядро концепции, отражая специфику формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе, является центральным компонентом концепции, который определяет научность положений и выводов. Его содержание составляют закономерности и принципы формирования СКК будущих педагогов ПО, которые позволяют отразить совокупность важнейших внутренних свойств исследуемого явления, выявить факторы, влияющие на его функционирование и развитие, установить связь теории с практикой профессиональной деятельности.

2. Для выведения закономерностей мы воспользовались приемами установления связи свойств объекта с процессуальными особенностями иссле-

дуемого феномена, его основными внутренними противоречиями, выбранными теоретико-методологическими подходами его исследования. Ядро концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения составляют три группы закономерностей, соответствующие ее организационному, педагогическому и профессионально обусловленному аспектам, а также соответствующие им специфические и общие принципы. Каждая группа закономерностей включает атрибутивную закономерность, закономерности обусловленности и эффективности.

3. В основу классификации принципов разработанной нами концепции положено их общепринятое деление на общие и частные. Общие принципы определяют целостность ядра концепции и связывают ядро концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения с объектами другого уровня, в данном случае – с профессиональной компетентностью педагогов ПО, с системой высшего образования. Общие принципы выявлены на основе общепедагогических принципов и конкретизированы нами с учетом предмета исследования. Частные принципы разработаны нами в рамках данного исследования, каждый частный принцип вытекает из какой-либо закономерности.

4. Совокупность **организационных** закономерностей включает:

- **атрибутивную закономерность** — СКК как организованная совокупность определенных компетенций согласуется со строением профессиональной компетентности и оказывает на нее прямое диверсификационное влияние. С данной закономерностью связаны принципы диверсификации, диагностической обеспеченности и структурной полноты;

- **закономерность обусловленности** — специфика профессионально-педагогической деятельности оказывает непосредственное влияние на структурное содержание СКК будущих педагогов ПО. Данной закономерности соответствуют принципы актуальности, информативности и функциональности;

- **закономерность эффективности** — результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс технологии формирования СКК, обеспечивающей формирование ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных компетенций и личностных качеств специалиста. Данная закономерность предполагает реализацию принципов систематичности и последовательности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы и дифференциации.

Совокупность закономерностей **педагогического взаимодействия** включает:

- **атрибутивную закономерность** — формирование СКК будущих педагогов ПО осуществляется только в процессе субъект-субъектного взаимо-

действия всех участников образовательного процесса. С данной закономерностью связаны принципы деятельности, соционормативной культуры общения и субъектности;

- **закономерность обусловленности** — анализ и уточнение сущности социально-коммуникативной деятельности студента и преподавателя с единых методологических позиций обеспечивает успешность формирования СКК будущих педагогов ПО. Данной закономерности соответствуют принципы целостности и упорядоченности, повышения квалификации преподавательских кадров;

- **закономерность эффективности** — эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО определяется отражением данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки. Данная закономерность предполагает реализацию принципов оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе, целевой обусловленности.

Совокупность **профессионально обусловленных** закономерностей включает:

- **атрибутивную закономерность** — СКК будущего педагога ПО, являясь актуализированным компонентом его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития. Данной закономерности соответствуют принципы непротиворечивости, непрерывного совершенствования и развития;

- **закономерность обусловленности** — требования к содержанию СКК педагогов ПО имеют исторический характер и определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования. С данной закономерностью связаны принципы соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам, генерализации и историзма;

- **закономерность эффективности** — формирование СКК будущих педагогов ПО обеспечивается включением студентов в социально-коммуникативную деятельность как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности. Данная закономерность предполагает реализацию принципов единства теории и практики, ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста.

7. Совокупность общих для всех закономерностей принципов составляют принципы научности, гуманизма, целенаправленности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, сотрудничества.

## 2.4. Содержательно-смысловое наполнение концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Одним из важнейших компонентов разрабатываемой нами педагогической концепции является ее содержательно-смысловое наполнение. «Содержательно-смысловое наполнение представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога» [374]. Рассмотрев различные научные точки зрения на решение задачи его построения, мы пришли к выводу, что формой представления данного раздела концепции могут быть различные объекты, например: этапы реализации исследуемого процесса, технология или методы реализации, управленческий цикл, модели и т.д.

Предложенная Е.В. Яковлевым идея комплексного моделирования о том, что «изучение отдельных сторон объекта эффективно на языке конкретной модели, а всестороннее описание возможно лишь через комплекс частных моделей» [375], нам представляется достаточно продуктивной при исследовании столь сложного феномена, как социально-коммуникативная компетентность. Поэтому в соответствии с особенностями формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения (выделение в его содержании организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов), нам предстоит осуществить комплексное моделирование каждого из них, что, собственно, и составит содержательно-смысловое наполнение разрабатываемой нами концепции.

Перед тем как переходить к представлению содержательно-смыслового наполнения концепции, определимся с общими позициями теории моделирования, составляющими идейную основу наших дальнейших разработок и выводов.

Понятие «*модель*» (от фр. *modele*), возникшее в области прикладного знания, первоначально употреблялось для обозначения *эталонных образцов* тех или иных предметов (явлений), предназначенных для обиходного распространения, тиражирования в массовом сознании. В русле этого толкования понятие модели приводится во многих словарях, где абстрагированный аспект ее понимания, как условного средства отображения тех или иных сложных реалий действительности распространяется только на сферу *точных наук*. Между тем, процессы моделирования активно вторгаются в гуманитарную науку, практику и начинают играть в них роль структурообразующих факторов – основных в построении и реализации технологически грамотной системы деятельности. Педагогика и психология не исключение из общего правила.



Моделирование понимается нами как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения [33]. Возможность моделирования основана на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит) какие-либо стороны оригинала и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез. В гуманитарных областях знания моделирование относится к классу концептуальных проектировочных процедур и осуществляется на этапе теоретического осмысления проблем исследовательской деятельности. Поэтому его предметное рассмотрение в составе базовых педагогических понятий принципиально необходимо.

Характеристике концептуальных моделей посвящен ряд работ по методологии научных (в том числе педагогических) исследований [4, 9, 38, 67, 115, 151, 154, 161 и др.]. Так, В.С. Швырев рассматривает взаимосвязь моделирования с творческим процессом, что позволяет ему в этом аспекте рассматривает *модель* как играющую формообразующую функцию при проверке научных гипотез: «...она органически связана с экспериментом, создается для исследования в эксперименте, не может быть понята вне связи с экспериментом». Э.Г. Юдин характеризует *модель* как «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение дает нам новую информацию об этом объекте», подчеркивая важность связи между моделью и объективной реальностью. В.В. Краевский определяет *модель* как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования», подразделяя их на материальные и идеальные.

Как показало наше исследование, виды моделей существенно отличаются друг от друга, но, при всем их многообразии, могут быть сведены к двум основным: предметно-символическим и кодово-символическим. При этом кодово-символические модели распространены в точных и прикладных областях научного знания, а в педагогике, как в малоструктурированной научной отрасли, преобладают предметно-символические модели, построенные по принципу выделения и соотнесения понятийно-функциональных ядер исследуемых объектов.

Для нашего исследования представляет интерес *моделирование в образовании*, под которым мы понимаем способ получения объективно новой информации об исследуемом явлении с помощью построения вспомогательной системы знаково-символических средств, отражающих гипотетически заданные эталонные характеристики проектируемых новшеств.

Достижению целостности в моделировании педагогических систем способствует соблюдение принципов моделирования образовательных процессов:

- полноты разработанной модели;
- отражения в модели в сжатом и, желательно, наглядном (графическом) виде гипотезы предстоящей деятельности;
- связи модели с основными векторами развития педагогической науки и практики;
- обобщенности целей и задач моделирования;
- типизации элементов и структурных связей модели для обеспечения возможности их экстраполяции на смежные области деятельности;
- выбора целесообразных методов и приемов преобразовательной деятельности.

При этом необходимо подчеркнуть, что именно вид модели предопределяет и ее назначение и особенности содержания, а значит, реализация перечисленных принципов должна осуществляться профилировано – с ориентацией на конкретный вид создаваемой модели.

На данном этапе исследования необходимо уточнить, что законченного понимания видов педагогических моделей до сих пор не существует. Более того, многие авторы произвольно варьируют эти виды безотносительно к сущности моделирования как концептуального (умозрительного) этапа процесса проектирования, что позволяет выделить следующие виды педагогических моделей: а) *стадиальные*, состоящие из целевого, социально-психологического и оперативного, то есть внедренческого, компонентов; б) *функциональные*, состоящие из гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов; в) *ситуационные*, состоящие из учебного и педагогического компонентов, обуславливающих разные позиции ученика и учителя в образовательном процессе; г) *игровые*, включающие процесс, условия и средства организации игрового образовательного пространства, а также рефлексию игрового поля в форме определенной мыследеятельности.

Типология видов педагогических моделей, предлагаемая Энциклопедией профессионального образования (ред. С.Я. Батышев, 1999 г.), выглядит следующим образом: а) *описательные*, дающие представление о задачах, структуре, основных элементах образовательной практики; б) *функциональные*, отображающие образование в системе его связей с социальной средой; в) *прогностические*, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния образовательной практики. Достоинством этой типологии яв-

ляется, на наш взгляд, то, что за основу классификации моделей в ней взят единый фактор их назначения как компонентов проектировочной деятельности.

Подводя итог этой части исследования, принимая во внимание сущность, назначение и возможности применения педагогического моделирования, представим содержательно-смысловое наполнение концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения через описание его основных аспектов на языке моделей.

В первую очередь рассмотрим организационный аспект, позволяющий представить СКК будущего педагога ПО как организованную совокупность компетенций. В соответствии с результатами реализации компетентностного подхода, в структуру компетентности педагогов профессионального обучения нами включены *ключевые, базовые, специальные, частно-профессиональные компетенции и личностные качества специалиста*. Конкретное содержание разработанной структурно-функциональной модели, включающей данный набор групп компетенций, отражено на рис.6. Приведем необходимые пояснения по ее наполнению.

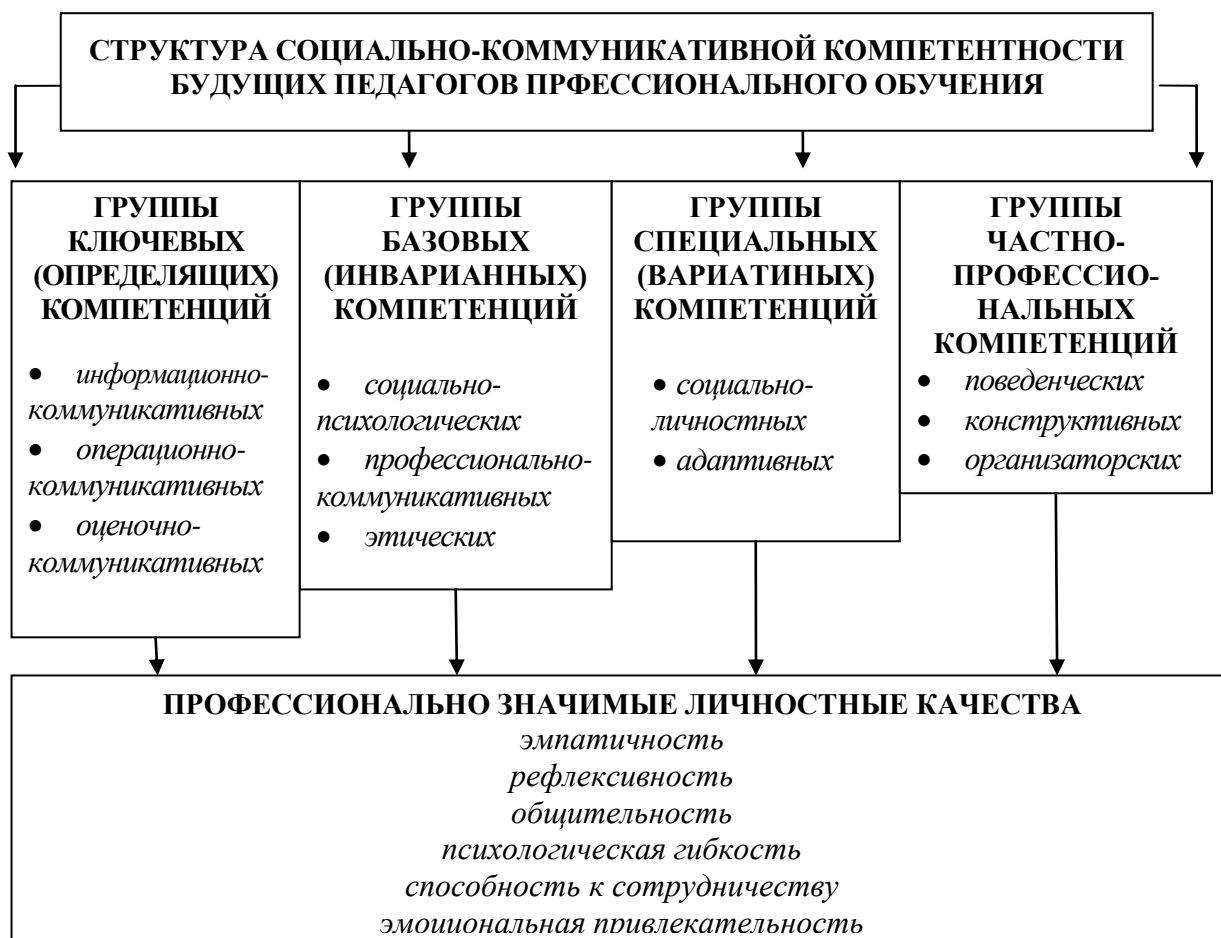


Рис.6 Структура социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Вопросы содержания образования регламентируют образовательные стандарты. Поэтому нашу модель открывает модуль ключевых компетенций выпускников. В целях уточнения содержания означенных компетенций мы проанализировали государственные стандарты ВПО по группе отраслевых разновидностей специальности «Профессиональное обучение»: 050501.04 «Дизайн», 050501.15 «Автомобили и автомобильное хозяйство», 050501.06 «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», 050501.18 «Экономика и управление», 050501.12 «Производство продовольственных товаров и общественное питание» [88 - 92]. Данные стандарты были введены в действие в марте 2003 года и не адаптированы к задачам компетентностной подготовки кадров. Тем не менее, в них имеется информация, необходимая для определения ее основ. Надо отметить, что эта информация слабо структурирована, частична и не всегда соответствует видам профессиональной деятельности специалистов, указанным в квалификационных характеристиках тех же стандартов. Но анализ требований к уровню подготовки выпускников интересующих нас отраслевых разновидностей содержат позиции, позволяющие выделить в их составе инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста, опирающихся на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности специалиста.

С учетом того, что ключевые компетенции социально-коммуникативной компетентности универсальными по своему характеру и степени применения востребованы всеми профессиями и являются метапрофессиональными, целесообразно соотнести их с содержанием квалификационных характеристик изученных стандартов. Эти характеристики регламентируют виды деятельности выпускников, они унифицированы и универсальны: 1) профессиональное обучение; 2) производственно-технологическая деятельность; 3) методическая работа; 4) организационно-управленческая деятельность; 5) научно-исследовательская работа; 6) культурно-просветительская деятельность. При этом хорошо обеспечены выявленными в стандартах группами профессиональных компетенций оказались первые четыре звена. Что же касается интересующих нас компетенций, то они лишь декларируются стандартами, но никак не отражаются в квалификационных характеристиках. Это требует уточнения данных компетенций в процессе построения структурно-функциональной модели.

Обозначенное несоответствие побудило нас осуществить углубленный анализ Требований стандартов к уровню подготовки педагогов профессионального обучения. В результате был выявлен дополнительный ряд заявленных, но не развернутых компетенций. В их числе рефлексивно-коммуникативные компетенции, связанные с умением анализировать «соб-

ственное психическое состояние, использовать простейшие приемы психической саморегуляции ...» [88].

Другими словами, интересующие нас компетенции, образующие структуру социально-коммуникативной компетентности, намечены стандартами лишь пунктирно и требуют уточнения своего состава. Это, в первую очередь, относится к группе базовых (инвариантных) компетенций и к обширному кругу компетенций, входящих в группы специальных и частно-профессиональных компетенций нашей модели.

Анализируя содержание *региональных компонентов стандартов ВППО*, мы опирались на ключевые идеи регионализации профессиональной подготовки кадров (А.А. Жученко; Т.Г. Калугиной; В.В. Моисеенко, И.П. Смирнова; Г.М. Романцева, И.В. Осиповой, О.В. Тарасюк, В.А. Федорова и др.); на работы ученых в области совершенствования содержания профессионально-педагогического образования (Г.Д. Бухаровой, М.Л. Вайнштейн, В.А. Федорова и др.); на результаты научно-исследовательской деятельности Учебно-методического объединения профессионально-педагогического образования России, на нормативные документы Министерства образования и науки Челябинской области, аккумулирующие руководящие положения федеральных нормативных актов.

Безусловно, центральной установкой всех названных первоисточников является ориентация на повышение квалификационного уровня молодых рабочих и специалистов. Однако узкопрофильная подготовка кадров, преобладающая в российской высшей школе, препятствует самореализации и адаптации ее выпускников к условиям жизни в современном сообществе. Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивают необходимость подготовки специалиста, умеющего адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, готового к перегрузкам, стрессовым ситуациям и умеющего быстро из них выходить, способного к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности. Злободневность названной проблемы требует включения в состав группы базовых компетенций социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения социально-психологических, профессионально-коммуникативных и этических компетенций.

Анализируя региональный компонент стандартов ВППО, мы видим, что он ориентирован на развитие у будущих профессиональных педагогов культурно-просветительских компетенций. Мы же считаем необходимым,

обогащать его содержанием, направленным на развитие социально-личностных и адаптивных компетенций. Такая сознательная акцентуация объясняется, во-первых, тем, что мы конструируем систему профессиональных компетенций педагогов профессионального обучения – специалистов, ориентированных на работу с людьми, которые должны не только обладать определенной рабочей квалификацией, но и уметь организовать речевое общение направленное, в первую очередь, на решение педагогических задач. В нашей модели социально-коммуникативной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза данные компетенции мы рассматриваем в группе специальных (вариативных) компетенций. В сочетании с ключевыми и базовыми компетенциями, регламентированными федеральными стандартами, перечисленные вариативные компетенции составляют стартовую основу благополучного вхождения выпускников профессионально-педагогического вуза в пространство реальной профессиональной деятельности и служат психологической предтечей их закрепления в данном пространстве.

Обосновав состав ключевых, базовых и специальных компетенций социально-коммуникативной компетентности, уточним наполнение последнего блока – группы частно-профессиональных компетенций. Для того чтобы быть готовым к вхождению в многомерное, динамичное социокультурное пространство, чтобы адекватно реагировать на изменения образа жизни, отношений, условий труда, человек, по мнению В.А. Ядова, «должен научиться координировать типы своей деятельности и своего внутреннего Я» [371], иными словами, должен развить свои рефлексивно-коммуникативные качества, научиться использовать эти качества на уровне осознанных компетенций.

Значимость этих компетенций для будущих специалистов системы профессионального образования тем более высока, что трудовое воспитание грядущих молодых поколений обещает протекать в условиях латентного повышения их творческой, амбициозности и гипертрофированных запросов, формируемых рыночными средствами массовой информации. Это потребует от профессиональных педагогов, призванных «встроить» воспитанников в систему гуманистических ценностей, особой убежденности, гибкости, артистичности поведения, которые формируются в рамках названных компетенций. Однако компетенциями они могут стать лишь в том случае, если перерастут в навыки и способности, а это невозможно без развития поведенческих, конструктивных и организаторских компетенций.

Таким образом, описанная модель (представленная графически на рис.7), дает наглядное представление о содержании социально-коммуникативной компетентности подготавливаемых нами специалистов и составляет базовую

основу построения модели формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.



Рис. 7. Структурно-функциональная модель социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Рассмотрим теперь *модель процесса* формирования СКК будущих педагогов ПО в условиях вуза.

В самом общем виде *процессом* называют ход развития какого-нибудь явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо [291, с. 627]. По мнению ученых, он носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Педагогический процесс наряду с указанными характеристиками обладает еще свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием.

Отличительной чертой процессных моделей является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. Модели данного класса широко распространены в педагогической науке, поскольку ее предметом является образовательный процесс, и поэтому практически любой ее феномен обладает процессуальными свойствами и может быть описан в рамках процессной модели.

Создать адекватную процессную модель возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой – характеризовать их направление, природу и тенденции. Мы согласны с Н.О. Яковлевой, что в качестве элементарной единицы педагогического процесса наиболее обоснованно выделение постановки и решения оперативной *педагогической задачи*, под которой понимается «педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления» [374, с. 165]. Именно изменения в постановке и решении оперативной педагогической задачи определяют стадию развития педагогического процесса.

Представление педагогического процесса осуществляется, как правило, через демонстрацию его структуры. Говоря о структуре процесса, имеют в виду серию поперечных сечений, являющихся в некотором смысле его переломными моментами, этапами, последовательными состояниями. Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться новые или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими. Представление каждого этапа педагогического процесса в соответствии с указанными позициями, позволяет последовательно рассмотреть его внутреннее содержание, обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития в целом и понять, за счет чего получен описанный результат функционирования данного процесса. В то же время для педагогического процесса характерны устойчивость, сохранение сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т.д.

Итак, определившись в понимании результата моделирования процесса как выделения последовательных этапов и установление связей между ними, представим модель процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО графически (рис.8), на основе которой разработана и внедрена в учебный процесс педагогическая технология, раскрыв в параграфе 3.2. содержание каждого этапа через:

- целевые ориентации;
- содержание и особенности деятельности субъектов;
- методы, формы и средства работы;



- показатели эффективности;
- полученный результат.



Рис.8. Модель процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Отметим, что организация процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в данном контексте представляет собой совместную деятельность преподавателей и студентов, обеспечивающую достижение заявленной цели. Показателем эффективности формирования СКК служит разница между результатами первичной и итоговой диагностики. Если эта разница мала и динамика изменения носит положительный характер, можно говорить о профессиональной организации рассматриваемого процесса. Напомним, что, фиксируя целевые ориентации разрабатываемой нами концепции, мы указали, что она обеспечивает повышение уровня профессиональной компетентности будущего пе-

дагога ПО. Поэтому считаем логичным рассмотреть **компетентностную модель** выпускника, раскрывающую состав профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения, углубляя и конкретизируя ее содержание совокупностью определенных компетенций социально-коммуникативной компетентности.

Построение компетентностной модели предполагает, прежде всего, уточнение состава компонентов структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, определение содержания заведенных в эту структуру компетентностных блоков и модулей. Опираясь на результаты современных исследований в области профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения, мы остановились на интроспективной модели профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, предложенной Е.А. Гнатышиной. Данная модель, на наш взгляд, наиболее точно и полно раскрывает структуру и содержание профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза. Кроме того, данное интроспективное представление компонентного состава профессиональной компетентности позволяет привнести необходимые, на наш взгляд, компетенции социально-коммуникативной компетентности в рефлексивно-коммуникативный блок, что имеет серьезные концептуальные основания (рис. 9).

Предлагаемые автором в рамках данного блока рефлексивно-оценочные и эмоционально-волевые компетенции, мы предлагаем дополнить социально-коммуникативными компетенциями, подробно рассмотренными нами в п. 2.2.

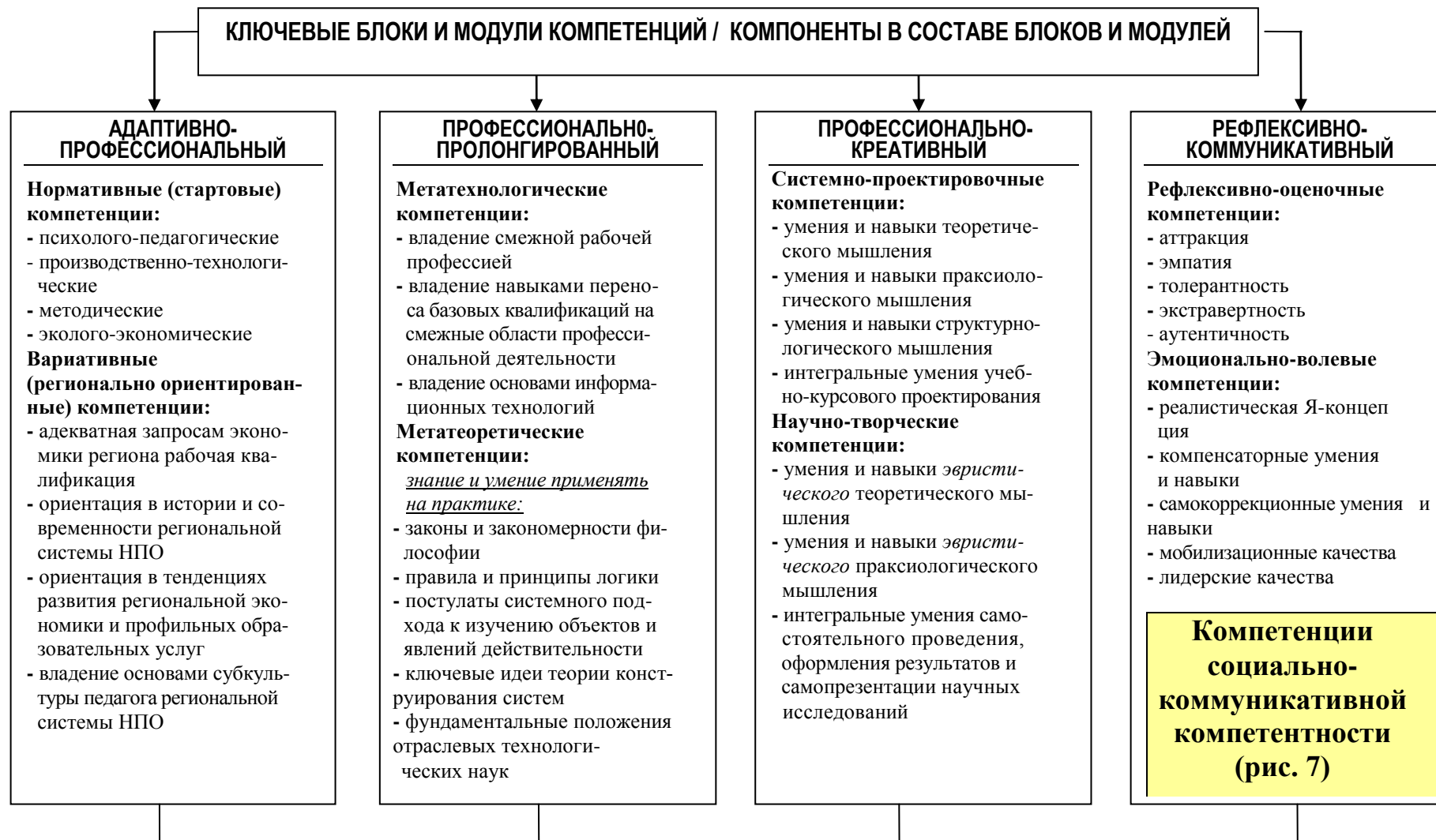


Рис.9 Модель профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения

Опираясь на результаты современных исследований в области психологии, мы полагаем, что диверсификация профессиональной компетентности педагога профессионального обучения компетенциями социально-коммуникативной компетентности вооружает человека способностью к постановке реальных целей и выбору оптимальных, индивидуально-сообразных методов саморазвития, самоутверждения в коллективе, обществе. Она служит благоприятной психологической основой аттракции и эмпатийных качеств личности. Социально-коммуникативные компетенции продуцируют способность противостоять «сбивающим» факторам жизнедеятельности и определенным издержкам индивидуальности – недостаткам соматики, моторики и т.д. [134, с.120]. Обладая такими умениями и навыками, человек «подпитывает» свою экстраверсию, восстанавливая психологическое равновесие – чувство гармонии с собой и миром [183, с. 134]. Кроме того, данные компетенции вбирают в свой состав умения и навыки самоконтроля. Они обеспечивают регуляцию форм и способов эмоционального проявления индивида, помогая не допускать аффективных срывов в деловых и межличностных контактах, по сути обеспечивая саморегуляцию [171, с. 409]. В их арсенале – умения снятия напряжения посредством произвольной релаксации, спонтанного проявления восхищения, использования юмора и т.п. Специальные компетенции – основной источник успешной мотивации на самореализацию в деятельности. Они проявляются многообразно: через умение личности самовоспроизводить структурные элементы волевого действия, через ее инициативность и самоактуализацию. Подводя итог данной части исследования, можно констатировать, что включение в состав профессиональной компетентности выпускников профессионально-педагогического вуза социально-коммуникативных компетенций обусловлено их существенной ролью в овладении профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками.

### *Резюме*

1. Содержательно-смысловое наполнение представляет результат комплексного моделирования – совокупность моделей: а) структурно-функциональная модель социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения; б) модель процесса формирования СКК будущих педагогов ПО в условиях вуза; в) модель профессиональной компетентности будущего педагога ПО.

2. Структурно-функциональная модель социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения представлена как организованная совокупность *ключевых* (информационно-коммуни-

кативные, операционно-коммуникативные, оценочно-коммуникативные), *базовых* (социально-психо-логические, профессионально-коммуникативные, этические), *специальных* (социально-личностные, адаптивные), *частно-профессиональных* (поведенческие, конструктивные, организаторские) компетенций и профессионально значимых личностных качеств специалиста, при этом значение каждого структурного компонента модели отражено через его функциональные характеристики. Данная модель отражает педагогический аспект социально-коммуникативной компетентности.

3. Процесс формирования социально-коммуникативной компетентности, раскрывающий его организационный аспект, представлен ***процессной моделью***, на основе которой разработана и внедрена в учебный процесс педагогическая технология, представленная совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, предполагающей непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации.

4. ***Модель выпускника***, раскрывающая состав профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, углубляющая и конкретизирующая ее содержание структурными компонентами социально-коммуникативной компетентности.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о феномене социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях высшего образования.

Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения состоит из:

- общих положений, содержащих определение концепции, ее цели, правового, методического обеспечения, концептуального пространства, места в педагогической теории, основной характеристики понятийного аппарата;
- теоретико-методологических оснований, раскрывающих подходы к исследуемому феномену;
- ядра концепции, состоящего из закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых процессов и явлений, выявленных на базе теоретико-методологических оснований;

- содержательно-смыслового наполнения, представляющего практико-ориентированный уровень концепции, т. е. проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога, и завершающего раскрытие их содержания.

*Целью* концепции является теоретико-методологическое и методикотехнологическое обеспечение процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования.

Каждый раздел концепции имеет функциональное значение, обеспечивая ее целостность и полноту. Следует подчеркнуть, что самостоятельность разделов является относительной, так как они тесно взаимосвязаны и, выполняя свою специфическую задачу, обеспечивают достижение общей цели.

Исходя из понимания формирования социально-коммуникативной компетентности как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве его парадигматической методологии обоснованы *системный, деятельностный и компетентностный подходы*:

- *системный подход* выполняет роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях исследования, изучение сущностных особенностей и природы социально-коммуникативной компетентности, ее внутреннего строения, содержания и особенностей реализации;

- *деятельностный* подход выступает в качестве теоретико-методологической стратегии исследования, и позволяет рассмотреть социально-коммуникативную деятельность как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека, что обеспечивает возможность изучения содержания, структуры и сущности социально-коммуникативной компетентности;

- *компетентностный* подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования, позволяет раскрыть структуру социально-коммуникативной и профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, изучить процесс ее формирования через описание результата, в качестве которого выступает систематизированный комплекс компетентностей.

Ядро концепции, отражая специфику формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе, является центральным компонентом концепции, который определяет научность положений и выводов. Его содержание составляют закономерности и принципы формиро-

вания СКК будущих педагогов ПО, которые позволяют отразить совокупность важнейших внутренних свойств исследуемого явления, выявить факторы, влияющие на его функционирование и развитие, установить связь теории с практикой профессиональной деятельности.

Для выведения закономерностей мы воспользовались приемами установления связи свойств объекта с процессуальными особенностями исследуемого феномена, его основными внутренними противоречиями, выбранными теоретико-методологическими подходами его исследования. Ядро концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения составляют три группы закономерностей, соответствующие ее организационному, педагогическому и профессионально обусловленному аспектам, а также соответствующие им специфические и общие принципы. Каждая группа закономерностей включает атрибутивную закономерность, закономерность обусловленности и эффективности.

В основу классификации принципов разработанной нами концепции положено их общепринятое деление на общие и частные. Общие принципы определяют целостность ядра концепции и связывают ядро концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения с объектами другого уровня, в данном случае – с профессиональной компетентностью педагогов ПО, с системой высшего образования. Общие принципы выявлены на основе общепедагогических принципов и конкретизированы нами с учетом предмета исследования. Частные принципы разработаны нами в рамках данного исследования, каждый частный принцип вытекает из какой-либо закономерности.

Совокупность организационных закономерностей включает:

- *атрибутивную закономерность* — СКК как организованная совокупность определенных компетенций согласуется со строением профессиональной компетентности и оказывает на нее прямое диверсификационное влияние. С данной закономерностью связаны принципы диверсификации, диагностической обеспеченности и структурной полноты;

- *закономерность обусловленности* — специфика профессионально-педагогической деятельности оказывает непосредственное влияние на структурное содержание СКК будущих педагогов ПО. Данной закономерности соответствуют принципы актуальности, информативности и функциональности;

- *закономерность эффективности* — результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс технологии формирования СКК, обеспечивающей формирование ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных компетенций и личностных качеств специалиста. Данная закономерность предполагает реа-

лизацию принципов систематичности и последовательности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы и дифференциации.

Совокупность закономерностей педагогического взаимодействия включает:

- *атрибутивную закономерность* – формирование СКК будущих педагогов ПО осуществляется только в процессе субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса. С данной закономерностью связаны принципы деятельности, соционормативной культуры общения и субъектности;

- *закономерность обусловленности* – анализ и уточнение сущности социально-коммуникативной деятельности студента и преподавателя с единых методологических позиций обеспечивает успешность формирования СКК будущих педагогов ПО. Данной закономерности соответствуют принципы целостности и упорядоченности, повышения квалификации преподавательских кадров;

- *закономерность эффективности* – эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО определяется отражением данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки. Данная закономерность предполагает реализацию принципов оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе, целевой обусловленности.

Совокупность профессионально обусловленных закономерностей включает:

- *атрибутивную закономерность* – СКК будущего педагога ПО, являясь актуализированным компонентом его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития. Данной закономерности соответствуют принципы непротиворечивости, непрерывного совершенствования и развития;

- *закономерность обусловленности* – требования к содержанию СКК педагогов ПО имеют исторический характер и определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования. С данной закономерностью связаны принципы соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам, генерализации и историзма;

- *закономерность эффективности* – формирование СКК будущих педагогов ПО обеспечивается включением студентов в социально-коммуникативную деятельность как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности. Данная закономерность предполагает реализацию принципов единства теории и практики, ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста.



Совокупность общих для всех закономерностей принципов составляют принципы научности, гуманизма, целенаправленности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, сотрудничества.

Содержательно-смысловое наполнение представляет результат комплексного моделирования – совокупность моделей: а) структурно-функциональная модель социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения; б) модель процесса формирования СКК будущих педагогов ПО в условиях вуза; в) модель выпускника.

Педагогический аспект социально-коммуникативной компетентности отражает структурно-функциональная модель социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, в которой социально-коммуникативная компетентность показана как система *ключевых* (составляющих инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опирающихся на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности), *базовых* (необходимых для осуществления основных видов профессиональной деятельности и являющихся макропрофессиональными), *специальных* (составляющих вариативную часть профессиональных компетенций и позволяющих осуществлять конкретные виды профессиональной деятельности) и *частно-профессиональных* компетенций (обусловленных спецификой деятельности педагога ПО, актуальных для преподавания в учреждениях системы НПО – СПО); а также профессионально значимых *личностных качеств специалиста* (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность).

Организационный аспект, раскрывающий процесс формирования социально-коммуникативной компетентности, представлен *моделью процесса* формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях вуза, на основе которой разработана и внедрена в учебный процесс педагогическая технология, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, предполагающая непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации.

Профессионально-обусловленный аспект формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО отражает *модель выпускника*, раскрывающая состав профессиональной компетентности через адаптивно-профессиональный, профессионально-продолжительный, профессионально-креативный и рефлексивно-коммуникативный блоки, углубляя и конкретизируя содержание последнего совокупностью определенных компетенций социально-коммуникативной компетентности.

### ГЛАВА 3. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

#### 3.1. Педагогические условия реализации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Любая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий. Поэтому результат образовательного процесса зависит от создания специальных педагогических условий. На необходимость осмысления понятия *условия* обращает внимание в своем исследовании Н.М.Яковлева [376]. Она пишет, что рассмотрение категории *условие* по отношению к понятию *среда (обстановка)* неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения педагогического явления.

В настоящем исследовании мы не ставили целью анализировать полную совокупность объектов, составляющих *среду* данного объекта, поскольку в их число попадают и случайные объекты. Известно, что условия могут выполнять как роль препятствия, так и фактора, обеспечивающего функционирование системы.

В философии категория «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [333], следовательно, условия составляют ту среду, без которых данный предмет не может существовать.

Следуя за позицией Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой [374], мы под педагогическими условиями понимаем совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности, принимая при этом позицию, что условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы.

Поскольку эффективность в самом общем виде представляет собой соотношение затрат различного вида ресурсов и реальных видов деятельности, то оценка эффективности функционирования исследуемого педагогического явления на фоне тех или иных условий осуществляется, как правило, исходя из оценки степени достижения образовательного процесса.

Не давая оценки существующим подходам к определению понятий необходимости и достаточности, мы можем констатировать, что необходимыми являются те условия, которые уже выделялись, рассматривались в отношении исследуемого предмета, но которые не в полной мере обеспечивали решение поставленной проблемы. Без этих условий проблема не может быть решена, но их недостаточно, чтобы решить ее максимально эффектив-

но. Опираясь на данное положение, мы теоретическим и опытно-поисковым путями расширили комплекс теми условиями, от которых зависит наиболее полное решение проблемы формирования СКК будущих педагогов ПО. Эти условия определены нами как достаточные, ибо они привнесены в комплекс, расширяя его возможности по решению заявленной проблемы исследования. Именно они обеспечивают новизну исследования. В то же время мы разделяем точку зрения В.Н. Андреева, В.А. Беликова, Г.Д. Бухаровой, Е.Ю. Никитиной и др., согласно которой деление условий на необходимые и достаточные носит условный характер.

Отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность того или иного педагогического явления, поэтому необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание основных педагогических процессов. Используя понятие «комплекс», мы учитываем многофакторность педагогических явлений, поэтому выделяем те условия, которые в наибольшей степени соответствуют выбранной методологии исследования, особенностям изучаемого феномена формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Выявляя комплекс педагогических условий эффективной реализации совокупности моделей формирования СКК будущих педагогов ПО, мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к конкурентоспособному специалисту; тенденции изменения содержания образования в высшей профессиональной школе; результаты выявленной специфики профессиональной деятельности педагога ПО; результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге были выявлены следующие педагогические условия:

*1. Реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций.*

В настоящее время в педагогической теории и практике акцент делается, главным образом, на оценке обучающих, развивающих и воспитывающих функций. Вместе с тем инновационные процессы, поиски резервных возможностей повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения требуют принципиально нового подхода к диагностике сформированности социально-коммуникативной компетентности. Мы солидарны с В.И. Андреевым в том, что этому в большей степени соответствует педагогический мониторинг. С учетом результатов исследований А.С. Белкина, В.Г. Горба, Э.Ф. Зеера, Л.П. Качаловой,

С.Е. Шишова, В.А. Кальней и др., мы разработали мониторинг сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций.

Под *мониторингом сформированности социально-коммуникативной компетентности* мы понимаем поэтапный процесс оценки состояния изучаемого явления, анализа факторов, повышающих эффективность данного процесса, выявления оптимального содержания профессионально-педагогического образования в вузе, форм, методов, средств его организации. Суть этого положения заключена в идее максимально возможной управляемости процессом формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в вузе с целью повышения уровня их профессиональной компетентности. При этом разработанный мониторинг включает следующие этапы: определение педагогической таксономии, организационно-подготовительную работу, педагогическую диагностику, анализ результатов диагностики, прогнозирование дальнейших действий, коррекцию содержания образования, промежуточную диагностику, коррекцию внешних условий, итоговую диагностику.

Е. А. Сусллова и Н. Н. Ершова, рассматривая социальную перцепцию в профессиональной деятельности педагога, выделяют в ней четыре основных компонента: 1) уровень рефлексивно-перцептивных знаний, т. е. когнитивный компонент; 2) уровень самооценки, самопринятия, самообладания, эмпатии, т. е. эмоциональный компонент; 3) уровень владения рефлексивно-перцептивными умениями и навыками, т. е. операционально-деятельностный компонент; 4) мотивационный компонент.

Данными авторами разработана четырехуровневая и трехэтапная модель развития социальной перцепции педагогов в постдипломном образовании на основе специальных тренингов. Опираясь на работы указанных выше авторов, попытаемся обосновать понятие, роль и значение *социально-коммуникативной компетентности педагога*, определить особенности ее формирования в системе профессионального образования, выявить критерии и показатели сформированности данной компетентности, ее значение в профессиональной деятельности педагога профессионального обучения как условия развития учащихся. Отметим, что это важнейший элемент профессиональной деятельности педагога ПО.

Кратко охарактеризуем выделенные нами структурные компоненты СКК будущего педагога ПО, в каждом из которых мы определили знания, деятельность, способности.

– *ключевые* (определяющие) *компетенции*, являющиеся наиболее универсальными по своему характеру и степени применения, востребованные всеми профессиями и являющиеся метапрофессиональными. Ключевые компетенции составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опираются на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности специалиста. Для будущих педагогов ПО таковыми являются *информационно-коммуникативная компетенция*, которая подразумевает *знания*, умения и навыки формулировки учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами; *деятельность* по сбору, отбору, анализу, обобщению, синтезу, сохранению, передаче информации, *отношение* к познавательной деятельности, к естественному и социальному миру, к самому себе; *операционно-коммуникативная компетенция*, предполагающая *знания* коммуникативных методов, основных видов общения, *деятельность* по разработке эффективных форм и видов общения, *отношение* к деятельности, которое определяет способность видеть и понимать основные направления приложения социально-коммуникативной деятельности к собственной учебной, профессиональной и другим видам деятельности и в разных жизненных сферах; *оценочно-коммуникативная компетенция*, которая включает *знания* собственного стиля социально-коммуникативной деятельности, *деятельность* по оценке своих психологических характеристик и соотнесению их с профессионально значимыми качествами личности, *отношение* к деятельности, которое определяет способность максимально адекватно соотносить результаты своей социально-коммуникативной деятельности с результатами профессионально-педагогической деятельности;

– *базовые компетенции* (необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста), жестко привязанные к определенной профессии или группе профессий. Они составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста, востребованы сходными профессиями и являются макропрофессиональными. Для профессиональной деятельности будущих педагогов ПО таковыми являются *социально-психологическая компетенция* (*знание* адекватных способов общения и умение реализовывать эти способы в процессе взаимодействия, умение ориентироваться в социальных ситуациях; *деятельность* по оценке личностных особенностей и эмоциональных состояний других людей; *способность* поставить себя на место другого), *профессионально-коммуникативная компетенция* (*знание* психологии общения; *деятельность* по установлению и поддержанию коммуникативного контакта, педагогически целесообразных отношений с учащимися; профессионально целесообразных от-

ношений с коллегами и другими участниками педагогического процесса; *способность*: а) настроиться на предстоящее общение самому и сформировать настрой (создать установку) на общение у учащихся; б) соотнести качество своего речевого поведения (или коммуникативного ожидания) с уровнем сформированности коммуникативной компетенции учащихся, учитывая при этом, с одной стороны, доступность, а с другой – необходимую степень усложнения социально-коммуникативных задач, рассчитанную на постоянное расширение и углубление компетенции; *этическая компетенция* (знание и соблюдение этических норм и требований этикета, морального содержания педагогической профессии, гуманистических ценностей, инвариантного характера норм, принципов педагогической этики; *деятельность* по созданию положительного эмоционального фона обучения и регуляции собственного поведения, реализации в профессиональном поведении стратегии и тактики этично адекватного общения с разными участниками учебно-воспитательного процесса; *способность*: а) к осуществлению этической рефлексии собственных поступков, б) в ситуациях морального выбора к демонстрации внутренней культуры и действиям в соответствии с нормами педагогической этики);

– *специальные компетенции* (вариативная часть профессиональных компетенций) помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности, привязаны к определенному ее виду. Для будущих педагогов ПО нами были выделены следующие: *социально-личностная компетенция* (знание ценностей социальной действительности и умение ориентироваться на них (социальная идентичность), личностная зрелость, толерантность, аутентичность; *деятельность* а) по организации совместной работы всех участников образовательного процесса, решающих общую задачу; б) по анализу, разрешению противоречий, препятствующих эффективности работы; *способность* уловить нюансы человеческих отношений, понять глубинные мотивы поведения, брать на себя ответственность за то, что происходит в жизни (достижения, неудачи и т.п.), *адаптивная компетенция* (знание механизмов оптимизации педагогического общения, путей выхода из конфликтных ситуаций; *деятельность* по выявлению сущности моральных коллизий в разных педагогических ситуациях, прогнозированию результатов своих действий; *способность* проявлять гибкость, придумывать новые решения, контролировать собственные реакции на давление со стороны);

– *частно-профессиональные компетенции* актуальны только в преподавательской деятельности и специфичны для конкретного уровня преподавания – на уровне учреждений системы НПО – СПО. Данные компетенции, обусловленные спецификой деятельности педагога ПО, – это *поведенческая*

*компетенция* (знание приемов построения отношений с людьми в духе терпимости и взаимного уважения; *деятельность* по развитию навыков самоконтроля, способов управления своими эмоциями; инициативности, лидерских качеств у себя и учащихся; установлению обратной связи; *способность* к эмпатии, постоянному саморазвитию на протяжении всей жизни; способность контролировать эмоции; направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, приспосабливаться к изменяющимся условиям практики); *конструктивная компетенция* (знание принципов отбора и композиционного построения содержания учебной и воспитательной деятельности; приемов положительной мотивации к процессу учебной деятельности для создания психологического настроения на работу и сохранения его в течение всего урока; *деятельность* по отбору учебно-речевых стимулов с целью активизации речевой деятельности учащихся и управление ею (умение вызывать желание отвечать); определению оптимального темпа изучения материала в соответствии с возможностями учащихся; *способность* определять «образ» группы и особенности личности каждого из учащихся: умение планировать коммуникативную структуру урока; умение отобрать и «свернуть» информацию, адаптировать ее к актуальному состоянию учащихся; умение проектировать реакции учащихся, читать «ход» мыслей, «читать по лицам»; умение адаптироваться к психологическому состоянию группы, в случае необходимости перестроить ход изложения материала, способ его изучения; умение передать учащимся свое активное положительное отношение к содержанию учебной деятельности) и *организаторская компетенция* (знание методов реализации педагогического замысла посредством конкретной организации взаимодействия педагога и учащихся, методов и средств стимулирования, *деятельность* по формированию потребности в знаниях и самостоятельной работе, актуализации знаний и жизненного опыта учащихся, формированию активного отношения к явлениям окружающей действительности, *способность* к сотрудничеству с учащимися в процессе внеклассной педагогической деятельности, созданию педагогических ситуаций для проявления воспитанниками нравственных качеств, умение организовать себя, свое время).

Таким образом, данное условие, на наш взгляд, обеспечивает оптимальное достижение целей и является важнейшим условием повышения успешности формирования социально-коммуникативной компетентности.

2. Реализация второго педагогического условия – *создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза* – проявилась в изменении содержания учебных задач и заданий, а также специфическом напол-

нении информации, подлежащей усвоению. Учебная деятельность студентов сопровождалась обязательным анализом предлагаемых решений с точки зрения целесообразности действий и их соответствия социальным потребностям, общечеловеческим и профессиональным ценностям. Проведение рефлексии с учетом формируемых профессиональных ценностей непрерывно осуществлялось в учебной деятельности, а также сопровождало все виды контроля, как обязательный элемент совершенствования подготовки к социально-коммуникативной деятельности. Кроме того, при обеспечении данного условия корректировалось содержание учебной информации: осуществлялось ее обогащение сведениями, связанными с общественно и профессионально значимыми ценностями. Следует отметить, что в основе выявления данного педагогического условия лежит закономерность эффективности профессионально обусловленного аспекта, обнаруживающая связь между включением студентов в социально-коммуникативную деятельность, как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности и формированием СКК. Определяющими являются принципы *единства теории и практики* и *ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста*.

Учитывая тот факт, что в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями педагогического социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки педагога и индивидуально-творческим характером его деятельности, мы можем констатировать, что зачастую образование, получаемое в вузах, обеспечивает хорошую теоретическую подготовку, но не формирует в достаточной мере готовность к самостоятельному решению специфических профессионально-педагогических задач.

Системообразующим фактором целенаправленного формирования и функционирования элементов СКК является деятельность, активность самого студента. Реализация данного условия позволяет развивать у студентов представления о нормах, ценностях профессиональной деятельности, о способах поведения и собственной роли в ней. Именно это позволяет придать процессу профессиональной подготовки педагога коммуникативный, деятельностный, интерактивный характер. Организацию этого процесса мы обеспечиваем посредством: 1) создания на всех занятиях атмосферы включенности каждого субъекта образовательного процесса в интенсивную интерактивную деятельность; 2) организации такого межличностного общения во время занятий, которое предполагает диалог, доверие участников



диалога, различные позиции и ситуации, способствующие формированию уважения и способности принять другое мнение; 3) соотнесения учебной ситуации с реальной профессиональной деятельностью будущих ПО и их личным опытом; 4) использования специальных технологий, создающих эмоционально насыщенную среду дидактического процесса; способствующих сотрудничеству, совместной творческой деятельности, что сопровождается соответствующим расширением и сферы общения; 5) построения занятий с учетом интереса будущего педагога, не абстрактного «студента данного вуза, факультета, группы», а именно каждого конкретного индивида. При этом предусматривается возможность корректировки содержания изучаемой проблематики как на индивидуальном уровне, так и на уровне межличностного общения.

Таким образом, данное условие позволяет рассмотреть процесс профессиональной подготовки будущего педагога ПО как формирование опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности через накопление индивидуального, личного опыта, выработку своего отношения к социально-педагогической реальности, к различным социально-коммуникативным ролям, формирование личностных норм и убеждений.

3. *Обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности* позволяет решить социально-коммуникативные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе учебной деятельности. Реализация указанного условия позволяет удовлетворить потребности личности в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации и обеспечивает проявление этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках. При выявлении данного условия мы основывались на атрибутивной закономерности профессионально обусловленного аспекта – СКК будущего педагога ПО, являясь значимым показателем его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития. В качестве определяющих выступают принципы *непротиворечивости, развития и динамичности*. Процесс усвоения опыта социально-коммуникативной деятельности при этом приобретает личностный, неповторимый характер. Осмыслив концептуальные положения формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности, добавим, что период студенчества имеет свои особые характеристики, обладающие в определенных условиях способностью как побуждать готовность к саморазвитию, так и обесмысливать ее. Поэтому развитие потребности в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации и проявление этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках, стремлении к безусловным отношениям,

эмпатичности, безоценочности, взаимооткрытости во многом определяет и способности к социально-коммуникативной деятельности, профессиональные знания и умения как личностно значимые.

Данное условие позволяет рассмотреть личностный компонент социально-коммуникативной компетентности как важнейшую составляющую ядра личности педагога. Именно ценности определяют поступки и мысли личности. Ценности операционализируются, образуя систему установок. Принято считать, что ценности отличаются от установок тем, что их меньше по количеству, что они более универсальны, менее ситуационно ориентированы, менее подвержены изменениям, ближе к ядерной основе структуры личности. Однако, понять убеждения, установки, ценности невозможно, пока мы стремимся разделить эти понятия и использовать их по отдельности. Убеждения, установки, ценности слиты в единую систему так, что изменение одной части системы влияет на другую и более всего проявляется в изменении поведения. В данном контексте мы говорим о ценностях и установках профессиональной деятельности педагога.

В нашем исследовании мы выделяем четыре этапа формирования ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций педагога: 1) формирование системы социально-коммуникативных знаний (понятийно-сущностный уровень); 2) формирование системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень); 3) формирование опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень); 4) формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень). Надо отметить, что формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию СКК (концептуальный уровень) предваряется начальными этапами, которые характеризуются в основном когнитивным компонентом, т. е. освоением знаний и умений в области социально-педагогической практики.

Таким образом, внедрение данного условия в образовательный процесс обеспечивает реализацию нескольких целевых функций: *информационной*, когда будущий педагог ПО получает определенные знания о себе как субъекте социально-коммуникативной деятельности; *коммуникативно-пропедевтической* (моделирующей), когда диагностика становится средством включения педагога в коррекционную работу над собой, своими качествами и поведением; *экспрессивно-структурирующей*, когда будущий педагог ПО в рамках самодиагностики имеет возможность исследовать свои аффективные, поведенческие, личностные комплексы и более конструктивно

сформулировать свои личностные проблемы, сущность их влияния на взаимодействие в педагогическом процессе.

### *Резюме*

Эффективность реализации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения обеспечивается педагогическими условиями, которые являются необходимыми, составляют комплекс, логически вытекают из особенностей разработанной педагогической концепции и определяются спецификой высшего профессионально-педагогического образования.

*Первое условие* – реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций.

При выявлении этого педагогического условия мы основывались на установленной закономерности эффективности организационного аспекта, когда результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс технологии формирования СКК, обеспечивающей формирование ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных компетенций и профессионально значимых личностных качеств специалиста. Определяющими являются принципы *систематичности и последовательности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы и дифференциации.*

*Второе условие* – создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза. Следует отметить, что в основе выявления данного педагогического условия лежит закономерность эффективности профессионально обусловленного аспекта, обнаруживающая связь между включением студентов в социально-коммуникативную деятельность как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности и формированием СКК. Определяющими принципами являются принципы *единства теории и практики и ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста.*

*Третье условие* – обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности. Реализация указанного условия позволяет удовлетворить потребности личности в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации и проявление этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках. При выявлении

данного условия мы основывались на атрибутивной закономерности профессионально обусловленного аспекта – СКК будущего педагога ПО, являясь значимым показателем его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития. В качестве определяющих выступают принципы *непротиворечивости, развития и динамичности*.

### **3.2. Программно-методическое обеспечение технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения**

Изменения в сфере образования, происходящие в современном обществе, отразились на содержании, формах, методах и технологиях обучения и воспитания. Безусловно, система образования должна соответствовать уровню и особенностям развития и подготовки обучающихся, о чем заявлено в Законе «Об образовании» [228]. В связи с этим во многих современных педагогических исследованиях уделяется большее внимание проблеме технологизации образовательных процессов. В русле рассматриваемой нами проблемы значение приобретает технологизация процесса формирования СКК будущих педагогов в условиях вуза.

Поиск путей совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения привел нас к пониманию необходимости создания педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности.

Анализ фундаментальных исследований (В.И. Андреев, М.Б. Бершадский, В.В. Гузеев, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.), посвященных проблеме технологий; диссертаций (Н.А. Алексеев, А.А. Востриков, Т.Н. Евменова, В.В.Зайцев, В.В. Лихолетов, В.В. Шоган и др.) показал, что, несмотря на существование многочисленных исследований, единства мнений ученых относительно данной категории пока не существует. Многочисленные (более 30 терминов и более 300 определений) трактовки данного понятия, которые дают ряд авторов и коллективов, свидетельствуют о том, что методологические подходы к исследованию существенных признаков этого понятия еще не исчерпаны, а процесс определения понятия продолжается. Останемся на некоторых примерах, подтверждающих наш вывод.

В.П. Беспалько [43] определяет педагогическую технологию с описательных позиций и понимает под ней проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Смысл педагогической технологии В.П. Беспалько видит в отходе от экспромтов и переходе к предварительному проектированию; в разработке структуры и содержания учебно-

познавательной деятельности учащегося; диагностичном целеобразовании и объективном контроле качества усвоения учащимися учебного материала и развития личности в целом; в реализации принципа целостности структуры и содержательности компонентов учебно-воспитательного процесса.

И.П. Волков так же рассматривает педагогическую технологию как описание процесса достижения планируемых результатов обучения

В определении ЮНЕСКО педагогическая технология характеризуется как использование в педагогических целях средств, порожденных в области коммуникации; систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

Н.А. Алексеев [5] определяет педагогическую технологию как способ рационально организованной деятельности, характеризующийся определенной последовательностью операций, позволяющих получить результат с наименьшими затратами. Педагогическая технология – это специфически индивидуальная деятельность по проектированию учебной деятельности и ее практической реализации в рамках определенной предметной области с ориентацией на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей педагога. В свою очередь, В.М. Шепель считает, что технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки изменения состояния [360].

Объектом технологии (Г.К. Селевко) является содержание психолого-педагогической структуры личности и деятельности учащегося. В качестве базового определения педагогической технологии, автор использует следующее: «Педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам».

В.М. Монахов, анализируя различие технологии и методики, уточняет свое понимание педагогической технологии. Если методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя и гарантирующая конечный планируемый результат.

К проблеме *критериальных признаков* педагогической технологии обращались многие исследователи. Так, например, В.П. Беспалько полагает,

что воспроизводимость и эффективность любой технологии зависит от ее системности и структурированности, и в этом смысле нормы проектирования технологии выступают определяющим фактором по отношению к ее признакам. Г.К. Селевко выделяет перечень качеств технологии и вводит такие критерии технологичности, как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

Важный, на наш взгляд, вывод из всего многообразия подходов к определению сущности технологии в образовательном пространстве делает К.Я. Вагина [60]: во-первых, технологии создаются для организации инновационных процессов, обеспечивающих непрерывное развитие учащихся, во-вторых, технологии могут охватывать различные уровни управления учебным процессом.

Обобщая рассмотренные позиции, мы пришли к пониманию того, что *основные* характерные признаки технологии это: а) является процессуальной категорией; б) может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта; в) направлена на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов. *Специфические* признаки, присущие именно педагогической технологии: а) диагностическое целеобразование; б) результативность (гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения); в) экономичность (оптимизация труда преподавателя, достижение запланированных результатов обучения в определенные сроки); г) воспроизводимость (алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость); д) корректируемость (на основе постоянной обратной связи).

В общем виде при построении технологии развития личности, по мнению И.В. Турковой, необходимо учитывать следующие принципы: принцип вариативно-личностной организации обучения, предполагающей адаптацию технологии к личностным особенностям обучаемых, их типологическим и индивидуальным свойствам, существенно влияющим на учебную деятельность; принцип информационной поддержки обучения, ориентированный на применение в образовательном процессе педагогически оправданных средств информационной компьютерной техники; принцип целостности технологий, предусматривающий использование технологии в соответствии с закономерностями ее развития, комплексного развертывания всех составляющих элементов и др.

При построении технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения мы, *во-первых*, ориентировались на основные качества современных педагогических технологий: каждая педагогическая технология должна опираться на научную концепцию усвоения опыта, научное обоснование процесса дос-

тижения образовательных целей; педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью; *во-вторых*, опирались на общие принципы, представленные в педагогической концепции (глава 2): научности, гуманизма, целенаправленности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, сотрудничества и на систему частных принципов (дифференциации, индивидуализации, личностного целеполагания, систематичности и последовательности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы, деятельности, соционормативной культуры общения, субъектности, оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе, целевой обусловленности), а также на принцип целостности технологии.

Проанализировав различные подходы к построению педагогических технологий, мы пришли к выводу, что наиболее соответствует логике нашего исследования позиция Б.Т. Лихачева, рассматривающего педагогическую технологию как «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; то есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса».

Таким образом, опираясь на представленные исследования, разработанная нами педагогическая технология позволяет связать воедино содержательную, процессуальную и результативную стороны педагогической деятельности и состоит из пяти этапов: 1) *диагностики*, где исследуется исходный уровень сформированности СКК каждого будущего педагога ПО; 2) *дифференцированно-групповой работы*, включающий как традиционные виды учебной деятельности, так и активные формы обучения, имитационные и деловые игры; 3) *индивидуальной и самостоятельной работы*, предполагающей индивидуальные консультации, самостоятельную работу студентов по рекомендованной литературе; 4) *работы в тренинговой группе*, направленной на развитие навыков общения и взаимодействия с использованием таких методов как дискуссия, ролевая игра, моделирование ситуации, ретроспективный анализ реальных ситуаций и т.д.; 5) *подведения итогов и заключительной диагностики*, которая включает повторное использование тестов и методики оценки компетентности, что позволяет выявить динамику формирования СКК.

Безусловно, педагогическая технология приобретает необходимые признаки через наполнение содержания. Рассмотрим реализацию технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в логике представленной структуры.

### ***3.2.1. Программа диагностического этапа***

#### *Пояснительная записка*

Диагностика и выявление показателей исходного уровня сформированности структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения является обязательным этапом реализации педагогической технологии формирования СКК. Диагностика социально-коммуникативной компетентности создает возможность формирования мотива повышения профессиональной компетентности будущего педагога ПО. Выделить базовые показатели социально-коммуникативной компетентности и критерии оптимального соответствия ее составляющих крайне трудно, прежде всего, потому, что при исследовании педагогических явлений существует объективная сложность – исключительная изменчивость физических и психических состояний объекта изучения. Следовательно, любая методика изучения определенных личностных характеристик (в том числе и предлагаемая нами) будет носить условный характер относительно заложенных в нее диагностируемых параметров.

Критериями сформированности СКК являются (табл.8):

- сформированность системы социально-коммуникативных знаний (понятийно-сущностный уровень);
- сформированность системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень);
- сформированность опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень);
- сформированность личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень).

***Цель диагностики:*** выявить уровень проявления показателей по каждому критерию (табл.8).

***Задачи диагностики:***

1. Выявить уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности и степень выраженности показателей и критериев для каждого студента и обобщенные результаты по группе в целом.
2. Предоставить каждому будущему педагогу ПО информацию о нем как об объекте диагностики.
3. Создать у будущего педагога ПО целостное представление о личностных и профессиональных качествах, показать соотношение их выраженности.
4. Обосновать направления и содержание 2 – 4-го этапов педагогической технологии формирования СКК будущих педагогов ПО.



**Показатели и критерии сформированности СКК**

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	<i>Сформированность системы социально-коммуникативных знаний</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знает формы, методы и средства социального и профессионального взаимодействия</li> <li>2. Намерен совершенствовать «субъект-субъектные» отношения в процессе совместной педагогической деятельности</li> <li>3. Справедлив и внимателен по отношению к учащимся</li> <li>4. Не допускает грубости и некорректности в общении</li> <li>5. Рационально организует собственное время и деятельность</li> <li>6. Может аргументировано и доказательно убедить собеседника в необходимости какого-либо дела, поступка</li> <li>7. Способен создать благоприятный психологический настрой во время общения</li> <li>8. Проявляет интерес к собственной профессиональной деятельности</li> </ol>
2.	<i>Сформированность системы социально-коммуникативных умений</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умеет представлять социально-психологический прогноз ситуации общения, программировать этот процесс</li> <li>2. Умеет правильно понимать желания, ожидания и требования других людей</li> <li>3. Умеет взвешивать и учитывать права собеседника</li> <li>4. Умеет адаптироваться к различным темпераментам и характерам</li> <li>5. Умеет устанавливать «горизонтальные» и «вертикальные» контакты</li> <li>6. Умеет разрешать конфликты</li> <li>7. Умеет объединить учащихся вокруг общей идеи, задачи, цели</li> <li>8. Умеет найти к учащемуся индивидуальный подход</li> </ol>
3.	<i>Сформированность опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способен осознавать, контролировать собственное социальное, коммуникативное поведение, а также поведение учащихся в учебной деятельности</li> <li>2. Владеет механизмами саморегуляции, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности</li> <li>3. Способен эффективно и конструктивно сотрудничать в коллективной деятельности</li> <li>4. Умеет находить наиболее эффективные пути достижения цели</li> <li>5. Поощряет желание собеседника высказывать собственную точку зрения</li> <li>6. Высказывает собственную позицию по тому или иному вопросу</li> <li>7. Отстаивает свою точку зрения без раздражения и вспыльчивости</li> <li>8. Аргументировано и убедительно говорит</li> </ol>
4.	<i>Сформированность личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стремится к саморазвитию, самопознанию, самоорганизации, самореализации</li> <li>2. Проявляет в общении стремление к согласию</li> <li>3. Демонстрирует социально-коммуникативную адаптивность</li> <li>4. Обладает фрустрационной толерантностью</li> <li>5. Способен к осуществлению этической рефлексии собственных поступков</li> <li>6. В ситуациях морального выбора демонстрирует внутреннюю культуру</li> <li>7. Принимает решения и действует в соответствии с нормами педагогической этики</li> <li>8. Знает ценности социальной действительности и умеет ориентироваться на них</li> </ol>

### *Принципы отбора содержания диагностического материала*

Как уже отмечалось, профессиональная компетентность педагога обуславливается во многом социально-коммуникативными характеристиками, которые объединяют в себе ключевые позиции педагога, его установки, приемы воздействия, направленность, ориентации при общении.

В методике диагностики СКК наличие данных качеств выявляется на функциональном, процессуальном и операционном уровнях. Операционная сторона формирования СКК позволяет судить о проявлении того или иного личностного или профессионального качества в процессе работы, во взаимодействии, общении с учащимися, преподавателями, коллегами, о его детерминированности условиями предметной ситуации.

С одной стороны, поведение будущего педагога, как любого другого человека, определяется совокупностью стабильных свойств, отражающих качества личности, но с другой – эти качества инвариантны относительно различных ситуаций. Другими словами, качества личности нестабильны, характеризуются изменчивостью, определяемой обстоятельствами, и выливаются в разное поведение в конкретных условиях. Именно поэтому для изучения проявлений параметров СКК будущего педагога необходимы эксперты.

Опрос преподавателей позволяет судить о том, насколько выражены интересующие нас качества у будущих педагогов при общении (в учебной и внеучебной деятельности), велика ли вероятность проявления этих качеств при решении социально-коммуникативных задач. Опосредованно это дает информацию о стремлении будущего педагога ПО к повышению уровня собственной профессиональной компетентности.

С помощью методики диагностики СКК исследуется успешность владения будущим педагогом ПО основными социально-коммуникативными функциями, которая зависит от его способности проявлять в профессиональной деятельности такие качества, как эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, умение сотрудничать, эмоциональная привлекательность и т.д. Предполагается, что в конкретной ситуации взаимодействия каждое из этих качеств, выполняя адаптационную функцию, может способствовать (а при его невыраженности – препятствовать) успешному решению педагогических задач.

Привлечение в качестве других экспертов самих студентов дает возможность рассмотреть несколько иную ситуацию социально-коммуникативного взаимодействия с людьми, равными по статусу, направленности деятельности и решающими аналогичные задачи.

В дополнение отметим, что необходимость использования групповой оценки социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов

ПО объясняется специфическим характером профессиональной деятельности, ее направленностью на других субъектов, в преобразовании которых и выражается ее результат. Результаты труда педагога сложно оценить количественно и потому приходится прибегать к различным экспертизам.

Суть метода диагностики СКК заключается в оценке каждого показателя на основе мнений достаточного числа экспертов, к которым относятся люди, знающие аттестуемого по совместной деятельности: сами студенты, преподаватели вуза, учащиеся.

Учет позиций многих экспертов, занимающих разные социальные положения в системе учебно-воспитательного процесса, позволяет сделать итоговую оценку социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО наиболее объективной и соответствующей реальным обстоятельствам.

Трудность измерения личностных характеристик и относительность их оценки со стороны заставляют нас объяснить, что непосредственным предметом исследования будут не собственно профессиональные свойства будущего педагога и уровень социально-коммуникативной компетентности, а *мнения о них* привлеченных экспертов. Качества объекта, таким образом, измеряются опосредованно. Опосредованность измерений с помощью групповой оценки и опора на субъективное мнение экспертов не снижает значения нашего метода.

Групповая оценка позволяет судить о проявлении функциональных свойств личности в реальной педагогической деятельности. Поскольку педагогическая деятельность – это постоянный социально-коммуникативный процесс, то суждения экспертов объективно обусловлены свойствами личности оцениваемого.

Сравнение оценок разных экспертов покажет, велико ли между ними расхождение, зависит ли проявление социально-коммуникативных качеств от того, с кем происходит общение, или это постоянные характеристики. Иными словами, изучается индивидуальная мера выраженности социально-коммуникативных качеств будущего педагога ПО в процессе деятельности.

### ***Организация диагностики СКК будущих педагогов ПО***

Для диагностики социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО и ее выраженности, нами были смоделированы несколько наиболее типичных, важных и часто встречающихся в профессиональной деятельности ситуаций. Самыми компетентными окажутся те студенты, которые, по мнению экспертов, в предлагаемых ситуациях демонстрируют показатели СКК с большей вероятностью, интенсивностью и выраженностью. В данном случае уровень владения социально-коммуникативными функ-

циями показывают поведенческие характеристики и конкретные действия. Их подробный перечень был составлен и включен в методику для самооценки будущим педагогом ПО и оценки экспертами в результате аналитико-синтетического исследования 12 методик (приложение):

1. Диагностика социальной эмпатии (В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин);
2. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл);
3. Диагностика мотивационных ориентации в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева);
4. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) (В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин);
5. Диагностика коммуникативной толерантности (В. В. Бойко);
6. Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева);
7. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд);
8. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2);
9. Определение стиля межличностного взаимодействия (Ю.А. Лобейко, С.В. Максимов);
10. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова);
11. Самооценка психологической адаптивности (В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин);
12. Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко).

Изучение социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО, степень выраженности ее структурных компонентов в ситуациях педагогического взаимодействия и влияния на успешность коммуникации мы предлагаем проводить с помощью самооценки и реальной оценки. Самооценку делает сам студент, а реальную оценку он получает по совокупности мнений преподавателей и однокурсников. Для нашего исследования интерес представляет соотношение самооценки будущего педагога ПО и реального положения дел. В основе адекватной самооценки лежит способность будущего педагога многопозиционно рассматривать какое-либо взаимодействие, предвидеть конструктивный выход из проблемной ситуации. Следовательно, существует взаимосвязь между самооценкой социально-коммуникативных качеств и способами преодоления затруднений при общении в разных видах деятельности, в том числе, учебной и профессиональной (выбор продуктив-

ного или непродуктивного способа решения социально-коммуникативных задач). Сопоставление самооценки с оценкой экспертов позволяет определить сбалансированность представлений о студенте, его поведении и качествах на всех функциональных уровнях социально-коммуникативных проявлений, степень рассогласования в восприятии одних и тех же свойств разными субъектами общения. Отклонение самооценки от реальной оценки может быть показателем осознанности педагогических действий, поступков. Наша методика позволяет выявить студентов, у которых есть тенденция к использованию непродуктивных способов социально-коммуникативного взаимодействия.

Итак, в основу методики диагностики СКК положены:

– *критерии сформированности СКК* (система социально-коммуникативных знаний; система социально-коммуникативных умений; опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности и личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности);

– *профессионально значимые личностные качества*, определяемые через оценку способов и вариантов поведения будущего педагога ПО.

Эти параметры поставлены в разряд диагностируемых потому, что они интегрируют в себе все компоненты профессиональной компетентности педагога в целом, его социально-психологическую позицию и характер влияния на систему в отношении с учащимися.

Методика не обеспечивает универсальности диагностики такой сложной интегративной характеристики, как социально-коммуникативная компетентность (если она вообще возможна). Однако, данная диагностика позволяет не только определить и констатировать уровень СКК но и привлечь будущего педагога ПО к размышлению о своей профессиональной позиции, развивать у него потребность в самосовершенствовании. Полученные о себе знания позволяют более конструктивно осознанно сформулировать профессионально-личностные проблемы. Изучение социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО не является самоцелью, и ее диагностика наряду с диагностикой степени развитости ПЗЛК целесообразна как элемент в системе деятельности по повышению профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Использование данной методики дает возможность создать у будущего педагога ПО целостное представление о своих личностных качествах и их проявлении в различных педагогических ситуациях, вызвать желание овладеть различными уровнями общения и способами поведения. Следовательно, логическим продолжением диагностики могут стать тренинги по развитию СКК.

### ***3.2.2. Методика организации дифференцированно-групповой работы***

Организация работы на данном этапе предполагает как традиционные виды учебной деятельности, так и активные формы обучения, имитационные и деловые игры в соответствии с определенными условиями и принципами системного и деятельностного подходов к образованию. Данный этап педагогической технологии служит для будущего педагога профессионального обучения образцом подобной организации учебно-воспитательной работы с учащимися. Не только теоретически, но и практически будущие педагоги должны усвоить способы социально-коммуникативного взаимодействия, влияния на него профессионально личностных качеств.

Специфика методов активного обучения состоит в том, что они заставляют студентов действовать – общаться друг с другом, играть роли, имитировать, практически и мысленно моделировать социально-коммуникативные проблемы и пути их решения. Методы активного обучения в значительной степени перестраивают деятельность преподавателя и студентов, увеличивают долю самостоятельной и творческой работы последних, позволяют за более короткий срок (по сравнению с традиционными методами) добиться хороших результатов в формировании структурных компонентов СКК.

При разработке содержания этапа дифференцированной и групповой работы мы исходили из того, что спецкурсы «Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога профессионального обучения» и «Технология формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО», реализуя своими средствами все задачи профессионально-педагогической подготовки, ориентированы на приоритетное решение задачи формирования СКК будущих педагогов ПО. Предлагаемые курсы в большей степени связаны с формированием социально-коммуникативных умений, способности к самостоятельности, самоорганизации, готовности к сотрудничеству, толерантности, умение вести диалог и т.д. Эти умения носят междисциплинарный, надпредметный характер, и овладение ими может быть представлено как овладение ключевыми компетенциями.

Рассмотрим реализацию заявленной нами цели по формированию СКК будущих педагогов ПО на примере программы одного из созданных нами курсов «Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения», который был включен в учебный план (как дисциплина по выбору) студентов четвертого курса, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)».

### ***Пояснительная записка***

Главным организатором учебно-воспитательного процесса в системе НПО – СПО является педагог профессионального обучения, а потому психологическое обеспечение образовательного процесса, понимаемое как гарантия психологической обоснованности и грамотности действий, определяется уровнем развития его социально-коммуникативной компетентности.

**Цель занятий.** Содействовать развитию СКК будущих педагогов профессионального обучения, стимулировать процесс профессионально-личностного самосовершенствования.

#### **Задачи:**

- на основе теоретического анализа проблемы сформировать у будущих педагогов ПО представление о СКК и ее структурных компонентах;
- способствовать осознанию будущими педагогами ПО необходимости развития качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие с учащимися: рефлексивности, эмпатичности, гибкости, общительности, способности к сотрудничеству;
- сформировать у будущих педагогов ПО представление о способах и приемах профессионально-личностного саморазвития, обеспечить овладение некоторыми из них.

Таблица 9

### ***Тематический план***

№	Тема	Количество часов	
		Лекции	Практикум
1	Понятие о СКК	2	2
2	Социально-психологические методы диагностики СКК	–	4
3	Социально-коммуникативная компетентность как основа конструктивного профессионального и межличностного общения	2	2
4	Готовность будущего педагога ПО к социально-коммуникативному взаимодействию в ходе образовательного процесса	2	2
5	Круглый стол. Анализ ситуаций педагогического взаимодействия. Проблемы профессиональной деформации педагогов	–	2
<b>Итого</b>		<b>6</b>	<b>12</b>

Курс рассчитан на 18 часов. Предполагаются различные формы проведения занятий, которые сочетают в себе как традиционные виды учебной деятельности, так и активные формы обучения. Один из принципов органи-

зации занятий заключается в их практико-ориентированном характере. Кроме того, при обсуждении вопросов создаются условия для проявления личностной активности слушателей: включение их в процесс выявления и осознания профессионально-личностных проблем, обмен опытом, анализ проблемных ситуаций и других мнений, актуальность, интегративность и комплексность обсуждаемых проблем.

Как видно из тематического плана (табл.9), данный курс предполагает занятия как теоретического, так и практического характера, что в полной мере позволяет реализовать принцип единства теории и практики, а содержание курса соответствует принципам ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста, целевой обусловленности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы.

### ***Содержание занятий***

#### *Тема 1. Понятие о социально-коммуникативной компетентности (4 ч.)*

Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога ПО как сложная профессионально-личностная характеристика. Ее структурные компоненты: социально-коммуникативная адаптивность, стремление к согласию, толерантность, оптимизм, фрустрационная толерантность. Комплекс социально-коммуникативных качеств личности будущего педагога: рефлексивность, эмпатичность, психологическая гибкость, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Характеристика их гуманистического потенциала.

#### *Тема 2. Социально-психологические методы диагностики социально-коммуникативной компетентности (4 ч.)*

Необходимость изучения будущим педагогом профессионального обучения собственных профессионально-личностных характеристик. Цели самодиагностики. Коррекционно-развивающий потенциал диагностических методик. Изучение ригидности будущего педагога ПО. Изучение уровня субъективного контроля будущего педагога ПО. Диагностика способности будущего педагога ПО к сотрудничеству (методы наблюдения, тестирования, экспертных оценок).

#### *Тема 3. Социально-коммуникативная компетентность как основа конструктивного профессионального и межличностного общения (4 ч.)*

Социально-коммуникативная компетентность как важная составляющая профессиональной компетентности педагога; как сформированность трех основных коммуникативных функций – влияния (как формирования), организации (как побуждения) и передачи информации. Проблемы межличностного взаимодействия в образовательном процессе, их анализ с позиций социально-



психологического, возрастного и ролевого подходов. Выявление собственных личностных позиций в педагогическом общении (тест «Три Я»). Выработка вариантов конструктивного поведения в ситуациях фрустрации. Способы этической защиты.

*Тема 4. Готовность будущего педагога ПО к личностно ориентированному взаимодействию в ходе образовательного процесса (4 ч.)*

Понятие готовности к социально-коммуникативному взаимодействию. Возможные виды готовности к нему: ценностная, информационная, поведенческая, деятельностная, личностная. Некоторые характеристики готовности будущего педагога ПО к межличностному взаимодействию, основополагающие позиции и принципы деятельности. Анкета для будущего педагога ПО: «Осознанность выбора педагогической системы». Определение типа центрации (направленности педагогической деятельности). Изучение стремления к самореализации (тест «Сила Я», самоактуализационный тест).

*Тема 5. Круглый стол. Анализ ситуаций педагогического взаимодействия. Проблемы профессиональной деформации педагогов (2 ч.)*

Факторы, усиливающие влияние профессии, педагогической среды на личность педагога. Синдром эмоционального выгорания. Профессиональные стереотипы и их преодоление. Влияние профессиональной роли на личность. Проблемы личностного развития педагогов.

Занятия данного курса по выбору акцентируют внимание будущих педагогов профессионального обучения на лежащих в основе социально-коммуникативной компетентности идеях:

- понять и принять другого человека можно, только вступая с ним в личностные отношения;
- эффективность педагогически ориентированного общения возрастает в условиях эмпатических отношений;
- осознание значимости психологических проблем помогает понять приоритет социально-психологического компонента образовательного процесса над содержательной и методической составляющими.

Однако здесь необходимо отметить, что только лишь введение отдельных спецкурсов не решает проблемы формирования СКК будущих педагогов ПО и не служит достижению целей профессионально-педагогической подготовки в вузе, так как это противоречит основным принципам разработанной нами концепции – непрерывного совершенствования, систематичности и последовательности, оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе, соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам и др.

В связи с этим, необходимость формирования СКК существенно актуализирует вопросы отражения данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки будущих педагогов ПО, ставит вопрос о новых компонентах содержания, ориентированных на включение студентов в социально-коммуникативную деятельность, как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности. Поэтому возникла необходимость разработки и реализации этапа самостоятельной и индивидуальной работы, который позволил бы на уровне отдельной личности обеспечить через индивидуальные консультации, самостоятельную работу студентов по рекомендованной литературе возможность осознания того, что в профессии зависит именно от личности самого педагога, от его усилий и стараний, что может помочь ему в профессиональной самореализации.

### ***3.2.3. Особенности организации индивидуальной и самостоятельной работы***

На пути движения любых инноваций в образовательную практику встает сопротивление, возникающее на уровне отдельной личности. Применительно к системе образования, где реформированию подвергаются базовые ценности, это означает, что никакое введение новых планов и методических рекомендаций не способно изменить ситуацию без кропотливой и длительной работы по разрешению психологических проблем конкретной личности. Включившись в педагогическое взаимодействие, будущий педагог профессионального обучения сначала бессознательно, а затем и сознательно развивает в себе представление о нормах, ценностях профессиональной деятельности, о способах поведения и собственной роли в ней, при этом отвергая или принимая образцы, характерные для существующей культуры. Формальное признание будущим педагогом необходимости следовать по пути преобразований собственной педагогической деятельности, желание проводить в жизнь новые идеи наталкиваются на сопротивление сложившейся и закрепившейся на уровне личности образовательной парадигмы. Полное отсутствие опыта в личностно ориентированном взаимодействии с учащимися приводит к тому, что у будущего педагога, как правило, просто нет соответствующих поведенческих навыков.

СКК как готовность к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на высоком уровне включает в себя два содержательно-методических блока. Первый предполагает знания педагога «о другом» (т.е. о воспитуемом), относительно «другого» и применительно к «другому» (например, индивидуальные и возрастные особенности, поведенческие ха-

рактеристики и др.), а также владение педагогом умениями по отношению к «другому» (например, обучить чему-либо, убедить в чем-то и т.д.). Второй включает знания «о себе» (например, изменить интонацию голоса, сделать речь более выразительной, преодолеть собственное раздражение и др.).

Формулируя задачи программы по развитию СКК и признавая важность обеих названных сторон, мы считаем необходимым сделать акцент на знания и умения будущего педагога ПО, связанные с самовлиянием, самоопределением, самоорганизацией. Сформированность «Я»-блока позволяет действительно реализовать «Другой»-блок. Познание педагогом личности учащегося и понимание ее существенно затрудняются при поверхностном знании и понимании слабых и сильных сторон собственной личности, установок, особенностей реагирования на проблемные ситуации.

«Я»-блок отражает знание о себе как о потенциальном носителе педагогической сущности, которое становится предпосылкой самореализации в педагогическом труде. А далее прослеживается зависимость: самосовершенствование приводит к развитию способности влияния на другого, что, в свою очередь, воздействует на профессиональную компетентность. Развивать себя – это значит преобразовывать свою уникальность в педагогический потенциал и привносить неповторимые оттенки в систему педагогических (ролевых и межличностных) отношений. Важно помнить, что педагог не только создает условия для развития другого, но и проявляет активность в саморазвитии.

Связующим звеном, своеобразным мостиком между «Я»- и «Другой»-блоками служат личностные качества будущего педагога (в том числе и профессионально значимые). По содержанию они относятся к характеристикам себя, но через них происходит «движение от себя к другому», две стороны компетентности проявляются в единстве поведения педагога по отношению к ученику. Структурные компоненты СКК, присущие конкретному педагогу, реализуются в социуме, во взаимодействии. Эти качества потому и личностные, что имеют внешнюю направленность, позволяют человеку реализоваться в другом (по В.А. Петровскому – теория персонализации).

Обратим внимание на тот факт, что методика изучения СКК, описанная выше, с одной стороны, исполняет роль диагностического инструментария, а с другой – начального этапа работы будущего педагога ПО по формированию СКК. С самых первых шагов следует помочь будущему педагогу осознать субъективные факторы, влияющие на успешность / неуспешность профессиональной деятельности. Каждый человек проявляет огромный интерес к собственной личности. Хорошо подобранные в соответствии с поставленной задачей тесты могут стать своего рода ключом к самопознанию.

Диагностика будущим педагогом ПО сформированности собственной социально-коммуникативной компетентности обеспечивает реализацию нескольких целевых функций:

- **Информационной**, когда будущий педагог ПО получает определенные знания о себе как объекте диагностики;
- **Коммуникативно-пропедевтической** (моделирующей), когда диагностика становится средством включения педагога в коррекционную работу над собой, своими качествами и поведением;
- **Экспрессивно-структурирующей**, когда будущий педагог ПО в рамках самодиагностики имеет возможность исследовать свои аффективные, поведенческие, личностные комплексы и более конструктивно сформулировать свои личностные проблемы, сущность их влияния на взаимодействие в педагогическом процессе.

Из этой характеристики видно, что диагностика личностных качеств, предлагаемая будущим педагогам ПО, служит не целью, а средством, с помощью которого привлекается внимание педагога к нему, его профессиональным проблемам. Создается возможность осознать, что именно в профессии зависит от личности самого педагога, от его усилий и стараний, что может помочь его профессиональной самореализации.

Эффективность педагогической технологии формирования СКК будущих педагогов ПО во многом зависит от правильной организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов. Рассмотрим особенности организации работы на данном этапе.

Самостоятельная работа студентов, хотя и осуществляется «самостоятельно», тем не менее, инициируется и во многом определяется преподавателем. Самостоятельная работа имеет основную цель – обеспечить качество подготовки выпускаемых специалистов в соответствии с требованиями ГОС ВПО, что позволяет реализовать принцип разработанной нами концепции – соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам.

В процессе реализации данного этапа педагогической технологии нами были внедрены различные формы и виды самостоятельной работы студентов.

- проработка дополнительных тем, не вошедших в лекционный материал, но обязательных согласно учебной программе дисциплины;
- подготовка к практическим занятиям;
- проработка пройденных лекционных материалов по конспекту лекций и пособиям на основании вопросов, подготовленных преподавателем;
- подготовка научных докладов и творческих работ;
- выполнение рефератов;

- подготовка презентации, написание эссе, глоссария и т.д.

Определение форм самостоятельной работы основывалось на следующих принципах:

1. Соответствие тем предлагаемых для самостоятельной работы заданий основной цели – формирование представлений о СКК, ее сущности, структуре, значимости в профессионально-педагогической деятельности;
2. Междисциплинарность;
3. Углубленное изучение тех аспектов проблемы формирования СКК, которые выбраны самими студентами.

Самостоятельную работу студентов мы планировали с учетом основных положений системного и деятельностного подходов, на основании которых были определены мероприятия, создающие предпосылки и условия для ее успешной реализации: планирование самостоятельной работы студентов предполагало учет общего бюджета времени студентов при определении объема самостоятельной работы по дисциплинам учебного плана; определение трудоемкости конкретных видов самостоятельной работы; упорядочение объема и видов самостоятельной работы студентов, форм отчетности и сроков контроля, предлагаемого преподавателями для самостоятельного выполнения в виде графика самостоятельной работы студентов.

Для методического обеспечения самостоятельной работы студентов преподавателем, читающим данную дисциплину, были разработаны и утверждены на заседании кафедры методические указания или рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы по данной дисциплине для каждого модуля (темы), каждого вида самостоятельной работы.

Таблица 9

**Регламент самостоятельной работы кафедры  
общей и профессиональной педагогики и психологии ППИ**

Дисциплина	Темы для самостоятельной работы	Кол-во часов	План изучаемой темы	Метод. обеспечение	Форма сам. работы	Ключевые вопросы	Формирование умений и навыков (компетенций)	Форма отчетности
				1.				
				1.				

Например, методические рекомендации по выполнению отдельных видов работ раскрывают: а) содержание и цели выполнения работы; б) исходную информацию; в) последовательность выполнения; г) требования к структуре и оформлению работы; д) порядок представления и защиты работы; е) критерии ее оценки; ж) форма контроля самостоятельной работы (доклад, реферат, творческая работа, коллоквиум, тест, другие по выбору

преподавателя). Кроме того, был определен регламент самостоятельной работы (табл. 9), что позволило четко спланировать самостоятельную работу студентов как во время аудиторных занятий, так и во внеаудиторное время.

Очевидно, что педагогические возможности самостоятельной работы студентов намного шире используемых нами. Но следует указать, что в нашем исследовании данный этап позволяет выявить пути достижения более эффективных результатов, обнаружить неучтенное и ввести его в логику содержания педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО.

### **3.2.4. Методика и программа тренинга «Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога»**

Проблема формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения может решаться не только через систему внешних воздействий и соответствующую ей технологию, но и через методику саморазвития. Общеизвестный в педагогике факт, что степень продуктивности обучения напрямую зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности, т.е. использование методов активного обучения является катализатором, стимулирующим движение к цели и обеспечивающим ее эффективное достижение.

Тренинг – одна из форм обучения, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы по формированию СКК будущих педагогов ПО. В нем используются такие базовые методы, как дискуссия, ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях, моделирование ситуации, ретроспективный анализ реальных ситуаций и др. Выбор метода обусловлен следующими важными положениями:

1. Участвуя в тренинге, будущий педагог ПО создает целостную и более широкую структуру отношений в своей психике, компонентов в личности. Это касается и внутреннего и внешнего ее плана.

2. Личностная целостность во многом определяет уровень профессиональной компетентности педагога. Применение тренинга позволяет эффективно и быстро достичь цели – содействовать формированию социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Выбор данного метода соотносится с *принципами соционормативной культуры общения, субъектности, деятельности, динамичности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы, целостности и упорядоченности, непротиворечивости, развития* разработанной концепции поскольку: *во-первых*, на занятиях создаются условия субъект-

субъектного взаимодействия; *во-вторых*, происходят самоанализ и рефлексия без разрушения уже существующих конструкций личности, *в-третьих*, снимаются внутренние ограничения, открываются новые возможности к самореализации и развитию творческого потенциала личности, *в-четвертых*, выявляются разные и ведущие для личности профессионально значимые качества, *в-пятых*, происходит овладение навыками управления, коррекции и трансформации личностных качеств, *в-шестых*, осуществляется внутренняя интеграция структурных компонентов СКК, выясняется, каково их проявление в конкретных условиях (реальных и моделируемых).

Работа по этим шести направлениям проходит при помощи специальных упражнений. В процесс обязательно включаются воображение и чувственный опыт субъекта. Особую роль играют упражнения, связанные с принятием решения, когда воспринимаемые сигналы сличаются с эталонами, хранящимися в памяти, т.е. действуют мыслительные операции. В результате прием тренировочной информации реализуется различными средствами, каждое из которых служит для приспособления к реальным условиям и требованиям. Таким образом, развивается операционная сторона индивидуальных качеств [208, с. 102].

В процессе освоения деятельности не только получают развитие качества субъекта, но и сама она впитывает своеобразие свойств обучаемого, в результате чего формируется индивидуальный стиль. Особая ценность упражнений заключается в том, что к ним невозможно подготовиться и заранее им научиться. В них не существует единственно правильного решения – каждый раз приходится искать его заново и всегда – свое собственное. Так будущий педагог ПО приобретает бесценный опыт раскрепощения и спонтанности, переживает радость творчества, неповторимость и разнообразие эмоций. Результатом такой работы становится более глубокое понимание своих действий, развитие гибкости и терпимости по отношению к себе и окружающим, осознание личностных характеристик, их принятие и осмысление возможных последствий их проявления в педагогическом взаимодействии. Отсюда закономерно выступают гармонизация и сбалансированность личности, взаимокомпенсация и взаимозаменяемость профессионально важных личностных характеристик. На наш взгляд, именно это и следует расценивать как личностный рост будущего педагога, повышение его СКК и общего уровня культуры.

Психотехнические игры, тренинговые упражнения проводятся в коллективной форме: многие из них подобраны и построены так, что требуют скоординированной работы всей группы. Совместно решая конкретную задачу, участники стремятся к согласованности и взаимопониманию. Общая

задача сближает и раскрепощает людей. Это обусловлено тем, что они живут и работают, учатся в группах, но зачастую не отдают себе отчета в том, как именно в них участвуют, какими они видятся окружающим, как проявляются их личностные качества, как реагируют партнеры на их поведение.

Курт Левин, социальный психолог 30-х гг. XX в., один из исследователей тренинговых групп и групповой динамики, утверждал, что большинство эффективных изменений в установках, поведении, качествах людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Поэтому, чтобы выявить свои установки и личностные характеристики, выработать новые формы поведения, человек должен преодолеть свою аутентичность и научиться видеть себя глазами окружающих.

Опыт, приобретенный в специальной тренинговой группе, противодействует отчуждению, замешательству, недоверию и бессилию, помогает решению многих профессиональных и личностных проблем. Группа способствует усилению рефлексивной позиции педагога по отношению к собственному труду, помогает осознать себя как субъекта педагогического взаимодействия.

Преимущество групповой работы заключается в получении непрерывной обратной связи, складывающейся из самооценки и самоанализа, а также оценки и анализа деятельности своих коллег. Поддержка от людей, имеющих общие с членом группы проблемы и переживания, особенно ценна. Акцентируя внимание на интенсивной коммуникации участников тренинга, мы добивались постепенного принятия будущими педагогами ПО ценностей и потребностей партнеров. На тренинге обсуждались варианты адаптации и переноса новых знаний и умений в реальные условия. Во время таких обсуждений у будущих педагогов возникали новые идеи, повышался уровень их общей креативности.

Формирование СКК возможно при настроенности будущих педагогов на адекватную обратную связь. Только в случае ее существования образовательный процесс будет иметь смысл. Владение основным умением позволит будущему педагогу относиться к учащимся не как к объектам воспитания, а как к субъектам совместной деятельности, ее активным участникам, мнение которых не игнорируется, а учитывается. Кроме того, лишь обратная связь может показать, насколько оправданна та или иная работа педагога, какова ее необходимость. Цель развития рефлексивных способностей будущего педагога ПО очевидна: она заключается в обеспечении такой компетентности взаимодействия с учащимися, которая не потребует дальнейшей коррекционной работы с участием психолога.

Особую эффективность в тренинге имеет *метод моделирования ситуаций*. Оно проводится с диагностическими и корректирующими целями,



направляется на формирование и развитие определенных личностных качеств. Особенно значимыми, информативными становятся ситуации свободного личностного выбора при отсутствии внешнего контроля. Участники тренинга предлагают свои варианты подобных ситуаций. При моделировании сложных педагогических положений используются приемы, провоцирующие, например, конфликт:

1. Введение в состав группы, выполняющей конкретное задание, участника(ов), нежелательного(ных) для большинства.
2. Неравномерное распределение участков работы.
3. Внезапная отсрочка ожидаемого всеми события.
4. Незаслуженная оценка проделанной работы и др.

Анализ опыта нетривиального решения сложных педагогических ситуаций помогает будущим педагогам ПО накапливать факты, образы, развивать профессиональную память. В процессе тренинга собирается некий «банк исходной информации», который становится своеобразной отправной точкой для самостоятельной поисковой деятельности учителя, для развития его творческого профессионального мышления. Примеривая на себя множество положений, будущий педагог не только запоминает и оценивает различные варианты поведения, но и определяет свое отношение к ним, как бы вживаясь в реальность.

Таким образом, тренинговое действие позволяет применить знания в жизненных ситуациях, отличающихся изменчивостью, противоречивостью, многоаспектностью, причем успешность решения педагогической задачи становится зависимой от развития внешних выразительных средств педагога, их использования во взаимодействии.

Возможные и реальные ситуации в тренинге не только анализируются, но и проигрываются. Видеосъемка, ее просмотр и разбор значительно повышают эффективность практических занятий. Видение себя со стороны способствует более точной самодиагностике, адекватной оценке выбранных способов деятельности, стимулирует поиск более точных внешних средств (взглядов, жестов, мимики, поз, улыбок и т.п.), развивает рефлексивность. Работая с видеокамерой, участники тренинга убеждаются, что профессионально грамотное поведение предполагает не только наличие теоретических знаний и определенной этической позиции, но и владение умениями саморегуляции эмоциональных и волевых состояний. Проигрывание ситуаций помогает будущему педагогу научиться и важнейшему умению быстро менять способы действий в соответствии с разными условиями.

Партнеры по общению демонстрируют и перенимают друг у друга варианты реагирования, образцы «вчувствования» в окружающих (эмпатии),

сопереживания и соучастия, симпатии и антипатии и т.д. В различных сферах взаимодействия существуют определенные образцы проявления эмоций и чувств. Им специально не обучают, личность постигает их в процессе взаимовлияния. Чаще всего человек повторяет вариант эмоционально-чувственного реагирования, наблюдаемый им в той или иной сфере взаимодействия и принимаемый участниками общения.

В процессе общения происходит активный обмен образцами отношения к окружающему миру, они усваиваются по принципу индукции или трансформации, социально значимые ценности получают подкрепление или ставятся под сомнение. Уверившись или разочаровавшись в них, человек своим умонастроением или поведением оказывает ответное воздействие на окружающих.

Опыт показывает, что в тренинге важна атмосфера доверия и поддержки, необходимы безоценочное восприятие участников, совместное решение проблем по принципу «здесь и теперь». Члены группы пытаются смотреть другими глазами на обычные явления, «более свободно и уверенно себя чувствуют», овладевают навыками прогнозирования ситуации, развивают в себе творческие способности. Анализ типичных педагогических ситуаций, проектирование способов действия в них, проигрывание возможных поступков, как правило, вызывает потребность в активизации имеющихся психолого-педагогических знаний.

В результате тренинговых занятий студенты стали анализировать педагогические ситуации более глубоко, многопланово, возросло количество решений, большую убедительность приобрела аргументация, усилилась интеграция знаний по педагогике и психологии, обогатился личностный (психологический) опыт.

Атмосфера доверия способствует возникновению у участников тренинга спонтанности личностных проявлений, переживанию успеха, дает возможность апробировать новые установки, ценности. Таким образом, в группе развивается климат психологической безопасности.

Рассмотрим содержание тренинга по формированию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. При разработке программы тренинга нами учитывались особенности определенной специальности («Педагог профессионального обучения») и специфика будущей профессиональной деятельности данных студентов.

## **Программа тренинга**

### *Пояснительная записка*

Профессиональный рост педагога профессионального обучения, прежде всего, заключается в становлении и развитии его личности. Успешность его работы обуславливается в первую очередь социально-коммуникативными качествами, которые способствуют взаимодействию, общению с другими участниками образовательного процесса, стимулируют состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, помогают взаимопониманию.

Тренинг должен помогать формированию следующих компонентов СКК: способности к рефлексии, эмпатии, гибкости, сотрудничеству, общительности и эмоциональной привлекательности. Следует отметить двоякую направленность тренинга. Во-первых, он должен обеспечить профессионально-личностный рост будущего педагога ПО, поскольку условия профессии требуют от него высокого уровня компетентности, готовности к взаимодействию с различными участниками образовательного процесса – учащимися, однокурсниками, преподавателями. Тренинг окажет помощь будущим педагогам ПО, стремящимся повысить свою квалификацию, готовым к саморазвитию. Во-вторых, тренинг может рассматриваться как учебная модель, один из возможных вариантов активных методов работы педагога ПО с учащимися системы УНПО – СПО. Участники тренинга знакомятся с описываемой техникой, чтобы на практике использовать ее при работе с учащимися, развивая в них значимые социально-психологические качества.

Таким образом, с одной стороны, участники тренинга погружаются в ситуации, которые помогают им адекватно оценить свои способности к взаимодействию, к развитию в себе профессионально значимых характеристик, с другой – они сами овладевают способами и приемами организации аналогичной работы с учащимися.

**Цель тренинга.** Содействовать развитию общей и профессиональной культуры будущих педагогов ПО, повышению их социально-коммуникативной компетентности, стимулировать процесс профессионально-личностного самосовершенствования.

#### **Задачи тренинга:**

- сформировать представление участников тренинга о СКК как системообразующем компоненте профессиональной компетентности;
- организовать наблюдение участников за проявлением своей СКК в тренинговых ситуациях;

– создать условия для адекватной оценки степени развитости таких качеств, как рефлексивность, эмпатичность, гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность; своих возможностей и способностей к профессиональному взаимодействию;

– отработать навыки взаимодействия через демонстрацию, проявление социально-коммуникативной компетентности;

– сформировать потребность в развитии качеств, способствующих конструктивному взаимодействию – рефлексивности, эмпатичности, психологической гибкости, способности к сотрудничеству, эмоциональной привлекательности;

– сформировать представление о способах и приемах профессионально-личностного саморазвития, обеспечить овладение некоторыми из них.

Тренинг рассчитан на три занятия. Продолжительность каждого – 6 часов. Они построены в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к тренингам и описанными в психолого-педагогической литературе. Игровые формы (упражнения) используются здесь как универсальное и основное средство. Упражнения на развитие рефлексивности, эмпатичности, психологической гибкости, способности к сотрудничеству, эмоциональной привлекательности могут быть сокращены, дополнены или заменены другими на усмотрение ведущего и в зависимости от готовности группы к их выполнению.

В конце каждого учебного дня и по итогам тренинга в целом обязательно предполагается получение «обратной связи». Субъективное мнение каждого участника позволит сделать вывод о том, насколько удалось ведущему включить его в процесс саморазвития, добиться целей тренинга и получить личностный результат у всех участников.

#### *Содержание занятий*

#### **Занятие №1 (6 ч.)**

ЗАДАЧИ: 1) создание благоприятных условий для работы тренинговой группы, атмосферы доверия и принятия друг друга, адекватной оценки сформированности СКК участников;

2) развитие рефлексивных и эмпатических способностей;

3) освоение активного стиля общения, поиск различных способов установления контакта.

СОДЕРЖАНИЕ. Понятие о структурных компонентах СКК будущего педагога ПО, обеспечивающих успех профессионального взаимодействия; выявление поведенческих характеристик, свидетельствующих о развитости способности к рефлексии, эмпатии, психологической гибкости, сотрудничеству; изучение их влияния на успешность общения; осознание своих профес-

сиональных и личностных проблем, готовности к саморазвитию, самосовершенствованию.

#### УПРАЖНЕНИЯ

- на сплочение группы – «Знакомство-представление», «Выработка правил группы», «Глаза в глаза», «Путанка», «Меняются местами...»
- на проявление рефлексии, эмпатии, способности к сотрудничеству – «Мостик», «Найди себе пару», «Установи контакт». Обмен мнениями по поводу своих переживаний, ощущений в ходе занятия.

Домашнее задание: мини-сочинение «Случай, запомнившийся мне надолго» или (и) «Вспоминаю с болью...»

#### Занятие №2 (6 ч.)

ЗАДАЧИ: 1) продолжение изучения своих личностных качеств и их влияния на успешность взаимодействия;

2) выработка собственной позиции по отношению к сформированности своей СКК, осознание необходимости ее развития, дальнейшего личностного роста;

2) становление навыков восприятия партнера по общению и принятия обратной связи; поиск новых способов поведения в контактах с людьми.

СОДЕРЖАНИЕ. Понятие о рефлексии, эмпатии, психологической гибкости, способности к сотрудничеству как о коммуникативном комплексе социально-коммуникативной компетентности педагога; его влияние на стиль межличностного взаимодействия; степень принятия себя в роли учителя.

#### УПРАЖНЕНИЯ

- на развитие рефлексии: «Красный карандаш», «За что мы любим...» и др.
- на развитие эмпатии: «Парное животное», «Контакт руками», «Передай свое эмоциональное состояние».
- на способность к сотрудничеству, гибкость поведения: «Просьба», «Слепец и поводырь», «Совместные прыжки», обсуждение реальных ситуаций на множественность вариантов поведения.

- работа с домашними сочинениями.

Обмен мнениями по поводу своих переживаний в ходе занятия.

Домашнее задание: подготовиться к видеосъемке, для чего продумать текст минутного выступления перед участниками на любую тему.

#### Занятие №3 (6 ч.)

ЗАДАЧИ: 1) закрепление коммуникативных навыков, способности к эффективному взаимодействию;

2) овладение способами и приемами профессионально личностного развития;

3) закрепление навыков выражения и принятия обратной связи.

СОДЕРЖАНИЕ. Понятие об эмоциональной привлекательности педагога и возможностях ее развития (в том числе в процессе видеотренинга);

- выполнение видеозаданий «Реклама», «Публичное выступление» и обыгрывание реальных ситуаций;
- обсуждение видеозаписей; разбор всех возникших во время тренинга вопросов, фиксация участниками своих эмоций и переживаний;
- упражнение «Чемодан в дорогу» или «Подарок на память»;
- оказание необходимой психологической поддержки и настрой на будущее.

Таким образом, в тренинге создаются возможности для личностного и профессионального роста его участников. Он обогащает общую психологическую культуру будущих педагогов ПО, повышает их компетентность в решении педагогических проблем. В характеристиках тренинга видна аналогия с наиболее ценными качествами и способностями: рефлексивностью, эмпатичностью, общительностью, способностью к сотрудничеству, психологической гибкостью. Вот почему соблюдение условий тренинга, продуманность его этапов и грамотная организация стимулируют творческий поиск скрытых в участниках резервов и формирование СКК.

Тренинговая программа формирования социально-коммуникативной компетентности, адресованная будущим педагогам ПО, позволяет решать целый спектр задач, среди которых:

- формирование личностных и профессиональных качеств;
- стимулирование и повышение творческого потенциала;
- развитие способности осознавать ситуацию и использовать возможность выбора при решении педагогических проблем;
- стимулирование продуктивной (лично ориентированной) модели педагогической деятельности.

Развитие, заключающееся в существенных личностных изменениях закономерного характера, всегда связано с болью отказа от старых воззрений, характеризуется отходом от прошлого и нарушением спокойствия. Формирование СКК – трудный и длительный процесс, во время которого человек может отступить назад из-за боязни увидеть собственные ошибки. Участие в тренинге требует от него больших эмоционально-волевых, умственных затрат и переживаний. Но именно в этом заключается эффективность тренинга: ценности не передаются тем же путем, что и знания, – они осваиваются через переживания в процессе взаимодействия.

Призывая студентов к работе над собой в рамках психологического тренинга, мы не считаем, что это всем гарантирует успех. По мнению разных

авторов, не каждый обучающийся может шагнуть на более высокие ступени развития. Однако любому из них создаются оптимальные условия для формирования СКК, для осознания своих сильных и слабых сторон. Даже если некоторые участники тренинга не сумеют раскрыться в ролевой игре, в любом случае они активно размышляют, представляют себя в сложной ситуации. Кроме того, приобретается навык владения собой в проблемных ситуациях, в борьбе с отрицательными эмоциями, развивается способность быстро ориентироваться, рассчитывать свои возможности и уметь противостоять собственным стереотипам, установкам, ригидности.

Смысл психологической подготовки в процессе тренинга состоит в пробуждении сил, способностей и СКК, которые помогут будущему педагогу в различных непредсказуемых ситуациях общения с учащимися. Выход человека на уровень осознания проблем способствует развитию потребности в самосовершенствовании.

Наиболее целесообразной представляется такая программа работы по формированию СКК, когда психологическое тестирование повторяется наряду с различными просветительскими, тренинговыми, консультационными формами взаимодействия с будущими педагогами ПО. На основе новых результатов можно увидеть динамику тех или иных показателей СКК, предположить пути ее дальнейшего развития, оценить эффективность своего профессионального взаимодействия и самовоздействия.

### ***3.2.5. Организация итоговой диагностики***

**Анализ результатов диагностики** связан с процедурой поиска и определения причин сложившегося положения.

**Прогнозирование дальнейших действий** подразумевает разработку плана педагогических действий по реализации диагностических данных и педагогических мер коррекции.

Важно определить, каким по протяженности во времени будет прогноз. В нашем случае это прогноз, направленный на оценку перспектив получения заданного результата, оговоренного во времени перехода от одного этапа к другому.

**Основные параметры прогноза:** определение входной информации и общие рекомендации к коррекционным мерам, наполненные конкретными приемами; методы множественного описания изучаемого явления, возврат к изначальной технологии и заполнение пробелов.

**Коррекция содержания образования** предполагает проведение коррекционной работы в соответствии с логикой построения разработанной

технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

**Промежуточная диагностика** подразумевает анализ результатов проведенной работы, уточнение реальных достижений, сопоставление с разработанными критериями сформированности СКК будущих педагогов ПО, установление причин отклонений на основе логического анализа.

**Коррекция условий** предполагает устранение причин или преодоление факторов, тормозящих процесс формирования структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО, процессуально-технологическое обеспечение данной процедуры формами, методами и средствами образования.

**Итоговая диагностика** завершает технологический цикл и ее основной задачей является получение информации и результата организации опытно-поисковой работы, установление степени ее эффективности. Основная деятельность сводится к следующему: оценка уровня СКК помощью диагностической процедуры; сопоставление полученных данных с первоначальными и их сравнительный анализ; выводы и умозаключения в виде качественной характеристики процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО; прогнозирование дальнейших действий.

## Резюме

1. Под педагогической технологией мы понимаем совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; то есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса. Представленная технология позволяет связывать воедино содержательную, процессуальную и результативную стороны педагогической деятельности.

2. В контексте формирования СКК будущего педагога ПО педагогическая технология раскрыта нами на этапах *начальной диагностики СКК*, где исследуется исходный уровень сформированности компонентов СКК каждого будущего педагога ПО; *дифференцированно-групповой работы*, включающей как традиционные виды учебной деятельности, так и активные формы обучения, имитационные и деловые игры; *индивидуальной и самостоятельной работы*, предполагающей индивидуальные консультации, самостоятельную работу студентов по рекомендованной литературе; *работы в тренинговой группе*, направленной на развитие навыков общения и взаимодействия с использованием таких методов, как дискуссия, ролевая игра, моделирование ситуации,



ретроспективный анализ реальных ситуаций и т.д.; *заключительной диагностики*, которая включает повторное использование тестов и методики оценки компетентности, что позволяет выявить динамику формирования СКК.

3. Реализация технологии формирования СКК будущих педагогов ПО осуществляется по следующим направлениям:

– теоретическая подготовка – вооружение студентов соответствующими теоретическими знаниями, формирование у них понимания их значимости в успешности будущей профессиональной деятельности;

– практическая подготовка – формирование у студентов профессионально важных умений и навыков, выработка у них умений самообразования, саморазвития и самореализации; вооружение их опытом квазипрофессиональной деятельности;

– психологическая подготовка – воспитание профессионально значимых личностных качеств, ключевых квалификаций (личностные и межличностные качества способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалистов в многообразных ситуациях профессиональной жизни).

### **3.3. Результаты верификации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения**

#### ***3.3.1. Особенности верификации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения***

В материалах данного параграфа мы раскроем особенности верификации педагогической концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, конкретизируем на этой основе ее цель и задачи. Затем обозначим основные этапы и экспериментальные площадки ее осуществления.

Отметим, что в педагогических исследованиях (В.В. Базелюк, Г.Н. Сериков, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева и др.) существует различные подходы и соответственно понимание процесса верификации. В нашем исследовании, вслед за Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой [374], под верификацией понимаем процесс установления истинности научных утверждений путем их эмпирической проверки.

Верификация педагогической концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения имеет ряд особенностей.

1. Высокая теоретизация содержания концепции не позволяет каждый вывод проверить эмпирически. В связи с этим в нашем исследовании, как показано в предыдущих главах, осуществлялось соотнесение получаемых выводов с ранее установленными в педагогике и психологии знаниями, поэтому в работе присутствуют элементы косвенной верификации.

2. Сложность и многоаспектность исследуемого явления – формирование социально-коммуникативной компетентности – вызывает трудность при организации эмпирических процедур и их интерпретации. Поэтому в нашем исследовании в рамках верификации частично применена опытно-поисковая работа.

3. В силу системного характера педагогической концепции не всегда представляется возможным проверить каждое ее положение, внутренние системные связи. В соответствии с этим верификация проведена на практико-ориентированном уровне, через внедрение педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на фоне комплекса условий ее эффективности.

Опытно-поисковая работа в рамках нашего исследования проводилась в 2005-2010 гг.

Основной *целью опытно-поисковой работы* является проверка истинности педагогической концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, эффективности педагогической технологии формирования СКК на фоне комплекса условий.

*Гипотеза опытно-поисковой работы*: эффективное формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО будет осуществляться при внедрении в процесс профессиональной подготовки в вузе педагогической технологии формирования СКК, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, на которых в последовательно-параллельном режиме реализуются формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания, при этом теоретической основой данной технологии является соответствующая концепция.

Исходя из поставленной цели, в процессе экспериментальной работы мы решали следующие *задачи*:

- посредством реализации педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения проверить истинность практико-ориентированного уровня концепции;

- оценить результативность комплекса педагогических условий концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;
- обработать и проанализировать полученные данные с помощью методов математической статистики.

Основные экспериментальные площадки: Профессионально-педагогический институт ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ГОУ ВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины» г. Троицка, ГОУ СПО «Салаватский педагогический колледж», ГОУ СПО «Стерлитамакский педагогический колледж», ГОУ СПО «Златоустовский педагогический колледж», ГОУ СПО «Магнитогорский педагогический колледж». В опытно-поисковой работе приняли участие 460 студентов учреждений ВПО, 216 преподавателей вузов, 116 педагогов профессионального обучения учреждений среднего профессионального образования – всего 792 участника.

Поскольку экспериментальная работа по формированию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения довольно длительная и протяженная во времени, возникает необходимость в выделении ее этапов, которые определяют некоторые части эксперимента, промежуточные результаты и последовательность их достижения. Части позволяют в определенные временные интервалы преимущественно реализовать систему мер, заложенную в гипотезе.

Для представления алгоритма реализации экспериментальной работы в соответствии с целью, предметом, гипотезой и задачами исследования мы выделяем следующие этапы:

*Констатирующий этап* позволил выявить первоначальный уровень сформированности структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в экспериментальных и контрольной группах по выделенным показателям, признакам и критериям. На *формирующем этапе* реализовывалась педагогическая технология формирования социально-коммуникативной компетентности на фоне созданных педагогических условий в образовательном процессе вуза. Итоговое оценивание, обработка результатов экспериментальной работы проходило посредством итоговой диагностики на *обобщающем этапе*. Обозначим задачи этапов экспериментальной работы.

*Констатирующий этап* (2005-2006 гг.) решал задачи:

- выявить наличие условий, необходимых и достаточных для эффективного формирования социально-коммуникативной компетентности;

- установить показатели критериев сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;
- сформировать экспериментальные группы для проведения формирующего этапа;
- выявить уровень сформированности: системы социально-коммуникативных знаний (понятийно-сущностный уровень); системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень); опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень); личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень).

Поскольку достоверность получаемых в экспериментальной работе результатов в значительной степени зависели от исходных данных, на констатирующем этапе проводилась многосторонняя диагностика.

*Формирующий этап* опытно-поисковой работы (2006-2009 гг.) был направлен на реализацию разработанной педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО и создание педагогических условий, необходимых для ее эффективного функционирования в образовательном процессе вуза.

Возможность обработать, обобщить и оформить результаты экспериментальной работы обеспечил *обобщающий этап* (2009-2010 гг.). На этом этапе была проведена итоговая диагностика в экспериментальных группах, позволяющая оценить эффективность педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на фоне комплекса педагогических условий. Получение и обработка данных в ходе экспериментальной работы осуществлялась с помощью прогностических, диагностических, наблюдательных методов математической статистики.

Представим подробно результаты каждого этапа экспериментальной работы.

Решая первую задачу *констатирующего этапа*, мы провели опрос преподавателей системы ВПО–СПО (преподавателей вузов и педагогов профессионального обучения УСПО). Результаты данного опроса свидетельствуют о низкой готовности педагогических кадров к решению проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО на практико-ориентированном уровне. Из 332 педагогов на вопросы о сущности социально-коммуникативной компетентности затруднились ответить 320 человек (96,4%). Вопрос о том, работают ли преподава-

тели над формированием социальных и коммуникативных компетенций, не вызвал затруднений, и все респонденты дали утвердительный ответ. Но при ответе на вопрос о том, какие методы развития ключевых компетенций, ПЗЛК используются, лишь 63 человека (18,9%) написали, что используют активные формы обучения, имитационные и деловые игры, работу в тренинговой группе, моделирование ситуаций, ретроспективный анализ реальных ситуаций и т.д. Все остальные респонденты ограничились различным сочетанием словесных и наглядных методов. При этом вопрос о формах работы не вызвал затруднений, но почти все ответы (312 человек – 93,9 %) были ограничены высказываниями об аудиторной форме работы.

Одна из задач констатирующего этапа экспериментальной работы заключалась в формировании групп для проведения формирующего этапа. Для этого мы привлекли 460 студентов вузов, обучающихся по специальности 050501 – Профессиональное обучение (по отраслям). Группы были сформированы следующим количественным составом: ЭГ-1 – 120 человек, ЭГ-2 – 128 человек, ЭГ-3 – 96 человек, КГ – 116 человек. Группы студентов, подвергшихся проверке, имели практически одинаковые параметры, но отличались ориентацией на различные педагогические условия.

В группе ЭГ-1 осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий. В группах ЭГ-2 и ЭГ-3 на фоне апробации моделей данные условия выступали в качестве экспериментальных переменных: в ЭГ-2 учитывались первое и второе условия: реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза; в ЭГ-3 – первое и третье: реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности. В контрольной группе обучение велось по типовым учебным планам.

Решение следующих задач констатирующего этапа было связано: 1) с изучением сформированности шести личностных качеств, каждое из которых оценивалось по восьми показателям; 2) с выявлением уровней сфор-

мированности СКК: понятийно-сущностного, практико-деятельностного, практико-мировоззренческого или концептуального, также оцениваемым по восьми показателям. Для этого на констатирующем этапе экспериментальной работы проводилась многосторонняя диагностика социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения во всех исследуемых группах. Как мы уже отмечали, для этого использовалась методика группой оценки социально-коммуникативной компетентности педагога. При этом в качестве экспертов выступали преподаватели. Также оценить собственные социально-коммуникативные качества было предложено и самим участникам исследования.

Результаты экспертной оценки сформированности ПЗЛК будущих педагогов ПО представлены в таблице 11. В данной таблице результаты диагностики отдельно по каждой из исследуемых групп представлены в виде средних арифметических значений.

На констатирующем этапе эксперимента необходимо оценить значимость различий в исследуемых параметрах у участников исследования из разных групп. Для выбора статистической процедуры необходимо было оценить, соответствуют ли параметры распределения исследуемого признака законам нормального распределения. Для этого использовался критерий Колмогорова-Смирнова. Расчеты проводились с помощью программы SPSS.

Таблица 11

**Уровень выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО на констатирующем этапе (по результатам экспертной оценки)**

Группа \ ПЗЛК	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Психологическая гибкость	Способность к сотрудничеству, контакту	Эмоциональная привлекательность
ЭГ-1	1,97	2,29	2,92	1,79	1,79	2,71
ЭГ-2	1,95	2,12	2,89	1,81	1,96	2,62
ЭГ-3	1,93	2,37	2,84	1,83	1,97	2,64
КГ	1,98	2,21	2,63	1,91	1,98	2,65

В таблице 12 представлены результаты сравнения параметров распределения экспертных оценок ПЗЛК будущих педагогов ПО с параметрами нормального распределения.

**Результаты оценки характера распределения экспертных оценок ПЗЛК  
на констатирующем этапе**

ПЗЛК Параметры сравнения	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Психологическая гибкость	Способность к сотрудничеству, контакту	Эмоциональная привлекательность
Объем выборки	460	460	460	460	460	460
Среднее	1,96	2,25	2,83	1,84	1,93	2,66
Стандартное отклонение	0,75	0,84	1,14	0,73	0,70	1,08
Эмпирическое значение критерия Колмогорова- Смирнова	2,00	2,72	1,99	2,30	1,81	1,36
Уровень значимости раз- личий	0,001	0,0001	0,001	0,0001	0,003	0,05

Согласно полученным данным, распределение всех исследуемых параметров экспертной оценки значительно отличается от нормального ( $p \leq 0,5$ ), поэтому в дальнейшем для статистической обработки данных были использованы непараметрические статистические критерии.

В ходе исследования определялся уровень значимости различий в уровне выраженности ПЗЛК будущих педагогов профессионального обучения. Для этого использовался непараметрический Н-критерий Крускала-Уоллиса. Данный критерий был выбран потому, что он позволяет оценить значимость различий в уровне исследуемого признака в трех и более группах.

В таблице 13 представлены результаты математических расчетов.

Согласно представленным в таблице 13 данным, на констатирующем этапе эксперимента значимые различия в выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО, в разных группах обнаружены не были.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что на этапе констатирующего эксперимента во всех исследуемых группах участников исследования эксперты оценивали одинаково. Представленные результаты позволяют нам предположить, что, если после воздействия произойдут изменения только в экспериментальных группах, но не в контрольной, то можно будет говорить о том, что эти изменения достигнуты за счет воздействия.





**Значимость различий в экспертных оценках участников  
исследуемых групп на констатирующем этапе**

Группа \ ПЗЛК	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Психологическая гибкость	Способность к со- трудничеству	Эмоциональная привлекательность
ЭГ-1	1,97	2,29	2,92	1,79	1,79	2,71
ЭГ-2	1,95	2,12	2,89	1,81	1,96	2,62
ЭГ-3	1,93	2,37	2,84	1,83	1,97	2,64
КГ	1,98	2,21	2,63	1,91	1,98	2,65
Уровень значимости различий	0,936	0,170	0,184	0,760	0,121	0,979

В ходе исследования выявлялась самооценка ПЗЛК будущих педагогов ПО. Результаты диагностики представлены в таблице 14 в виде средних арифметических значений по группе.

Как и в случае экспертной оценки, при самооценке ПЗЛК, значимых различий между исследуемыми группами обнаружено не было. Для оценки значимых различий использовался Н-критерий Крускала-Уоллиса.

Таблица 14

**Уровень выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО  
на констатирующем этапе (по результатам самооценки)**

Группа \ ПЗЛК	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Психологическая гибкость	Способность к сотрудничеству, контакту	Эмоциональная привлекатель- ность
ЭГ-1	2,68	2,78	2,79	3,29	3,30	3,09
ЭГ-2	2,52	2,68	2,57	3,32	3,32	3,12
ЭГ-3	2,65	2,74	2,73	3,31	3,35	3,23
КГ	2,79	2,76	2,72	3,30	3,26	3,25
Уровень значимости различий	0,451	0,964	0,500	0,250	0,550	0,847

Естественный интерес представляет сравнение самооценки и экспертной оценки исследуемых параметров у участников исследования.

На рисунке 11 представлены результаты сравнения экспертной оценки и самооценки ПЗЛК будущих педагогов ПО в группе ЭГ-1.

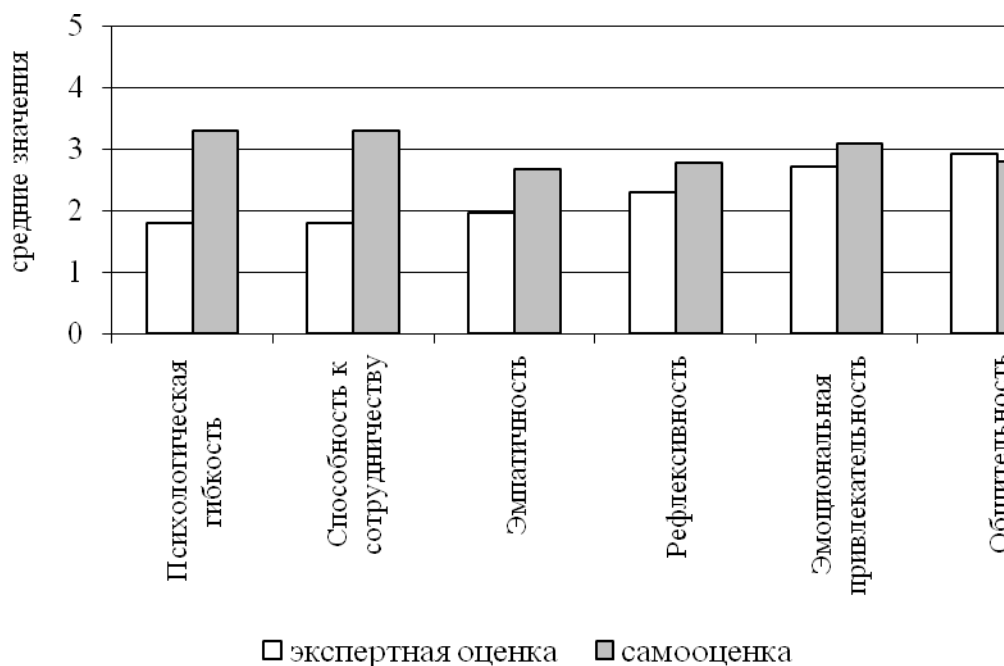


Рис.11. Выраженность ПЗЛК будущих педагогов ПО из группы ЭГ-1 (на констатирующем этапе)

Согласно полученным данным эксперты считают, что у участников исследования из группы ЭГ-1 наиболее выражены такие качества как общительность и эмоциональная привлекательность; менее всего выражены такие качества как психологическая гибкость и способность к сотрудничеству.

Согласно самооценке в большей степени у участников исследования выражены как раз такие качества как психологическая гибкость и способность к сотрудничеству; а менее всего такие качества как эмпатичность, рефлексивность и общительность.

В целом в группе ЭГ-1 отмечается тенденция более высокой самооценки исследуемых качеств, чем оценка этих качеств экспертами, что является с точки зрения М.И. Лукьяновой естественным при использовании подобных методик.

На рисунке 12 представлены результаты сравнения экспертной оценки и самооценки ПЗЛК будущих педагогов ПО в группе ЭГ-2.

Согласно полученным данным эксперты считают, что у участников исследования из группы ЭГ-2 наиболее выражены такие качества, как общительность и эмоциональная привлекательность; менее всего выражены такие качества как психологическая гибкость и эмпатичность.

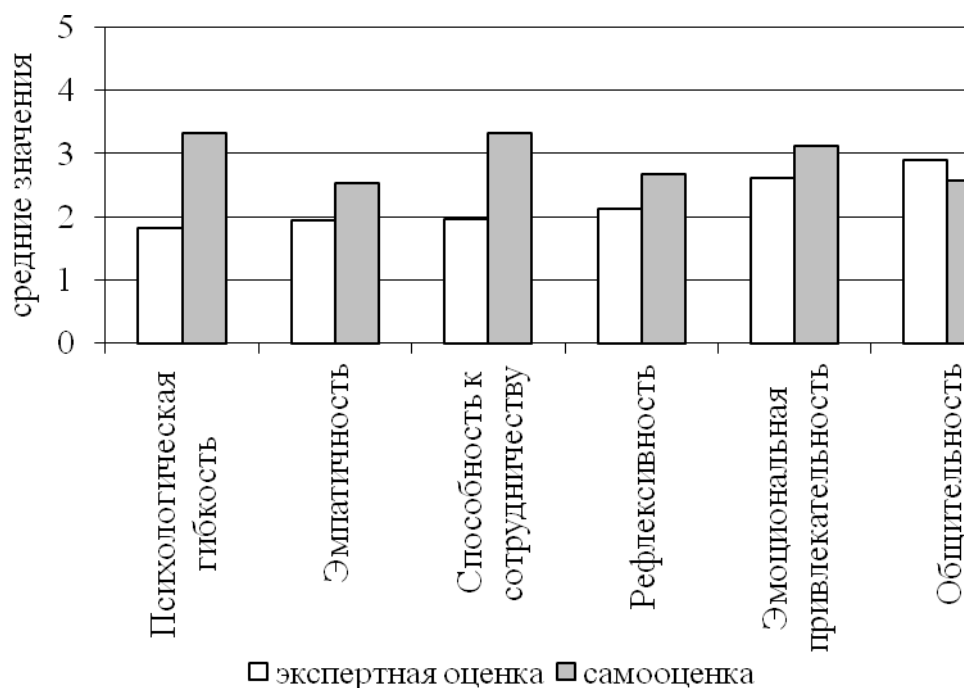


Рис.12. Уровень выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО из группы ЭГ-2 (на констатирующем этапе)

Согласно самооценке в большей степени у участников исследования выражены такие качества как психологическая гибкость и способность к сотрудничеству; а менее всего такие качества как эмпатичность, рефлексивность и общительность.

В целом в группе ЭГ-2 отмечается тенденция более высокой самооценки исследуемых качеств, чем оценка этих качеств экспертами.

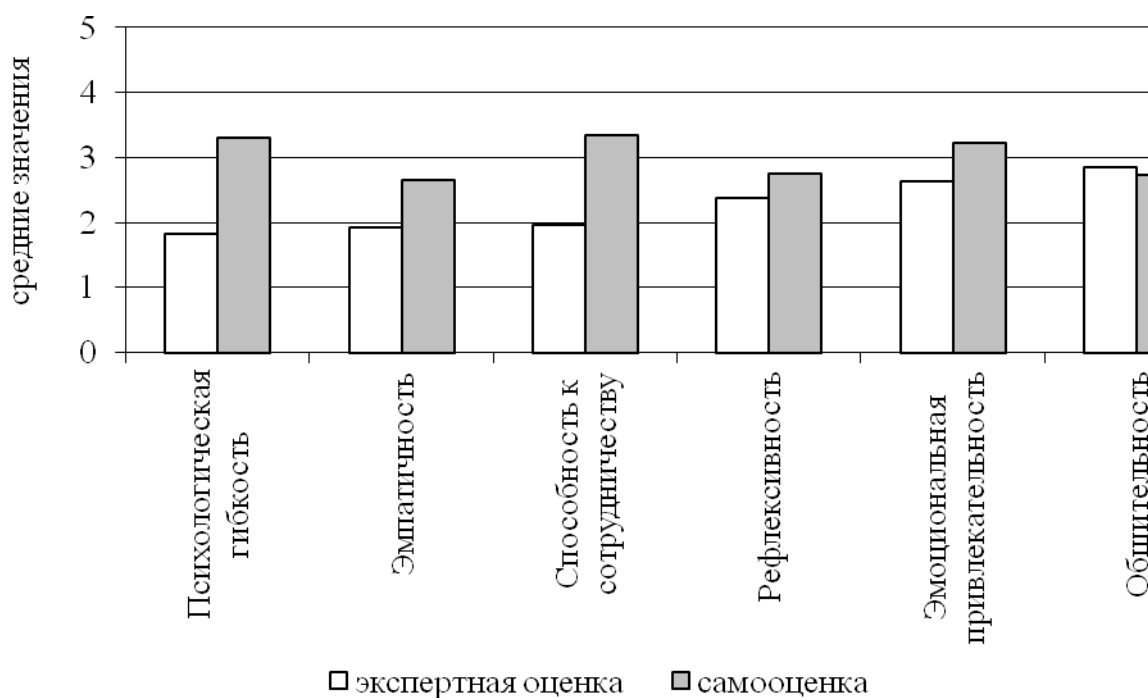


Рис.13. Уровень выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО из группы ЭГ-3

(на констатирующем этапе)

На рисунке 13 представлены результаты сравнения экспертной оценки и самооценки ПЗЛК будущих педагогов ПО в группе ЭГ-3.

Согласно полученным данным эксперты считают, что у участников исследования из группы ЭГ-3 наиболее выражены такие качества, как общительность и эмоциональная привлекательность; менее всего выражены такие качества как психологическая гибкость, эмпатичность и способность к сотрудничеству.

Согласно самооценке в большей степени у участников исследования выражены такие качества как психологическая гибкость и способность к сотрудничеству; а менее всего такие качества как эмпатичность, рефлексивность и общительность.

В целом в группе ЭГ-3 отмечается тенденция более высокой самооценки исследуемых качеств, чем оценка этих качеств экспертами.

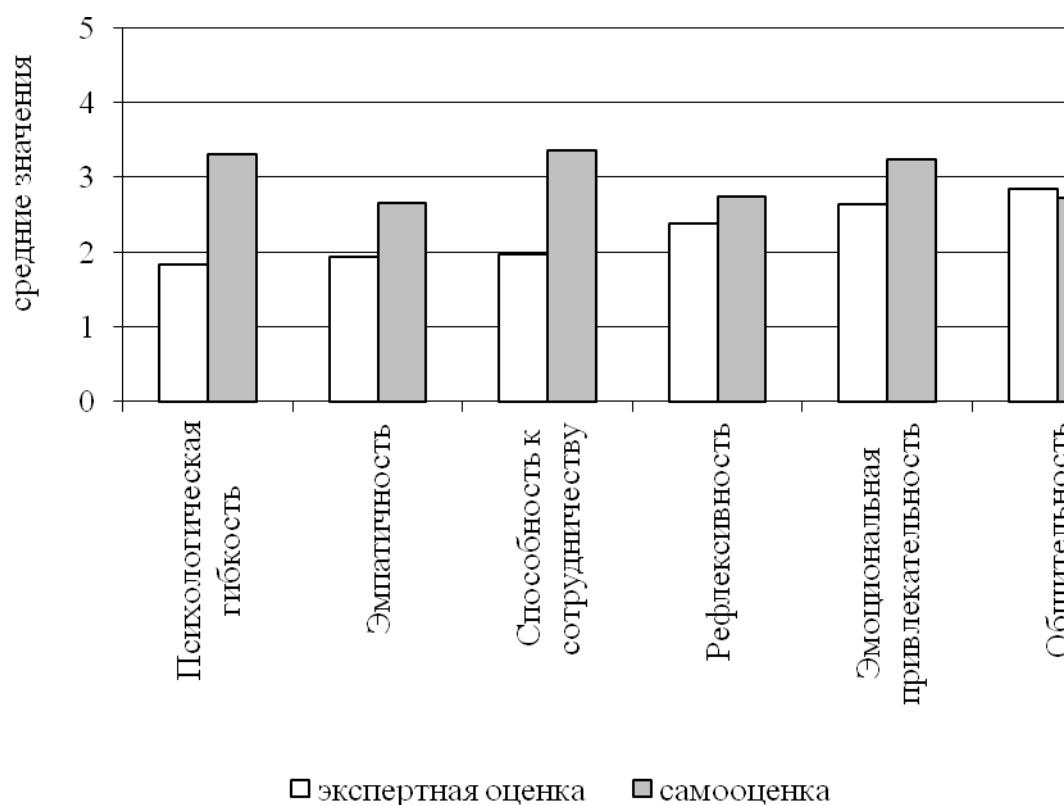


Рис.14. Уровень выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО из контрольной группы (на констатирующем этапе)

На рисунке 14 представлены результаты сравнения экспертной оценки и самооценки ПЗЛК будущих педагогов ПО в контрольной группе.

Согласно полученным данным эксперты считают, что у участников исследования из контрольной группы наиболее выражены такие качества, как общительность и эмоциональная привлекательность; менее всего выражены

такие качества как психологическая гибкость, эмпатичность и способность к сотрудничеству.

Согласно самооценке в большей степени у участников исследования выражены такие качества как психологическая гибкость и способность к сотрудничеству; а менее всего такие качества как эмпатичность, рефлексивность и общительность.

В целом в контрольной группе отмечается тенденция более высокой самооценки исследуемых качеств, чем оценка этих качеств экспертами.

Подводя итоги сравнения экспертной оценки и самооценки ПЗЛК участников исследования из разных групп, можно сделать вывод, что для всех будущих педагогов ПО, принимавших участие в исследовании, характерна более высокая самооценка, чем экспертная оценка.

Дальнейшие результаты обработки данных показывают, что сами студенты более высоко оценивают у себя такие качества как психологическая гибкость и способность к сотрудничеству, а меньше всего – эмпатичность, рефлексивность и общительность. В оценках экспертов отмечается противоположная картина: эксперты считают, что у участников исследования наиболее выражены такие качества, как общительность и эмоциональная привлекательность; менее всего выражены такие качества как психологическая гибкость и способность к сотрудничеству.

В связи с обнаруженными разнонаправленными тенденциями в оценках экспертов и самооценки участников исследования возникла необходимость оценки согласованности между ними. Для этого использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Выбор данной математической процедуры обусловлен тем, что исследуемые признаки не подчиняются законам нормального распределения.

Корреляционный анализ проводился на всем массиве данных, так как значимых различий в экспертной оценке и самооценке исследуемых показателей обнаружено не было. В таблице 15 представлены результаты корреляционного анализа данных.

**Взаимосвязь экспертной оценки и самооценки выраженности  
ПЗЛК будущих педагогов ПО**

Изучаемые параметры			самооценка					
			Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Гибкость личности	Способность к сотрудничеству	Эмоциональная привлекательность
экспертная оценка	Эмпатичность	г	0,282	0,041	0,085	0,011	0,019	0,066
		р	0,0001	0,378	0,068	0,811	0,684	0,155
		п	460	460	460	460	460	460
	Рефлексивность	г	-0,092	0,118	-0,048	-0,167	-0,089	-0,034
		р	0,050	0,011	0,304	0,0001	0,056	0,466
		п	460	460	460	460	460	460
	Общительность	г	0,033	0,025	0,206	-0,109	0,052	0,011
		р	0,477	0,595	0,0001	0,020	0,270	0,811
		п	460	460	460	460	460	460
	Психологическая гибкость	г	0,077	-0,049	0,016	0,175	-0,013	0,019
		р	0,099	0,297	0,739	0,0001	0,773	0,691
		п	460	460	460	460	460	460
	Способность к сотрудничеству	г	0,097	0,010	-0,013	0,017	0,184	-0,040
		р	0,037	0,825	0,776	0,716	0,0001	0,387
		п	460	460	460	460	460	460
	Эмоциональная привлекательность	г	-0,045	0,008	-0,041	0,061	-0,006	0,188
		р	0,333	0,869	0,382	0,188	0,900	0,0001
		п	460	460	460	460	460	460

г – коэффициент корреляции

р – уровень значимости

п – объем выборки

Согласно представленным в таблице данным самооценка и экспертная оценка исследуемых качеств обнаруживает значимые взаимосвязи: для качества эмпатичность  $r=0,282$ ;  $p=0,0001$ ; для качества рефлексивность  $r=0,118$ ;  $p=0,011$ ; для качества общительность  $r=0,206$ ;  $p=0,0001$ ; для качества психологическая гибкость  $r=0,175$ ;  $p=0,0001$ ; для качества способность к сотрудничеству  $r=0,184$ ;  $p=0,001$ ; для качества эмоциональная привлекательность  $r=0,188$ ;  $p=0,001$ .

Также значимые корреляционные взаимосвязи были обнаружены между оценками экспертами такого качества как рефлексивность и самооценкой качества эмпатичность ( $r=-0,092$ ;  $p=0,05$ ), а также психологическая гибкость; между экспертной оценкой общительности и самооценкой психологической гибкости ( $r=-0,109$ ;  $p=0,02$ ); между экспертной оценкой способности к сотрудничеству и самооценкой эмпатичности ( $r=-0,097$ ;  $p=0,037$ ). Следует обратить внимание, что все эти взаимосвязи носят обратный характер, а, следовательно, позволяют объяснить обнаруженную ранее тенденцию к разнонаправленности оценок этих показателей экспертами и самими участниками исследования. Ведь высоким экспертным оценкам, например, качества рефлексивность, соответствуют низкие значения самооценок качеств эмпатичность и психологическая гибкость.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что самооценка СКК согласуется с экспертной оценкой СКК, но является несколько завышенной. Поэтому в дальнейшем исследовании для оценки эффективности формирующего эксперимента использовалась только экспертная оценка.

В ходе исследования выявлялась выраженность критериев сформированности СКК. Для этого использовалась только экспертная оценка участников исследования.

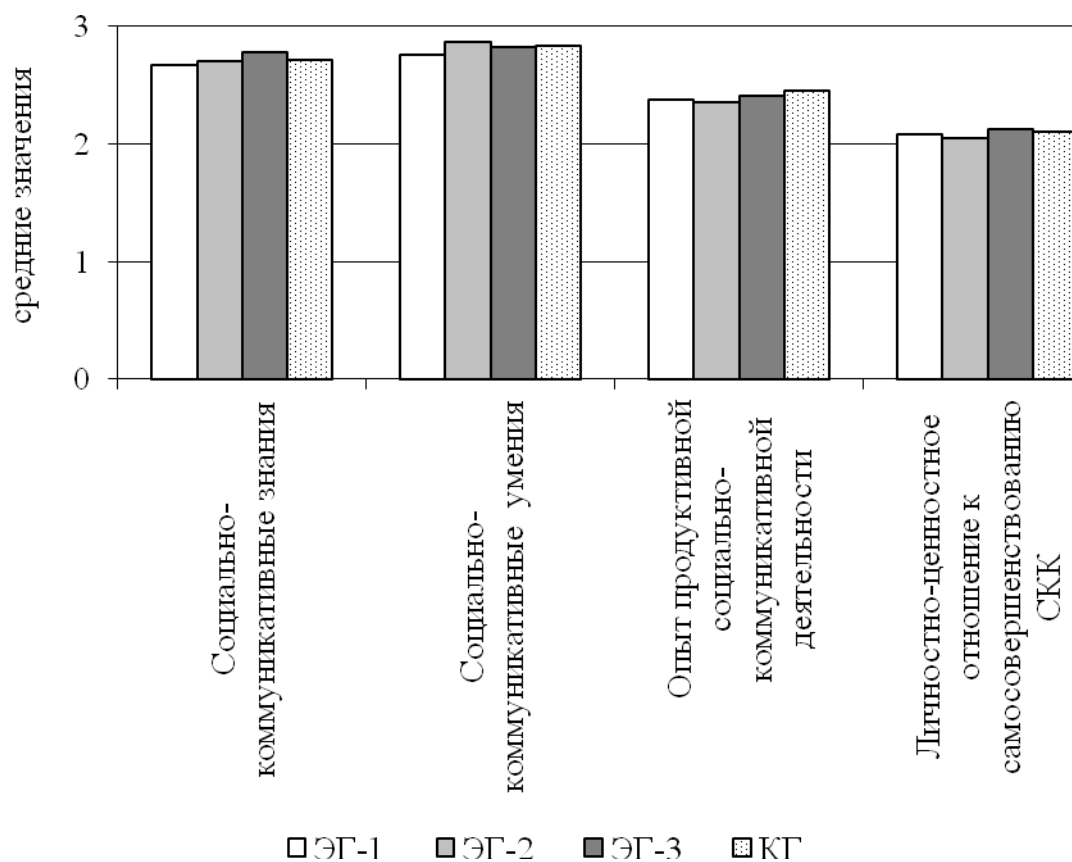


Рис.15. Выраженность критериев сформированности СКК у будущих педагогов ПО (на констатирующем этапе)

Результаты, отражающие общие тенденции выраженности критериев сформированности СКК представлены на рисунке 15. Согласно полученным данным, все исследуемые критерии сформированности СКК у будущих педагогов из всех исследуемых групп выражены примерно одинаково (на уровне 2-3 баллов).

При этом менее всего сформировано у участников исследования личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию СКК.

Несколько выше сформирован у участников исследования опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности. Относительно более ярко, чем другие критерии выражены социально-коммуникативные умения. На втором месте по степени выраженности у участников исследования оказались социально-коммуникативные знания.

Как и в случае с поведенческими характеристиками, исследуемые на констатирующем этапе эксперимента, критерии сформированности СКК сравнивались у участников исследования из разных групп. Для этого использовался Н-критерий Крускала-Уоллиса.

Результаты математических расчетов представлены в таблице 16.

Таблица 16

***Значимость различий в уровне выраженности критериев сформированности СКК (на констатирующем этапе)***

Группа	Социально-коммуникативные знания	Социально-коммуникативные умения	Опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности	Личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию СКК
ЭГ-1	2,67	2,75	2,37	2,08
ЭГ-2	2,70	2,86	2,35	2,05
ЭГ-3	2,78	2,82	2,41	2,12
КГ	2,72	2,84	2,46	2,11
Уровень значимости различий	0,771	0,674	0,499	0,904

В ходе исследования выяснилось, что на констатирующем этапе исследуемые группы не отличались по уровню выраженности критериев сформированности СКК.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования по выраженности исследуемых признаков изучаемые группы не имели различий. Поэтому, реализуя разные условия в разных группах, можно оценить какие изменения они вызывают.



## Резюме

1. Экспериментальная работа является частью верификации. При этом особенность верификации педагогической концепции заключается в следующих аспектах.

- Высокая теоретизация содержания концепции не позволяет каждый вывод проверить эмпирически. В связи с этим, в нашем исследовании в предыдущих главах осуществлялось соотнесение получаемых выводов с ранее установленными в педагогике психологии знаниями, поэтому в работе присутствуют элементы косвенной верификации.

- Сложность и многоаспектность исследуемого явления – формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – вызывает трудность при организации эмпирических процедур и их интерпретации.

- Ввиду системного характера педагогической концепции не всегда представляется возможным проверить каждое ее положение, внутренние системные связи. В соответствии с этим верификация проведена на практико-ориентированном уровне, через внедрение педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на фоне комплекса условий ее эффективности.

2. Основной целью экспериментальной работы является проверка истинности педагогической концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, эффективности педагогической технологии формирования СКК на фоне комплекса условий.

3. Достоверность получаемых в экспериментальной работе результатов в значительной степени зависит от исходных данных, на констатирующем этапе проводилась многосторонняя диагностика. Группы студентов, подвергшихся экспериментальной проверке, имели практически одинаковые параметры, но отличались ориентацией на различные педагогические условия.

4. Организация экспериментальной работы осуществлялась нами в несколько этапов: *констатирующий этап* позволил выявить первоначальный уровень сформированности структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в экспериментальных группах по выделенным показателям, признакам и критериям. На *формирующем этапе* реализовывалась педагогическая технология формирования социально-коммуникативной компетентности на фоне созданных педагогических условий в образовательном процессе вуза. Итоговое оценивание, обработка результатов экспериментальной работы проходило посредством итоговой диагностики на *обобщающем этапе*.

5. Констатирующий этап был направлен на изучение сформированности: системы социально-коммуникативных знаний (понятийно-сущностный уровень); системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень); опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень); личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень). Студенты во всех исследуемых группах на констатирующем этапе экспериментальной работы по уровням развития данных показателей отличались незначительно.

### ***3.3.2. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения***

Формирующий этап экспериментальной работы был организован с опорой на теоретико-методологическую базу исследования, результаты констатирующего этапа и педагогические условия, влияющие на формирование СКК. При проведении данного этапа соблюдались соответствующие таким работам требования: формулировка цели и задач, обоснование экспериментальных переменных, определение их содержания, характеристика мероприятий по контролю за ходом экспериментальной работы, определение состава экспертов, знакомых с методикой оценки профессиональных и социально-коммуникативных компетенций студентов. Это обеспечило чистоту и достоверность экспериментальной работы

Проведение всех мероприятий осуществлялось с учетом организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов СКК на основе модернизации содержания и обеспечения регионального компонента госстандарта ВППО. Содержание *этапа дифференцированно-групповой работы* было определено апробацией триединого комплекса *моделей* и педагогических условий. При разработке содержания данного этапа мы исходили из того, что главным принципом организации занятий на данном этапе является их практикоориентированный характер, предполагающий наряду с традиционными видами учебной деятельности и активные формы обучения, имитационные и деловые игры. С этой целью в учебные планы студентов третьих – четвертых курсов были введены дисциплины по выбору «Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов ПО» и «Технология формирования СКК будущих педагогов ПО», цель которых – формирование у будущих педагогов ПО представления о СКК и ее структур-

ных компонентах; осознание будущими педагогами ПО необходимости развития качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие с учащимися: рефлексивности, эмпатичности, психологической гибкости, общительности, способности к сотрудничеству; знакомство будущих педагогов ПО со способами диагностики отдельных компонентов собственной СКК и определение уровня их сформированности; формирование у будущих педагогов ПО представления о способах профессионально-личностного саморазвития, овладение некоторыми из них.

Формулируя задачи *этапа индивидуальной и самостоятельной работы*, мы сделали акцент на знаниях и умениях будущих педагогов ПО, связанных с самовлиянием, самоопределением, самоорганизацией. Данный этап обеспечивал реализацию нескольких целевых функций: *информационной*, когда будущий педагог ПО получал определенные знания о себе как объекте диагностики; *коммуникативно-пропедевтической* (моделирующей), позволяющей включить студента в коррекционную работу над собой, своими качествами и поведением; *экспрессивно-структурирующей*, поскольку в рамках самодиагностики студенты имели возможность исследовать свои аффективные, поведенческие, личностные комплексы и конструктивно сформулировать свои личностные проблемы, а так же сущность их влияния на взаимодействие в педагогическом процессе.

*Этап работы в тренинговой группе* предполагал работу по шести направлениям: 1) создание условий субъект-субъектного взаимодействия; 2) самоанализ и рефлексия (без разрушения уже существующих конструкций личности); 3) снятие внутренних ограничений, обеспечение новых возможностей самореализации; 4) выявление профессионально значимых личностных качеств; 5) овладение навыками управления, коррекции и трансформации личностных качеств; 6) осуществление внутренней интеграции структурных компонентов СКК, выяснение особенностей их проявления в конкретных условиях (реальных и моделируемых).

Особую эффективность в тренинге имел *метод моделирования ситуаций*, который позволял анализировать педагогические ситуации более глубоко, многопланово. В результате возросло количество решений, большую убедительность приобрела аргументация, усилилась интеграция знаний по педагогике и психологии, обогатился личный опыт социально-коммуникативной деятельности.

Одним из требований к разработке педагогической технологии является получение гарантированного результата, поэтому возникла необходимость рассмотрения ее результативного аспекта. С этой целью был проведен *этап подведения итогов*, предполагавший повторную диагностику СКК, об-

суждение ее результатов, анкетирование будущих педагогов ПО для определения эффективности проделанной работы.

После реализации формирующего этапа опытно-поисковой работы проводилась повторная диагностика, которая была направлена на выявление изменений, произошедших в уровне сформированности СКК.

Для выявления динамики в исследуемых параметрах от первого ко второму замеру использовался Т-критерий Вилкоксона. Выбор критерия определяется характером распределения исследуемых признаков в изучаемой выборке, мощностью данного критерия и его способностью учитывать индивидуальную динамику.

Результаты оценки динамики в группе ЭГ-1 представлены в таблице 17 и на рис. 16.

Согласно полученным данным в группе, где осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий, были отмечены значимые различия по всем исследуемым параметрам. При этом отмечается доминирование положительной динамики (возрастание) над отрицательной (снижение), как в выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО, так и в выраженности критериев сформированности СКК.

Кроме того, в процессе экспериментальной работы в группе ЭГ-1 у студентов проявилась устойчивая тенденция к ускорению процесса формирования профессиональной компетентности. Это выразилось в актуализации мотивов, целей, потребностей, ценностных установок, творческих проявлений личности в профессии; свидетельствующих о наличии интереса к профессиональной деятельности; сформированности умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями собеседника, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог, в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Изменился и характер взаимодействия между преподавателем и студентом, что выразилось в переходе студентов на позиции субъектов обучения.

Таблица 17

*Динамика формирования СКК у участников исследования из группы ЭГ-1*

Показатели СКК		контрольная величина z	Уровень значимости различий	Виды изменений (в % от общего числа группы)		
				снижение	возрастание	без изменения
ПЗЛК	Эмпатичность	-8,94	0,0001	10%	88%	2%
	Рефлексивность	-9,269	0,0001	3%	94%	3%
	Общительность	-6,772	0,0001	18%	75%	7%
	Психологическая гибкость	-9,509	0,0001	0%	100%	0%
	Способность к сотрудничеству	-9,504	0,0001	1%	99%	0%
	Эмоциональная привлекательность	-9,09	0,0001	8%	89%	3%
Критерии сформированности СКК	Социально-коммуникативные знания	-9,409	0,0001	5%	95%	0%
	Социально-коммуникативные умения	-9,327	0,0001	3%	94%	3%
	Опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности	-9,421	0,0001	4%	95%	1%
	Личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию СКК	-9,469	0,0001	0%	99%	0%

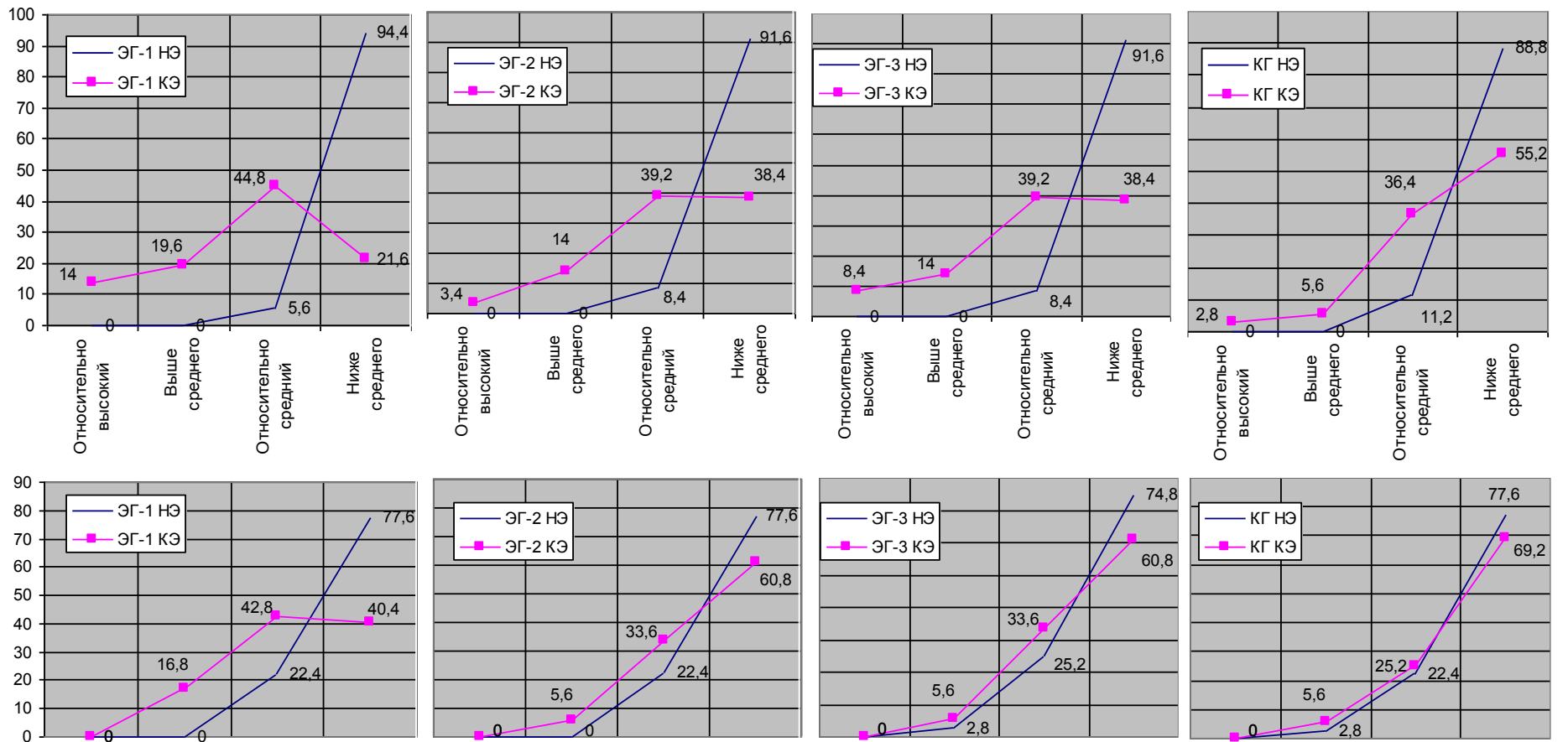


Рис. 16. Распределение студентов по уровням выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО (способность к сотрудничеству – вверх, рефлексивность – вниз), где НЭ – начало эксперимента, КЭ – конец эксперимента

Результаты оценки динамики в группе ЭГ-2 представлены в таблице 18.

Таблица 18

*Динамика формирования СКК у участников исследования из группы ЭГ-2*

Показатели СКК		контрольная величина z	Уровень значимости различий	Виды изменений (в % от общего числа группы)		
				снижение	возрастание	без изменения
ПЗЛК	Эмпатичность	-9,702	0,0001	0%	98%	2%
	Рефлексивность	-8,255	0,0001	16%	83%	2%
	Общительность	-5,180	0,0001	28%	68%	4%
	Психологическая гибкость	-9,740	0,0001	2%	97%	1%
	Способность к сотрудничеству	-9,699	0,0001	3%	96%	1%
	Эмоциональная привлекательность	-8,916	0,0001	10%	89%	1%
Критерии сформированности СКК	Социально-коммуникативные знания	-9,577	0,0001	3%	93%	4%
	Социально-коммуникативные умения	-4,946	0,0001	14%	59%	27%
	Опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности	-3,845	0,0001	26%	55%	19%
	Личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию СКК	-6,863	0,0001	10%	68%	22%

Согласно полученным данным в группе, где осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и второго условия, были также отмечены значимые различия по всем исследуемым параметрам.

При этом отмечается доминирование положительной динамики над отрицательной, как в выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО, так и в выраженности критериев сформированности СКК.

Поскольку T-критерий Вилкоксона позволяет установить не только направленность изменений (возрастание СКК), но и их выраженность, интерес представляет сравнение выраженности изменений в группах ЭГ-1 и ЭГ-2.

В данном случае показателем выраженности изменений выступает контрольная величина  $Z$ . Чем выше значение этой величины по модулю, тем выражение изменения.

Так, согласно математическим расчетам, изменения в уровне рефлексивности, общительности и эмоциональной привлекательности более выражены в группе ЭГ-1, чем в группе ЭГ-2. А вот положительная динамика эмпатичности, психологической гибкости и способности к сотрудничеству более выражена в группе ЭГ-2, чем в группе ЭГ-1.

Положительная динамика в выраженности критериев сформированности СКК в группе ЭГ-1 более выражена, чем в группе ЭГ-2. Только выраженность в динамике социально-коммуникативных знаний в группе ЭГ-2 выше, чем в группе ЭГ-1.

Результаты оценки динамики в группе ЭГ-3 представлены в таблице 19.

Таблица 19

*Динамика СКК у участников исследования из группы ОГ-3*

Показатели СКК		контрольная величина $Z$	Уровень значимости различий	Виды изменений (в % от общего числа группы)		
				снижение	возрастание	без изменения
ПЗЛК	Эмпатичность	-8,458	0,0001	4%	96%	0%
	Рефлексивность	-6,225	0,0001	16%	76%	8%
	Общительность	-4,962	0,0001	20%	63%	18%
	Психологическая гибкость	-4,408	0,0001	17%	57%	26%
	Способность к сотрудничеству	-4,939	0,0001	16%	55%	29%
	Эмоциональная привлекательность	-7,090	0,0001	15%	83%	2%
Критерии сформированности СКК	Социально-коммуникативные знания	-3,146	0,002	22%	60%	18%
	Социально-коммуникативные умения	-2,772	0,006	18%	44%	39%
	Опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности	-3,750	0,0001	22%	55%	23%
	Личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию СКК	-6,253	0,0001	11%	73%	16%



Согласно полученным данным в группе, где осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением второго и третьего условий, были также отмечены значимые различия по всем исследуемым параметрам. При этом отмечается доминирование положительной динамики над отрицательной, как в выраженности ПЗЛК будущих педагогов ПО, так и в выраженности критериев сформированности СКК.

Поскольку Т-критерий Вилкоксона позволяет установить не только направленность изменений (возрастание СКК), но и их выраженность, интерес представляет сравнение выраженности изменений в группах ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3.

Так, согласно математическим расчетам, изменения в уровне всех ПЗЛК в группе ЭГ-3 выражены меньше, чем в группе ЭГ-1 и группе ЭГ-2.

Таблица 20

***Динамика формирования СКК у участников исследования из контрольной группы***

Показатели СКК		контрольная величина z	Уровень значимости различий	Виды изменений (в % от общего числа группы)		
				снижение	возрастание	без изменения
ПЗЛК	Эмпатичность	-0,156	0,876	53%	43%	4%
	Рефлексивность	-1,456	0,146	59%	37%	4%
	Общительность	-1,954	0,051	33%	60%	7%
	Психологическая гибкость	-1,677	0,094	59%	36%	4%
	Способность к сотрудничеству	-0,816	0,415	52%	46%	3%
	Эмоциональная привлекательность	-1,415	0,157	39%	40%	22%
Критерии сформированности СКК	Социально-коммуникативные знания	-1,344	0,179	19%	52%	29%
	Социально-коммуникативные умения	-0,156	0,876	51%	30%	19%
	Опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности	-0,165	0,869	28%	31%	41%
	Личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию СКК	-1,575	0,115	20%	56%	24%

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что со временем в исследуемых группах произошли значимые изменения в сторону увеличения СКК. Но для того, чтобы определить являются ли эти изменения естественными, или они определены экспериментальным воздействием, необходимо оценить динамику исследуемых показателей в контрольной группе, где воздействие не производилось.

Результаты оценки динамики в группе КГ представлены в таблице 20.

Согласно полученным данным в контрольной группе, где не осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО, значимые различия обнаружены не были. Полученные данные не позволяют говорить о доминировании положительной или отрицательной динамики, как в выраженности ПЗЛК, так и в выраженности критериев сформированности СКК у будущих педагогов ПО.

Иными словами, можно заключить, что без специального педагогического воздействия СКК у будущих педагогов ПО формируются очень медленно и фрагментарно.

### *Резюме*

1. Результаты срезов, проведенных в экспериментальных группах, и их сопоставление позволяют констатировать: в формировании социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в целом произошли позитивные изменения, а значит выделенные нами педагогические условия, как в отдельности, так и всей совокупности в целом, стимулируют формирование СКК.

2. Разрыв в показателях позволяет сделать вывод о том, что наиболее эффективным оказывается комплекс моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий, кроме того, в процессе экспериментальной работы в группе ЭГ-1 у студентов проявилась устойчивая тенденция к ускорению процесса формирования профессиональной компетентности; средняя эффективность наблюдается у комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и второго условия, реализованного в группе ЭГ-2; самая низкая эффективность оказалась у комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением второго и третьего условия, реализованного в группе ЭГ-3. Кроме того, сравнительные результаты диагностики позволяют утверждать, что без специального педагогического воздействия СКК у будущих педагогов ПО формируется очень медленно и фрагментарно, что отчетливо прослеживается на результатах диагностики студентов контрольной группы.

3. Соответственно, все педагогические условия (реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза; обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности) определяют эффективность реализации представленной педагогической технологии, а экспериментальная работа подтверждает истинность концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3**

Верификация педагогической концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения имеет ряд особенностей.

1. Высокая теоретизация содержания концепции не позволяет каждый вывод проверить эмпирически. В связи с этим в нашем исследовании осуществлялось соотнесение получаемых выводов с ранее установленными в педагогике и психологии знаниями, поэтому в работе присутствуют элементы косвенной верификации.

2. Сложность и многоаспектность исследуемого явления – формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – вызывает трудность при организации эмпирических процедур и их интерпретации.

3. Ввиду системного характера педагогической концепции не всегда представляется возможным проверить каждое ее положение, внутренние системные связи. В соответствии с этим верификация проведена на практико-ориентированном уровне, через внедрение педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на фоне комплекса условий ее эффективности.

4. В группе, где осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий (ЭГ-1), были отмечены значимые различия по всем исследуемым параметрам. При этом отмечается доминирование положительной динамики (возрастание) над отрицательной (снижение) как в выраженности

профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов ПО, так и в выраженности критериев сформированности СКК.

5. Согласно полученным данным, в группах ЭГ-2, где осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и второго условия, и ЭГ-3, где апробация комплекса моделей осуществлялась с обеспечением первого и третьего условий, также отмечалось доминирование положительной динамики над отрицательной по всем диагностируемым показателям.

Применение Т-критерия Вилкоксона, позволило установить не только направленность изменений (возрастание СКК), но и их выраженность. Мы можем констатировать, что изменения в выраженности профессионально значимых личностных качеств в группе ЭГ-3 ниже, чем в группе ЭГ-1 и группе ЭГ-2. Положительная динамика в выраженности критериев сформированности СКК в группе ЭГ-3 также значительно ниже, чем в группах ЭГ-2 и ЭГ-1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что со временем в исследуемых группах произошли значимые изменения в сторону увеличения СКК.

6. Согласно полученным данным в контрольной группе (КГ), где апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО осуществлялась фрагментарно, значимые различия обнаружены не были. Полученные данные не позволяют говорить о доминировании положительной или отрицательной динамики как в выраженности профессионально значимых личностных качеств, так и в выраженности критериев сформированности СКК у будущих педагогов ПО.

*Таким образом,* результаты оценки эффективности педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО на фоне комплекса педагогических условий позволяют утверждать, что:

- наиболее эффективным является комплекс моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий (ЭГ-1);
- средняя эффективность наблюдается у комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и второго условия (ЭГ-2);
- самая низкая эффективность у комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и третьего условия (ЭГ-3);
- без специального педагогического воздействия СКК у будущих педагогов ПО не формируется в нужной степени (КГ).

Кроме того, в процессе экспериментальной работы в группе ЭГ-1 у студентов проявилась устойчивая тенденция к ускорению процесса фор-

мирования профессиональной компетентности. Это выразилось в актуализации мотивов, целей, потребностей, ценностных установок, творческих проявлений личности в профессии, свидетельствующих о наличии интереса к профессиональной деятельности; сформированности умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями собеседника, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог, в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, самоанализ. Изменился и характер взаимодействия между преподавателем и студентом, что выразилось в переходе студентов на позиции субъектов обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования определяется потребностью социально-образовательной практики в педагогах профессионального обучения с высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности, позволяющей творчески, профессионально обеспечить подготовку остальных категорий специалистов производственной сферы, а также ее недостаточной разработанностью в теории и практике педагогики.

Историография исследуемой проблемы включает *три периода* становления и развития, каждый из которых характеризуется коренными изменениями в проявлении научно-исследовательского интереса к социально-коммуникативной деятельности будущих педагогов, постановкой акцента на необходимость ее целенаправленного формирования в рамках профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения в вузе: *первый период* (XVII – XIX вв.) характеризуется возникновением и становлением философских и психологических воззрений на проблему социально-коммуникативной деятельности людей в рамках социального взаимодействия и коммуникации. Проблема не является предметом научного изучения, создаются предпосылки для ее осознания и постановки. *Второй период* (конец XIX – середина XX вв.) характеризуется началом систематического изучения отдельных аспектов СКК, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез. Проблема исследования еще не имеет самостоятельного статуса и решается в контексте интенсивного развития высшего профессионального образования для подготовки специалистов инженерно-педагогического профиля. *Третий период* (со второй половины XX века до настоящего времени) характеризуется появлением методологических работ, посвященных научному анализу проблемы формирования коммуникативной и социальной компетентности личности, введением стандартов профессионального образования. В этот период осуществляется постановка проблемы с ориентацией на будущую профессиональную деятельность педагога, происходит понимание необходимости целенаправленного формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

На основании анализа сущности, структуры и содержания социально-коммуникативной компетентности мы пришли к пониманию, что социально-коммуникативная деятельность педагога профессионального обучения состоит в проведении анализа педагогической ситуации, определении опти-

мальных способов ее разрешения и достижения цели посредством управления процессами социальной коммуникации.

Нами установлено, что если не ставить специальной целью формирование у будущих педагогов профессионального обучения социально-коммуникативной компетентности, не осуществлять поиски новых подходов к решению данной проблемы и не реализовывать целенаправленные мероприятия в данном направлении, то в традиционных условиях современного высшего профессионально-педагогического образования проблема формирования СКК у будущих педагогов ПО решается малоэффективно.

В контексте рассмотрения социально-коммуникативной компетентности в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства, мы определили, что социально-коммуникативная компетентность является видом профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающим реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации.

Концепция формирования СКК будущих педагогов ПО в учреждении высшего образования представляет собой комплекс ключевых положений, полно и всесторонне раскрывающих его суть, содержание и особенности. Ее ключевыми компонентами являются теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение (совокупность моделей).

Теоретико-методологическое основание концепции формирования СКК будущих педагогов ПО предполагает взаимодополняющую, комплексную разработку системного, деятельностного и компетентностного подходов. При этом системный подход, как общенаучная основа исследования, обеспечивает целостность изучения СКК, выявление ее сущностных особенностей, природы и внутреннего строения. Деятельностный подход, как теоретико-методологическая стратегия, дает возможность изучить содержание социально-коммуникативной деятельности, оптимизировать способы ее осуществления, определить пути практического совершенствования. Компетентностный подход, как практикоориентированная тактика исследования, позволяет изучить структуру профессиональной компетентности будущего педагога ПО, раскрыть состав ее компонентов, углубляя и конкретизируя его содержание совокупностью определенных компетенций и профессионально значимых личностных качеств.

Закономерности и принципы, отражающие организационный, педагогический и профессионально обусловленный аспекты процесса формирования СКК будущих педагогов ПО, раскрывают наиболее значимые его харак-

теристики, необходимые для понимания сути и адекватного оперирования с ним на практике.

Реализация концепции формирования СКК будущих педагогов ПО осуществляется посредством педагогической технологии, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК.

Результаты экспериментальной работы показали, что эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО может быть обеспечена созданием педагогических условий: а) реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; б) создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза; в) обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности.

Организованный в рамках диссертационного исследования педагогический эксперимент показал существенное повышение уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения по всем показателям. Наиболее высокие результаты наблюдались в экспериментальной группе, где был реализован комплекс моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий.

Настоящее исследование носит завершённый характер, но, в то же время мы считаем, что существует ряд проблем, требующих более углубленного и серьезного изучения, а именно: выявление новых возможностей устойчиво развивающейся образовательной среды вуза в формировании социально-коммуникативной компетентности, подготовка профессорско-преподавательского состава к реализации компетентностного подхода в формировании социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов; выявление новых закономерностей и принципов исследуемого процесса; выявление новых факторов и условий формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.



### Библиографический список

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография [Текст] / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск, КГПУ, 2005. – 213 с.
4. Азаров, Ю.П. Тайны педагогического мастерства [Текст] / Ю.П. Азаров. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.
5. Алексеев, П.В. Философы России XIX-XX столетий: биографии, идеи, труды [Текст] / П.В. Алексеев; Федер. прогр. поддержки книгоизд. России. – М.: Акад. проект, 2002. – 1160 с.
6. Алешина, Е.С. Проблемы диагностики педагогических способностей [Текст] // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. – Л.: ВНИИ профтехобр., 1988. – 150 с.
7. Алферов, Ю.С. Мониторинг развития образования в мире [Текст] / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С.88-96.
8. Аменд, А.Ф. Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл / А.Ф. Аменд. – Екатеринбург, 1997. – 58 с.
9. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г. Ананьев. – В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с. – Т.2. – 288 с.
10. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст] / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 367 с.
11. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С.19-27.
12. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? [Текст] / А.Л. Андреев // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3-11.
13. Андреев, В.И. Деловая риторика. (Практический курс делового общения и ораторского мастерства) / В.И. Андреев. – М.: Народное образование, 1995. – 208 с.
14. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.

15. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология : общая и управленческая [Текст] / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт УП, 2002. – 788 с.
16. Анпилогова, Л.В. Социально-педагогические аспекты подготовки будущего специалиста в вузе [Текст]: монография / Л.В. Анпилогова, И.А. Беланова, Ю.Н. Егорова, Л.Г. Пак. – Оренбург: Оренбургский институт экономики и культуры, 2008. – 194 с.
17. Антонова, Н.В. Поведение учителя в конфликтной ситуации и особенности его идентичности [Текст] / Н.В. Антонова // Симптоматика и этиология конфликтов в системе образования: мат. межрегион. науч. практ. конф. – Белгород, 1995. – С. 43-58.
18. Антропова, Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Антропова. – Челябинск, 1999. – 167с.
19. Анцыферова, Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 45-60.
20. Арефьев, О.Н. Результативная система профессионального образования [Текст] / О.Н. Арефьев // Профессиональное образование. – 2005. – № 12. – С. 11-12.
21. Архангельский, С.И. Кибернетические аналогии в обучении [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Наука, 1968. – 254 с.
22. Аткинсон, Р. Введение в математическую теорию обучения [Текст] / Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кротерс. – М.: Мир, 1969. – 486 с.
23. Афанасьев, В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1986. – 452 с.
24. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
25. Бабанский, Ю.К. Об актуальных вопросах методики дидактики [Текст] / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1978. – № 9. – С. 46-50.
26. Бабина, С.Н. Роль интеграции физического и технологического образования в формировании технологической компетентности учащихся [Текст] / С.Н. Бабина, Э.Ф. Шарипова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 60-66.
27. Базелюк, В.В. Концептуальные механизмы подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов [Текст] / В.В. Базелюк // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 2. – С. 36-39.

28. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода [Текст] / В. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 41-48.

29. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст]: Дисс. ... д-ра пед. наук / Л.А. Байкова. – М., 2000. – 468 с.

30. Барахович, И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педколледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Барахович. – Красноярск, 2000. – 174 с.

31. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика [Текст]: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.

32. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В.С. Безрукова; Свердлов. обл. ИУУ. – Екатеринбург: Изд-во науч.-исслед. лаб. «Альтернативная педагогика», 1992. – 94 с.

33. Белицкая, Г.Э. Социальная компетенция личности [Текст] / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 48-56.

34. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 367 с.

35. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.

36. Белозерцев, Е. П. Культурно-образовательная среда – ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию [Текст] / Е.П. Белозерцев // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятые Покровские образовательные чтения / под ред. В.А. Беляева, Ю.В. Орловой; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – С 11-29.

37. Белоцерковец, Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Белоцерковец. – Карачаевск, 2002. – 229 с.

38. Беляева, А.П. Система многоуровневой профессиональной подготовки в профессиональных учебных заведениях [Текст]: сб. науч. трудов / А.П. Беляева. – СПб., 1995. – С. 6-28.

39. Берж, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Берж. – М., 1986. – 216 с.

40. Берков, В.Ф. Философия и методология науки [Текст]: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
41. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)
42. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
43. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
44. Бессараб, В.Ф. Подготовка инженеров-педагогов в агротехническом вузе [Текст]: монография / В.Ф. Бессараб; Челяб. гос. агроинж. ун-т. – Челябинск: Изд-во ЧГАУ, 1998. – 230 с.
45. Бехтерев, В.М. Коллективная рефлексология [Текст] / В.М. Бехтерев. – СПб, 1921. – 123 с.
46. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
47. Богданов, Е.Н. Психология личности в конфликте [Текст] / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2004. – 286 с.
48. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
49. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23-24.
50. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10-17.
51. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.
52. Большой словарь иностранных слов [Текст] / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО изд-во «Центрполиграф»; ООО «Полус», 2001. – 576 с.
53. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностноориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Лучшие страницы пед. прессы: Журн.-дайджест. – 2001. – № 1. – С.63-71.
54. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований [Текст] / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21-29.
55. Борев, В.Ю. Культура и массовая коммуникация [Текст] / В.Ю. Борев, А.В. Коваленко. – М.: Наука, 1986. – 303 с.

56. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект [Текст]: дис. ... доктора пед. наук / Е.М. Борисова. – Москва, 1995. – 372 с.
57. Бочарова, Л.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Бочарова. – Курск, 2006. – 23с.
58. Булынский, Н.Н. Проблема формирования субкультуры у будущих педагогов профессионального образования [Текст] / Н.Н. Булынский, Н.В. Парская // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 2 (27). – С. 30-31.
59. Бухарова, Г.Д. Некоторые аспекты модернизации профессионально-педагогического образования [Текст] / Г.Д. Бухарова // Вестн. УМО вузов России по проф.-пед. образованию; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – Вып. 1 (30). – С. 13-17.
60. Вазина, К.Я. Технология развивающего управления и непрерывное профессиональное саморазвитие [Текст] / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров. – Н. Новгород: изд-во ВИПИ, 1996. – 296 с.
61. Вайн, В.М. Общее и особенное в подготовке бакалавров различных профилей по направлению «Профессиональное обучение» [Текст] / В.М. Вайн // Вестн. УМО вузов России по инж.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1994. – Вып. 3 (14). – С. 4-6.
62. Вайнштейн, М.Л. Стандарты высшего профессионально-педагогического образования и реальная практика педагога [Текст] / М.Л. Вайнштейн // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – Вып. 2 (25). – С. 33-40.
63. Валеев, Г.Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода [Текст] / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 39-45.
64. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. Ван Дейк. – М., 1989. – 314 с.
65. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на мат. подготовки педагога и психолога) [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1999. – 426 с.
66. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
67. Вдовенко, В.Г. Методология высшего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Вдовенко. – Красноярск: СИБУП, 2005. – 244 с.

68. Вербицкая, Л.А. Институциональная автономия и проблема управления в высшем образовании [Текст] / Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич // Высш. образование в России. – 2006. – № 7. – С. 16-20.
69. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций [Текст] / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2007. – № 5 – С.119-125.
70. Вербицкий, А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности [Текст] / А.А. Вербицкий // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1977. – С. 19-24.
71. Ветров, Ю. Проблема моделирования педагогических систем [Текст] / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59-62.
72. Вильчинский, В.Я. Познание и практика в структуре деятельности [Текст] / В.Я. Вильчинский. – Рига: Знание, 1988. – 435 с.
73. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 359 с.
74. Гамезо, И.В. Атлас по психологии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / И.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Просвещение, 1986. – 427 с.
75. Гастев, А.К. Как надо работать [Текст] / А.К. Гастев. – М.: Экономика, 1972. – 478 с.
76. Гегель, Г. Философия права [Текст] / Г. Гегель. – М.: Мир книги, 2007. – 464 с.
77. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
78. Гельман, Э. Узкий специалист – это нонсенс [Текст] / Э. Гельман // Высш. образование в России. – 2001. – № 6. – С. 37-42.
79. Герасимов, И.Г. Структура научного исследования [Текст] / И.Г. Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 279 с.
80. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 41-44.
81. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
82. Гимпель, Н.Л. Формирование коммуникативной компетентности учителя средствами социально-психологического тренинга [Текст]: автореф. дисс... канд. пед. наук / Н.Л. Гимпель. – Калининград, 2003. – 24 с.

83. Глуханюк, Н.С. Факторы развития профессионально-педагогического вуза в современных условиях [Текст] / Н.С. Глуханюк // Инновации в российском образовании: высшее профессиональное образование. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – Ч. 2. – С. 73-78.

84. Гнатышина, Е.А. Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности специалистов [Текст] / Е.А. Гнатышина // Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации: сб. мат. Всерос. науч.-практ. конф. (6-7 апр. 2004 г., г. Челябинск) / ред. колл.: Е.А. Гнатышина, С.А. Хузина и др. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 10-12.

85. Гнатышина, Е.А. Региональная научно-методическая лаборатория как центр стратегических инноваций в профессиональном образовании [Текст] / Е.А. Гнатышина // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: сб. ст. / ред. колл. Е.А. Гнатышина, Г.Г. Серкова и др. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2006. – С. 43-50.

86. Гоноболин, Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей [Текст] // Проблемы способностей / Отв. ред. В.Н. Мясищев. – М., 1962. – С. 12-18.

87. Гордеева, Н.Н. Организация индивидуальной учебно-познавательной деятельности [Текст]: метод. пособие для студ. пед. вузов и учителей школ / Н.Н. Гордеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 374 с.

88. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.04 «Профессиональное обучение (дизайн)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст]. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 32 с.

89. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст]. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 83 с.

90. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.12 «Профессиональное обучение (производство продовольственных товаров и общественное питание)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст]. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 31 с.

91. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.15 «Профессиональное обучение (автомобили и автомобильное хозяйство)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст]. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 56 с.

92. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.18 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»: квалификация – педагог профессио-

нального обучения [Текст]. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 20 с.

93. Гостев, А.А. Тренинги по психологической саморегуляции и формированию профессионально важных качеств [Текст] / А.А. Гостев, В.Г. Зазыкин. – М.: ГКТР, 1988. – 61 с.

94. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст]: сб. ст. / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М., 2002. – 174 с.

95. Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного общения [Текст] / Т.Г. Григорьева. – М.: Совершенство, 1997. – 254 с.

96. Гуляев, И.И. Социально-нравственный аспект моделирования системы образования [Текст] / И.И. Гуляев // Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды: сб. ст. / под общ. ред. К.Ж. Кожаметовой, Р.С. Димухаметова. – Костанай, 2002. – С. 141-145.

97. Гурова, Н.С. План работы с молодыми специалистами [Текст] / Н.С. Гурова // Завуч начальной школы. – 2002. – № 3. – С. 42-68.

98. Давыдов, В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1996. – №5 – С.20-26.

99. Давыдов, Ю. Болонский процесс: миф или реальность [Текст] / Ю. Давыдов // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 3-11.

100. Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55-60.

101. Дегтярева, Т.П. Проектирование педагогической подсистемы дополнительной подготовки инженера как фактор расширения его профессиональной мобильности (на примере технического ун-та) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Дегтярева. – Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 492 с.

102. Деркач, А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии [Текст] / А.А. Деркач, А.П. Ситников. – Вып. 1-2. – М.: Луч, 2006 – 73 с.

103. Дмитриев, Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип [Текст] / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3-11.

104. Днепров, С.А. Педагогика в терминах и понятиях [Текст]: пособие-справочник для самообразования / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. – Омск: изд-во Омск. гос. ун-та, 2006. – 191 с.



105. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности [Текст]: научное издание / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латышин. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.
106. Евдокимов, В.Е. Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера производственного обучения [Текст] / В.Е. Евдокимов, Т.В. Исполатова, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – М.: МГИУ, 2005. – 156 с.
107. Егоров, А. Готова ли Россия к вхождению в Болонский процесс? [Текст] / А. Егоров // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 47-55.
108. Жученко, А.А. Особенности подготовки специалистов с квалификацией «Педагог профессионального обучения» [Текст] / А.А. Жученко, Н.А. Смирнова, Б.С. Чуркин // Исследовательские приоритеты проблем развития профобразования: сб. рез-в науч. исслед. / сост.: И.П. Смирнов, А.Т. Глазунов. – М.: Изд-во АПО, 2001. – С. 217-233.
109. Жученко, А.А. Проблемы подготовки педагогов для начального профессионального образования [Текст] / А.А. Жученко, Г.М. Романцев // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 1 (26). – С. 21-43.
110. Жученко, А.А. Профессионально-педагогическое образование России: организация и содержание [Текст] / А.А. Жученко, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко; отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 293 с.
111. Жученко, А.А. Стандартизация высшего профессионального образования и академические свободы [Текст] / А.А. Жученко, О.И. Иваненко // Инновационные процессы в высшей школе: IV Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: Изд-во Кубан. гос. технол. ун-та, 2000. – С. 16-18.
112. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 310 с.
113. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 283 с.
114. Зазыкин, В.Г. Психология личности в конфликте [Текст]: учеб. пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
115. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования [Текст]: учеб. пособ. для студ. пед. бакалавриата, пед.-практ. / Е.С. Заир-Бек; РГПУ. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.
116. Зборовский, Г.Е. Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность [Текст] / Г.Е. Зборовский, Г.А. Карпова // Социалистический образ жизни и проблемы образования. – Свердловск: Сверд. гос. пед. ин-т, 1983. – С. 65-73.

117. Зборовский, Г.Е. Инновации в профессиональном образовании: проблемы исследования [Текст] / Г.Е. Зборовский // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 18-28.

118. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 43-45.

119. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

120. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С.43-59.

121. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – 2006. – 170 с.

122. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

123. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 392 с.

124. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – 129 с.

125. Зеньковский, В.В. История русской философии [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Академический Проект, Раритет, 2001. – 880 с.

126. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 392 с.

127. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)

128. Зимняя, И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО: теоретико-эмпирический анализ: проблемы качества образования [Текст] / И.А. Зимняя, О.Ф. Алексеева, А.М. Князев, Т.А. Кравченко, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова. – Кн. 2: Ключевые социальные компетентности студента. – М.; Уфа, 2004. – 216 с.

129. Ибрагимов, Г.И. Качество среднего профессионального образования в современных условиях [Текст] / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 75-82.

130. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании [Текст] / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

131. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М., 1990. – 255 с.

132. Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тез. докл. 7-й Рос. НПК (22-26 нояб. 1999 г.) ; Урал. гос. проф.- пед. ун-т. – Екатеринбург: изд-во УрГППУ, 1999. – 372 с.

133. Инновационные процессы в образовании [Текст]: сб. ст. / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990. – 183 с.

134. Инновационные формы и технологии в профессионально-педагогическом образовании [Текст]: тез. докл. 3-й Рос. науч.-практ. конф. в рамках III Рос.-американ. семинара по проблемам образования (16-17 мая 1995 г., г. Екатеринбург); Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: изд-во УрГППУ, 1995. – 391 с.

135. Кабардов, М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход) [Текст]: дисс. ... докт. психол. наук / М.К. Кабардов. – М., 2001.

136. Казаринова, Н.В. Межличностное общение [Текст] / сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.

137. Калугина, Т.Г. Особенности функционирования учреждений начального и среднего профессионального образования в условиях оптимизации региональной системы образования [Текст] / Т.Г. Калугина // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: сб. ст. / ред. колл. Е.А. Гнатышина, Г.Г. Серкова и др. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2006. – С. 11-19.

138. Калугина, Т.Г. Теоретические основы и технологии развития личности школьника в условиях общеобразовательного лицея [Текст]: монография / Т.Г. Калугина; лаб. организации и содержания лицейского образования РАО РФ. – Челябинск, 1999. – 432 с.

139. Кан-Калик, В.А. Основы профессионального общения [Текст] / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 124 с.

140. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990. – 301 с.

141. Кидрон, А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Кидрон. – Л., 1981. – 199 с.
142. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике [Текст] / М.В. Кларин. – Рига, 1995. – 294 с.
143. Климкович, И.Г. Модель специалиста медицинского профиля [Текст] / И.Г. Климкович. – М., 1997. – 194 с.
144. Ковалев, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Ковалев. – Л.: изд-во Ленингр. гос. пед. ун-та, 1963. – 393 с.
145. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
146. Колегова, Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования [Текст] / Е.Д. Колегова, В.А. Федоров – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208с.
147. Колесникова, И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук / И.А. Колесникова. – Л., 1991. – 412 с.
148. Колесниченко, С.Г. Экспертные оценки в управлении и научно-информационной деятельности [Текст] / С.Г. Колесниченко. – М., 1983. – 291 с.
149. Колетвинова, Н. Д. Роль творческих заданий и игровых элементов в развитии профессиональных коммуникативных умений и навыков студентов педвузов [Текст] / Н.Д. Колетвинова // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 208-213.
150. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
151. Кондратьева, С.В. Межличностное познание и его роль в общении [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / С.В. Кондратьева. – Дрогобыч, 1977. – 366 с.
152. Кондрух, В.И. Теоретические основы построения педагогической системы исследовательской подготовки преподавателей профессионально-педагогического колледжа [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / В.И. Кондрух. – Магнитогорск, 2001. – 392 с.
153. Концепция и программа развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области [Текст]: рассм. на колл. Минобразования и науки Челяб. обл. 13.12.2005 г. – М., 2005. – № 21/1.
154. Концепция модернизации Российского образования до 2010 года [Текст] // Бюлл. М-ва образования РФ. – 2002. – № 2. – С. 18-39.

155. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы [Текст]: утв. расп. Правительства РФ от 3.03.2005 г. № 1340-Р. – М.: Сфера, 2006.

156. Коржуев, А.В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза [Текст] / А.В. Коржуев, Н.Ю. Кудзиева, В.А. Попков // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44-49.

157. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике [Текст] / Ф.Ф. Королев // Проблемы теории воспитания / ред. Л.П. Буева, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов. – М.: Педагогика, 1974. – 260 с.

158. Коротяев, Б.И. Учение – процесс творческий [Текст] / Б.И. Коржуев. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.

159. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании [Текст]: учеб. пособие / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1996. – 209 с.

160. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов [Текст]: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 448 с.

161. Кочетов, А.И. Педагогическое исследование [Текст]: учеб. пособие. – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т, 1971. – 178 с.

162. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя [Текст] / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 301 с.

163. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическое конструирование речевой деятельности [Текст] / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург, 2001. – 186 с.

164. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования [Текст] / П.Ф. Кубрушко; Мос. гос. агроинж. ун-т им. В.П. Горячкина. – М.: Высш. шк., 2001. – 273 с.

165. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 198 с.

166. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки [Текст] / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – С. 56-64.

167. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1990. – 134 с.

168. Кузьмина, Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1989. – 287 с.

169. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя

[Текст] / Н.В. Кузьмина – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

170. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий [Текст]: учеб. пособие / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д, 2001. – 160 с.

171. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М., 1990. – 183 с.

172. Куницына, В.Н. Межличностное общение [Текст]: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша; Гл.ред.сер. Е.Строгонова. - СПб.: Питер, 2001. – 544с.

173. Кунц, Г.О. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций [Текст] / Г.О. Кунц. – М.: Прогресс, 1981. – 495 с.

174. Кусжанова, А.Ж. Социально-философские проблемы теории образования [Текст] / А.Ж. Кусжанова. – СПб, 2003. – 472 с.

175. Кустов, Л.М. Практика обработки и представления результатов педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие: в 3 ч. / Л. М. Кустов; Челяб. ин-т развития проф. образования. – Челябинск, 2006. – 294 с.

176. Кустов, Л.М. Системогенез исследовательской деятельности инженера-педагога [Текст] / Л.М. Кустов; Челяб. ин-т развития проф. образования. – Челябинск, 2000. – 328 с.

177. Лазарев, В.С. Понятия педагогической и инновационной систем школы [Текст] / В.С. Лазарев // Сельская школа. – 2003. – № 1. – С. 4-9.

178. Лаптев, Л.Г. Проблемы формирования толерантной личности в государственной образовательной политике России [Текст] / Л.Г. Лаптев, О.А. Нестерчук // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 4. – С. 31-34.

179. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза [Текст]: монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск, 2004. – 309 с.

180. Латюшин, В.В. О некоторых направлениях коренной модернизации системы педагогического образования [Текст] / В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, Е.А. Гнатышина // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: сб. ст. / ред. колл.: Е.А. Гнатышина, Г.Г. Серкова и др. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – С. 30-43.

181. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 272 с.

182. Леви-Строс, К. Путь масок [Текст] / К. Леви-Строс; перевод с фр. А.Б. Островского. – М., 2000. – 246 с.

183. Левитов, Н.Д. Проблема характера в современной психологии [Текст] / Н.Д. Левитов // Психология индивидуальных различий. – М., 2000. – С.210-214.

184. Лейбович, А.Н. Профессиональное образование в России и других странах [Текст] / А.Н. Лейбович. – М., 1997. – 193 с.
185. Леонтьев, А. Н. Деятельностью Сознание. Личность [Текст] / А.Н Леонтьев. – М., 1975. – С. 104-105.
186. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А.А. Леонтьев. – Изд. 3-е/4-е. – М.: Академия, Смысл, 2007. – 368 с.
187. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления [Текст] / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
188. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина; под ред. А. Г. Ружской. – М., Воронеж: МОДЭК, 1997. – 383 с.
189. Ломакина, И.С. Информационно-коммуникативное обеспечение управления профессиональной подготовкой будущего специалиста [Текст] / И.С. Ломакина // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов: мат. межвуз. науч.-практ. конф. (11 марта 2003 г., г. Челябинск) / под ред. А.М. Баскакова и др. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2003. – С. 49-55.
190. Ломов, Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения / Б.Ф. Ломов // Сб. принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – с. 10-17.
191. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004 – 144 с.
192. Люрья, Н.А. Влияние духовно-нравственных ценностей на возможность взаимопонимания в условиях культурного многообразия [Текст] / Н.А. Люрья, Т.А. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 1(64).
193. Максимова, Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности [Текст]: дис... канд. пед. наук / Г.П. Максимова. – Ростов н/Д, 2000. – 183 с.
194. Малышева, В.А. Оценка квалификации в государствах – участниках Европейского сообщества [Текст] / В.А.Малышева // Профессиональное образование. –1997. – № 6. – С. 11-15.
195. Манушин, Э. А. Подготовка преподавателей вузов к использованию информационных и коммуникационных технологий [Текст] / Э.А. Манушин, В.А. Галичин // Вестник университета Российской академии образования. – 2001. – № 1. – С. 65-78.

196. Маркин, В.Н. Диалектика условий и факторов в субъектном пространстве личности: особое мнение [Текст] / В.Н. Маркин // Акмеология. – 2005 – № 2.
197. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
198. Маркова, С.М. Организационно-педагогические основы интеграции науки и образования: на примере проф.-пед. образования [Текст] / С.М. Маркова // Вестник УМО высш. и сред. учеб. заведений РФ по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 1 (26). – С. 51-55.
199. Мартынов, Б.В. Самоактуализация человека: обновляющееся понимание [Текст]: монография / Б.В. Мартынов. – Ростов н/Д., 2005. – 179 с.
200. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полетаев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 128 с.
201. Матросов, В.Л. Модернизация высшей педагогической школы [Текст] / В.Л. Матросов // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 56-58.
202. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 266 с.
203. Меньшикова, Л.В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева [Текст] / Л.В. Меньшикова // Психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 70-80.
204. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: издат. центр «Академия», 2004. – 391 с.
205. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
206. Модернизация общего и профессионального образования [Текст]: мат. регион. науч.-практ. конф. (III Томинские чтения: 17 дек. 2004 г.): в 2 ч. – Ч.2. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2005. – 298 с.
207. Моисеенко, В.В. Рынок труда и профессиональное образование [Текст] / В.В. Моисеенко, И.П. Смирнов. – М.: ИЦ АПО, 2001. – 231 с.
208. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
209. Мун, Л.Н. Инновационные интегрированные технологии в теории и практике подготовки учителей [Текст] / Л.Н. Мун // Дидактика. – 2003. – № 1. – С. 42-48.



210. Назаров, Н.В. Периодизация историко-педагогического процесса как компонент деятельности исследователя: Методологический аспект [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Н.В. Назаров. – М., 1995. – 426 с.
211. Назарова, О.Л. Управление качеством образовательного процесса профессионально-педагогического колледжа [Текст]: учебно-метод. пособие / О.Л. Назарова. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 81 с.
212. Назарова, О.Л. Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры [Текст]: учеб. пособие спецкурса по выбору / О.Л. Назарова. – Челябинск: УралГУФК, 2006. – 151 с.
213. Найн, А.Я. Культура делового общения [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск, 1997. – 256 с.
214. Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках [Текст] / А.Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
215. Наушабаева, С.У. Образование и проверка гипотез в дидактических исследованиях [Текст] / С.У. Наушабаева // Новые исследования в пед. науках. – 1987. – № 1. – С. 49.
216. Национальная доктрина образования РФ (2000 г.) [Текст] // Пед. энцикл. словарь / гл. ред. Е.В. Бим-Бад. – М., 2003. – 120 с.
217. Никитин, М.В. Модернизация управления развитием образовательных организаций [Текст]: монография / М.В. Никитин. – М.: Издательский центр АПО, 2001. – 221 с.
218. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с.
219. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
220. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы [Текст] / А.М. Новиков. – М.: изд-во АПО РАО, 1996. – 302 с.
221. Новиков, Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2001. – 83 с.
222. Об обеспечении выполнения комплекса межведомственных мероприятий по развитию начального и среднего профессионального образования на период до 2010 года: приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2006 г. № 256 [Текст] // Справочник руководителя образоват. учреждения. – 2006. – № 12. – С. 100-107.
223. Об образовании: закон РФ [Текст]: в ред. ФЗ от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ // Учительская газета. – 1996. – № 5-6.

224. Огарев, В.И. Компетентное образование: социальный аспект [Текст] / В.И. Огарев. – СПб., 1995. – 283 с.
225. Огарков, Н.М. Проблемы непрерывного профессионального образования: гуманизация, инновации, управление [Текст] / Н.М. Огарков, А.Д. Савельев. – М. 1999. – 322 с.
226. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН, ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд. – М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 949 с.
227. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов; Российская акад. наук, Рос фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
228. Онищук, В.А. Сущность, функции, структура и классификация методов обучения [Текст]: пособ. для учителей // Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. – Киев: Радянська школа, 1987. – С. 175-200.
229. Ортега-и-Гассет, Х. Философия культуры [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет. – М., 1991. – 392 с.
230. Осипова, Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя [Текст]: дис. ... докт. психол. наук. – М., 1988. – 302 с.
231. Основы педагогического мастерства [Текст]: учеб. пособие / под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989. – 287 с.
232. Пассов, Е.И. Искусство общения [Текст]: учеб. пособие / С.С. Артемьева, Е.И. Пассов. – М.: Оникс, 2001. – 248 с.
233. Педагогические исследования в учреждениях начального профессионального образования [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. Л.М. Кустова, Ф.Н. Клюева, А.Я. Найна; ЧГНОЦ УрО РАО, ЧелИРПО. – Челябинск, 2001. – 377 с.
234. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / науч. ред. О.Д. Грекулова. – М.: БРЭ, 2003. – 694 с.
235. Пеняева, С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста [Текст] / С. Пеняева // Высш. образование в России. – 2007. – № 4. – С. 31-34.
236. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров [Текст]: дис. ... докт. пед. наук [Текст] / А.Я. Петров. – Киров, 2005. – 403 с.
237. Петров, Ю.Н. Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы [Текст] / Ю.Н. Петров. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 333 с.

238. Петровская, Л.А. Компетентность в общении [Текст] / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 145 с.
239. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В.А. Петровский. – М., 1992. – 293 с.
240. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 193 с.
241. Подготовка педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского профессионального образования: социально-педагогический анализ результатов маркетингового исследования [Текст] / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина; Проф.-пед. ин-т Челяб. гос. пед. ун-та. – Челябинск, 2007. – 293 с.
242. Подзолков, В.Г. Профессиональное развитие будущего учителя в условиях региональной системы непрерывного педагогического образования [Текст] / В.Г. Подзолков. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – 263 с.
243. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс [Текст]: учеб. для студ. пед. вузов / И.П. Подласый. – В 2 кн. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 328 с.
244. Пономарев, Я.А. Психология творчества: перспективы развития [Текст] / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 34-41.
245. Пономарев, Я.А. Рефлексия в развитии творческого мышления [Текст] / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – №6. – С. 158-159.
246. Поташник, М.М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М.М. Поташник // Педагогика. – 1995. – № 2. – С.20-26.
247. Почепцов, Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века [Текст] / Г.Г. Почепцов. – М.; Киев, 2001. – 154 с.
248. Присяжная, А.Ф. Прогнозирование как функция педагога (от будущего учителя до профессионала) [Текст]: монография / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 306 с.
249. Присяжная, А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых [Текст] / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71-78.
250. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы: приказ Министерства образования РФ от 24.04.2001 г. № 1818 [Текст] // Вестник образования. – 2001. – № 19. – С. 7-35.

251. Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера профессионального обучения [Текст] / В.В. Евдокимов, Т.В. Исполатова и др. – М.: изд-во Моск. гос. индустр. ин-та, 2005. – 182 с.
252. Профтехобразование России: итоги XX века и прогнозы [Текст] / под научной ред. И.П. Смирнова. – В 2 т. – М.: ИРПО, 1999. – I том – 424 с.
253. Психологический словарь [Текст] / авт.-сост.: В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева и др.; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Р/н-Д.: Феникс, 2003. – 201 с.
254. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; НИИ общ. и пед. психологии, Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 569 с.
255. Психолого-педагогические проблемы подготовки инженеров-педагогов в техническом вузе [Текст]: сб. науч. тр. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. агроинж. ун-та, 2001. – 302 с.
256. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 291 с.
257. Ракитов, А.И. Принципы научного мышления [Текст] / А.И. Раки-тов. – М., 1975. – 193 с.
258. Расчетина, С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования [Текст]: учеб. пособие / под ред. К.Д. Радиной. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.
259. Реализация проекта «Информатизация системы образования (ИСО)» в учреждениях начального профессионального образования Челябинской области: информац.-аналит. отчет по рез-м социол. исслед. [Текст] / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, Т.Г. Калугина и др.; МОиН Челяб. обл., Проф.-пед. ин-т Челяб. гос. пед. ун-та, Челяб. ин-т развития профобразования. – Челябинск, 2007. – 172 с.
260. Репин, С.А. Управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества в сельской школе [Текст] / С.А. Репин, С.В. Сидоров // Вестник ин-та педагогич. исследований ЧГАКИ. – Серия: Теория и практика педагогики профессионального и общего образования. – Челябинск: ЧГАКИ, 2008. – Вып. 29 (№2). – С. 135-140.
261. Рогов, Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала [Текст] / Е.И. Рогов. – Москва.: ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2003. – 336 с.
262. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс; под общ. ред. И.Е. Исениной. – М.: Прогресс Универс, 1994. – 133 с.
263. Розин, В.М. Философия и методология: традиция и современность [Текст] / В.М. Розин // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С.57-64.

264. Романцев, Г.М. Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований [Текст] / Г.М. Романцев, В.А.Федоров, А.А. Жученко, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 291 с.
265. Романцев, Г.М. Теоретические основы начального профессионального образования в России [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Г.М. Романцев. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. – 345 с.
266. Ромек, В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях [Текст] / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб: Речь, 2007. – 256 с.
267. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / гл. ред. В.В. Давыдов. – В 2 тт. – М.: БРЭ, 1993. – 608 с.
268. Рототаева, Н.А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 218 с.
269. Рубин, К.Х. Решение межличностных проблем и социальная компетентность в поведении детей [Текст] / К.Х. Рубин, Л. Роуз-Крэспор; сост. и общая редакция Н.В. Казариновой, В.М. Погольши // Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 512с.
270. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 293 с.
271. Рувинский, Л.И. Самовоспитание личности [Текст] / Л.И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 232 с.
272. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования [Текст]: учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
273. Рындак, В.Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций) [Текст] / В.Г. Рындак, Л.В. Мещерякова. – М.: Педагогический вестник, 1998. – 116 с.
274. Сагатовский, В.Н. Целостный подход в образовании целостного человека (о духовных основах образования) [Текст] / В.Н. Сагатовский // Современное образование в контексте целостного подхода. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – С. 134-146.
275. Садовников, Н.В. Фундаментализация современного вузовского образования [Текст] / Н.В. Садовников // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 49-54.
276. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
277. Садыкова, М.С. Перспективная программа развития образования в поликультурном обществе [Текст] / М.А. Садыкова; под общ. ред. К.Ж. Кожахметовой, Р.С. Димухаметова // Этнопедагогический потенциал

воспитания поликультурной образовательной среды: сб. ст. – Костанай, 2002. – С.106-108.

278. Селевко, Г.К. Компетенции и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 54-63.

279. Селевко, Г.К. Реализация принципа доминанты психического развития в педагогическом процессе образовательного учреждения [Текст] / Г.К. Селевко, О.Ю. Соловьева // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 5. – С.7-12.

280. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст] / Н.А. Селезнева. – Изд. 4-е. – М., 2004. – 172 с.

281. Сенько, Ю.В. Формирование научного стиля мышления учителя [Текст] / Ю.В. Сенько. – М., 1986. – 289 с.

282. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган: изд-во «Зауралье», 1997. – 311 с.

283. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием [Текст] / Г.Н. Сериков. – Ч.2. – Челябинск, 1995. – 291 с.

284. Сигов, А. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов [Текст] / А. Сигов, В. Куренков, И. Мосичева, В. Шестак // Высш. образование в России. – 2006. – № 8. – С. 3-9.

285. Силина, С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах [Текст] / С.Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С.47-53.

286. Скала, К. Социальная компетенция. Ключевые квалификации [Электронный ресурс] / К. Скала // [WWW.uni-protokolle.de/Forum/25](http://WWW.uni-protokolle.de/Forum/25)

287. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 420 с.

288. Слостенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога [Текст] / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 4. – С. 14-20.

289. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. 1998. – 298 с.

290. Словарь русского языка: ок. 57000 слов [Текст] / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.

291. Словарь философских терминов [Текст] / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 731 с.

292. Смелкова, З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности [Текст] / З.С. Смелкова. – М.: Флинта; Наука, 1999. – 232 с

293. Смирнов, И.П. Начальное профессиональное образование: современные реформы [Текст] / И.П. Смирнов. – М.: Издат. дом «Ореон-Лайн», 1998. – 273 с.
294. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005. – 184 с.
295. Смирнов, И.П. Социальное партнерство – очевидная потребность профшколы [Текст] / И.П. Смирнов // Профессиональное образование. – 1998. – №1. – С. 32-25.
296. Смирнов, И.П. Теория профессионального образования [Текст] / И.П. Смирнов. – М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. – 320 с.
297. Смирнов, И.П. Человек – образование – профессия – личность [Текст]: монография / И.П.Смирнов. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420 с.
298. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
299. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с.
300. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Н.А. Соколова. – Челябинск, 2007. – 351 с.
301. Сорокин, П.А. «Система социологии» [Текст] / П.А. Сорокин. – Т. 1. Социальная аналитика. – Л., 1920. – 364 с.
302. Степнова, Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности: овладение акмеологическими технологиями [Текст]: учеб. пособие / Л.А. Степанова; РАГС при Президенте РФ. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 130 с.
303. Столяренко, Л.Д. Педагогическое общение [Текст] / Л.Д. Столяренко // Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: "Феникс", 2004. – С. 238-247.
304. Стратегии и практики коммуникации в современном обществе [Текст]: сб. науч. статей; Саратов. гос. техн. ун-т; Ин-т соц. и произв. менеджмента. – Саратов: Научная книга, 2004. – 220 с.
305. Субетто, И.А. Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования [Текст] / И.А. Субетто. – СПб.; Кострома, 2008. – 243 с.
306. Сухобская, Г. С. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подго-

товки учителя [Текст] / Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин, Я.И. Петров и др. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

307. Таланов, В. Педагогика толерантности [Текст] / В. Таланов // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 52-58.

308. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 289 с.

309. Тарасов, В.В. Внутрифирменные отношения в вопросах и ответах [Текст] / В.В. Тарасов. – М.: Добрая книга, 2007. – 208 с.

310. Тарасов, Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации [Текст] / Е.Ф. Тарасов // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – С. 9-18.

311. Тенчурина, Л.З. История профессионально-педагогического образования [Текст] / Л.З. Тенчурина. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 304 с.

312. Терегулов, Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения [Текст] / Ф.Ш. Терегулов. – М.: Педагогика, 1991. – 103 с.

313. Тихомиров, В. Качество обучения в виртуальной среде [Текст] / В. Тихомиров, Ю. Рубин, В. Самойлов, К. Шевченко // Высшее образование в России. – 1999. – № 6. – С. 21-33.

314. Ткаченко, Е.В. Базовое профессиональное образование: основы регионализации и развития [Текст] / Е.В. Ткаченко, А.Т. Глазунов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. ун-та, 2001. – 253 с.

315. Ткаченко, Е.В. Кого и как готовить, или модернизация начального профобразования в современных условиях [Текст] / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2005. – №3. – С.12-20.

316. Ткаченко, Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования [Текст] / Е.В. Ткаченко. – М.: ИЦ АПО, 2001. – 183 с.

317. Ткаченко, Е.В. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования: обзор дис. исследований за 1991-2001 гг. [Текст] / Е.В. Ткаченко, Г. Д. Бухарова, М. Г. Контобойцева; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 422 с.

318. Ткаченко, Е.В. Подготовка инженерно-педагогических кадров [Текст] / Е.В. Ткаченко // Профтехобразование России. – М.: ИРПО, 1999. – С. 135-155.

319. Тряпицына, А. П. Современный учитель [Текст] / А.П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 3-11.

320. Турчанинова, Ю. И. Педагогическая техника и мастерство учителя [Текст] / Ю.И. Турчанинова; под ред. Л.И. Рувинского // Учителю о педагогической технике. – М.: Педагогика, 1987. – С. 4-13



321. Тюкалова, Н.В. Социальное партнерство в сфере подготовки кадров [Текст] / Н.В. Тюкалова // Профессионал. – 2006. – № 5. – С. 13-17.
322. Тюмасева, З. И. Образовательная среда и модернизация образования [Текст] / З.И. Тюмасева; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Челяб. гос. пед. ун-т". – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 321 с.
323. Уварина, Н.В. Психолого-педагогические аспекты развития творческих способностей учащихся в образовательном процессе [Текст]: монография / Н.В. Уварина. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 2003. – 282 с.
324. Уварина, Н.В. Самоактуализация личности учащихся в процессе творческой деятельности: теоретико-методологические аспекты [Текст]: монография / Н.В. Уварина. – М.: изд-во МГОУ, 2006. – 247 с.
325. Универсальный словарь иностранных слов русского языка [Текст] / под ред. Т. Волковой. – М.: Вече, 2000. – 193 с.
326. Управление системой образования. Проблемы и решения [Текст] / под ред. Е.В. Ткаченко. – М., 1996. – 174 с.
327. Ускова, Б.А. Требования к профессиональной деятельности и общепедагогической подготовке преподавателей профессиональной школы в Бельгии и Нидерландах и их реализация в педагогических учебных заведениях [Текст] / Б.А. Ускова // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 2 (27). – С. 191-199.
328. Усова, А.В. Методологические аспекты профессиональной подготовки студентов вузов [Текст]: лекция для аспирантов и соискателей / А.В. Усова. – Челябинск: Образование, 2002. – 13 с.
329. Ушакова, М. На пути к обучающемуся обществу [Текст] / М. Ушакова // Alma mater. – 2000. – № 4. – С. 9-15.
330. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.; Л., 1948. – Т.2. – 514 с.
331. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – В 4 т. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 4. – 281 с.
332. Федоркина, А.П. Диалектика общественного, коллективного и индивидуального сознания при социализме [Текст]: монография. – М.: Высш. шк., 1989. – 104 с.
333. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика [Текст] / В.А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 138 с.
334. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флита, 1999. – 972 с.

335. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 590 с.
336. Франк, С.Л. Предмет знания: Об основах и пределах отвлеченного знания. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию [Текст] / С.Л. Франк. – СПб.: Наука, 1995. – 655 с.
337. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М., 1990. – 293 с.
338. Фрейнман, Р. Характер физических законов [Текст] / Р. Фрейнман. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 173 с.
339. Фромм, Э. Искусство любить [Текст] / Э. Фромм. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
340. Хорошавина, Г. Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта профессионального образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Г.Д. Хорошавина. – Москва, 2004. – 412 с.
341. Хридина, Н.Н. Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой [Текст] / Н.Н. Харина. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2003. – 384 с.
342. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 32-41.
343. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
344. Чапаев, Н.К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования [Текст] / Н.К. Чапаев; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Сverdловск, 1992. – 283 с.
345. Чекалева, Н.В. Концептуальные основы проектирования учебно-методического обеспечения / Н.В. Чекалёва // Наука образования: сб. ст. – Вып. 18. – Омск: Изд. ОмГПУ, 2000. – С 48-56.
346. Черепанов, В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях [Текст] / В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 481 с.
347. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М., 1996. – 233 с.
348. Шадриков, В. Двухступенчатая система подготовки специалистов [Текст] / В. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 4-16.
349. Шайденко, Н.А. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6. – С. 4-8.

350. Шаламова, О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка [Текст] / О. Шаламова // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 81-84.
351. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Т.И. Шамова. – М.: Академия. – 2002. – 384 с.
352. Шаронин, Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования творческой личности в условиях непрерывного образования (синергетический подход) [Текст] / Ю.В. Шаронин. – М.: МГИУ, 1998. – 356 с.
353. Швырев, В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании [Текст] / В.С. Швырев. – М., 1978. – 218 с.
354. Шелер, М. Формы знания и образование [Текст] / М. Шелер // Избранные произведения. – М., 1994. – 293 с.
355. Шепель, В. М. Конфликтология в школе [Текст]: учебно-метод. пособие для средн. общеобраз. учреждений / под. ред. Шепель В.М. – М.: Моск. школа прав человека, – 1999. – Ч.1. – 217с.
356. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – 2-е изд. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 221 с.
357. Шишов, С.Е. Понятие компетентности в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 25-30.
358. Шопенгауэр, А. Избранные произведения [Текст] / А. Шопенгауэр. – М., 1992. – 416 с.
359. Штыкова, Т.В. Формирование коммуникативно-дидактической компетентности у будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Штыкова; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2003. – 186 с.
360. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований: методологический аспект [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1993. – 218 с.
361. Щеконин, Т.Н. Инновации в гуманитарных науках [Текст] / Т.Н. Щеконин. – Тула: ТГПИ, 1994. – 173 с.
362. Щетинин, В.П. Образование в контексте теории человеческого капитала [Текст] / В.П. Щетинин // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 40-46.
363. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 423 с.
364. Энциклопедический словарь: современная рыночная экономика: государственное регулирование экономических процессов [Текст] / общ. ред. В.И. Кушлин, В.П. Чичканов. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 744 с.

365. Энциклопедия профессионального образования [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – В 3 т. – М.: Изд-во АПО, 1998. – Т.1: А-Л.
366. Энциклопедия профессионального образования [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – В 3 т. – М.: Изд-во АПО, 1999. – Т.2: М-П.
367. Энциклопедия профессионального образования [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – В 3 т. – М.: Изд-во АПО, 1999. – Т. 3: Р-Я.
368. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эрик-сон. – М., 1996. – 384 с.
369. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 387 с.
370. Яблокова, Е.А. Субъекты общественной психологии [Текст] / Е.А. Яблокова // Теоретическая и прикладная социальная психология. – М.: Мысль, 1988. – 333 с.
371. Ядов, В.А. Социальная идентификация личности в условиях бы-стрых социальных перемен [Текст] / В.А. Ядов // Социальная иденти-фикация личности. – М., 1994. – 328 с.
372. Якиманская, И.С. Чего не хватает системе повышения квалифи-кации педагогов? [Текст] / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2009. – № 5. – С. 31-35.
373. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивация: избр. психол. труды [Текст] / П.М. Якобсон; под ред. Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 439 с.
374. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические ас-пекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
375. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск. – 556 с.
376. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности [Текст] / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1991. – 271 с.
377. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологиче-ские аспекты [Текст] / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
378. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / В.А. Якунин; Европ. ин-т экспертов. – СПб.: изд-во Полиус, 1998. – 639 с.
379. Ялалов, Ф. Деятельностно-компетентный подход к практи-ко-ориентированному образованию [Текст] / Ф. Ялалов // Высшее образова-ние сегодня. – 2008. – № 1. – С.89-93.
380. Ямбург, Е.А. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы [Текст]: Дисс. ... д-ра пед. наук / Е.А. Ямбург. – М., 1997. – 457 с.

381. Bhatt, G.D. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people // Journal of Knowledge Management Vol. 5. – 2001. – № 1.

382. Bloom B.S. Taxonomy of Educational objectives; The Classification of Educational Goals (Hand book № 1, Cognitive Domain). – NY.: Mc Kay, 1956, – 207 p.

383. Bogue E.G. The evidence for quality: Strengthening the tests of academic and administrative effectiveness. – San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

384. Bowden, J. & Marton, F. The University of Learning - beyond Quality and Competence in Higher Education, first edition, (Kogan Page, London). 1998.

385. Clark B Growing up gifted: Developing the potencial of children at home and school. – Columbus (Ohio), 1984

386. Fontana D. Psychology for teachers. L., 1983, p. 385.

387. Green M. Existential encounters for teachers // Philosophic alternatives in education / Ed. by G. Gutek. – Columbus, 1984. p. 216.

388. Grondlund N.E. How to Construct Achievement Tests. N-J.: Prentice-Hall Inc., 1988.

*Шумилова Елена Аркадьевна*

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ**

Монография

ISBN

Издательство ООО Дитрих  
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать

Формат 60×84/16

Объем изд.л

Тираж 900 экз.

Заказ №

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии

454080г. Челябинск, пр. Ленина, 69