

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

На правах рукописи

ШИРЯЕВА Катерина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА
СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА**

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
БОРЫТКО Николай Михайлович



Волгоград — 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА АГРАРНОГО СЕКТОРА	19
1.1 Современные требования к профессиональной подготовке будущего специалиста аграрного сектора.....	19
1.2 Сущность и структура профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора.....	32
Выводы первой главы.....	43
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА	45
2.1 Дидактические возможности образовательной среды вуза в формировании профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста аграрного сектора	45
2.2 Технология формирования профессионально- коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора.....	52
Выводы второй главы	65
ГЛАВА 3 МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА	66
3.1 Организация опытно-экспериментальной работы	66
3.2 Мониторинг результатов опытно-экспериментальной работы	85
Выводы третьей главы.....	105
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	107
ЛИТЕРАТУРА	111
ПРИЛОЖЕНИЯ	125

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное сельскохозяйственное производство предъявляет все более высокие требования к коммуникативной подготовке специалиста аграрного профиля, которому необходимо уметь извлекать и применять информацию, общаться с разными людьми, убеждать партнеров по общению, быстро вливаться в производственный коллектив, адаптироваться к новым условиям работы и регулировать отношения между людьми в процессе совместной деятельности, работать в команде, организовывать командную работу как руководитель среднего звена, что отражено в стандарте «Системы менеджмента качества ИСО 9000». Эти положения изложены и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 г. (продленной до 2015 г.) и в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг., утвержденной постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803. Общие проблемы коммуникативной подготовки содержательно представлены в трудах Л.П. Буевой, М.С. Кагана, Б.Д. Парыгина и др. Особый интерес в этом отношении представляют исследования психологических аспектов коммуникативной деятельности (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский и др.), а также различных аспектов формирования коммуникативной культуры (А.Ю. Бабайцев, Л.П. Буева, В. Гумбольдт, М.Е. Дуранова, Э.П. Комарова, И.Б. Котова, А.Н. Ксенофонтова, Н.Б. Мечковская, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, К. Ясперс).

При этом мы считаем, что профессионально-коммуникативная компетентность специалиста аграрного сектора как образовательный результат его подготовки в вузе должна обладать специфическими характеристиками, определяемыми особенностями сельскохозяйственного производства: многообразие видов производимой продукции животноводства и растениеводства и необходимость научно и в доступной форме разъяснять сельскохозяйственным рабочим особенности их действий в каждом случае; различная продолжительность технологических процессов (от нескольких

недель до нескольких месяцев) и необходимость выстраивать систему прямых и опосредованных (через памятки, инструкции и т.д.) коммуникаций; все более широкое использование сельскохозяйственной техники и связанная с этим необходимость общения с представителями промышленного производства; непредсказуемость изменения природно-климатических факторов и обусловленная этим потребность стимулировать работников сельскохозяйственного производства к принятию обусловленных ситуацией решений; рассредоточенность рабочих кадров и необходимость побуждать их к самостоятельным действиям и т.д. Все это обуславливает *необходимость выявления содержания и структуры профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательного результата его подготовки в вузе.*

Результаты нашего анализа 6 ФГОС ВПО (3-го поколения) и 9 учебных программ профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Агрономия», «Агроинженерия» и «Зоотехния», а также опроса 153 студентов и 35 преподавателей показывают, что образовательный процесс сельскохозяйственного вуза обладает достаточным потенциалом для коммуникативной подготовки будущего специалиста аграрного сектора. Дидактические условия профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза помогают раскрыть компетентностный подход в модернизации отечественного профессионального образования, различные аспекты которого рассмотрены в трудах В.В. Анисимовой, В.И. Байденко, В.А. Болотова, Н.М. Борытко, И.А. Зимней, Е.С. Ионкиной, Э.П. Комаровой, А.Н. Ксенофонтовой, В.В. Серикова, Н.А. Селезнева, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. Исследования М.Е. Дуранова, И.А. Зимней, А.В. Мудрика, А.Я. Найна, В.А. Слостенина, В.Д. Ширшова и др. раскрывают вопросы развития коммуникативных компетенций в образовательном процессе.

Однако такая подготовка большей частью предполагается в гуманитарном, социальном и экономическом циклах дисциплин, практически не затрагивая профессиональный и другие циклы. Это подтверждает и Н.Н. Косырева, которая говорит о необходимости формирования и закрепления коммуникативных умений и навыков не только в рамках учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» (Косырева, 2014).

К тому же имеющийся потенциал коммуникативной подготовки инженера-агрария не реализуется в соответствующем содержании, методах и организационных формах обучения в сельскохозяйственном вузе. Акту-

альными, согласно требованиям ФГОС ВПО (3-го поколения) по направлению «Агрономия» подготовки бакалавров, являются такие аспекты коммуникативной подготовки (коммуникативные компетенции), как владение «культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовностью нести за них ответственность»¹. Потребность в таких компетенциях высказывают до 90% опрошенных студентов и преподавателей. При этом 40% студентов и 18% преподавателей затруднились с конкретным перечнем компетенций, а 14% студентов и 26% преподавателей высказали предположение, что при достаточной специальной подготовке коммуникативной компетентностью молодой специалист может овладеть и самостоятельно с приобретением профессионального опыта в процессе работы. Такие предположения противоречат полученным нами данным, а также выводам исследований М.Е. Дашкина, Н.Ф. Долгополовой, З.И. Павицкой, Е.Н. Рыдановой, В.А. Тищенко, А.Д. Чурсиной и др., в которых говорится о необходимости выявления специфики формирования коммуникативных умений в различных формах обучения и циклах дисциплин высшей школы, а также о конкретизации спектра коммуникативных умений студента аграрного вуза и последовательности овладения ими. Все это обуславливает *потребность в обосновании процессуально-технологических характеристик профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.*

Поскольку коммуникативная подготовка студента аграрного вуза видится нами в контексте его профессионального становления как инженера-агрария, то очевидна необходимость включения в такую подготовку различных дисциплин, входящих в разные циклы. Так, к примеру, при подготовке бакалавра по направлению подготовки 110400-Агрономия требуется сформировать у него не только общекультурные компетенции типа «умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письмен-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 110400-Агрономия (квалификация (степень) «бакалавр»); утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 22.12.2009 г. № 811 (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011, № 1975).

ную речь (ОК-2)», «готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3)» и т.д., но и профессиональные, организационно-управленческие компетенции – такие как «способность организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в области организации и нормирования труда в разных экономических и хозяйственных условиях (ПК-19)», «готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; знание принципов и методов организации и управления малыми коллективами; способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных производственных ситуациях и готовность нести за них ответственность (ПК-22)». Такой подход обуславливает необходимость комплексного мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.

В решении этих вопросов перспективным видится применение комплекса подходов к формированию коммуникативных компетенций, представленных в трудах Е.А. Гришиной, Ю.В. Еремина, Ю.М. Жукова, Е.С. Ионкиной, О.Ю. Искандаровой, Э.П. Комаровой, Е.В. Коробовой, А.Н. Ксенофонтовой, О.Е. Ломакиной, Е.И. Пассова, Ю.В. Плехановой, Е.Н. Рыдановой и др. Методы профессиональной подготовки в рамках вузовского образования рассмотрены в работах Н.М. Борытко, А.А. Деркача, Н.Ю. Ермиловой, Е.С. Полат, Г.К. Селевко и др. Вместе с тем *требуется разработать критериально-диагностический инструментарий мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.*

Все это обуславливает все более обостряющиеся следующие *противоречия*:

- между растущей социальной потребностью в сельскохозяйственных кадрах, на высоком уровне владеющих способами эффективной межличностной коммуникации в процессе производственной деятельности, и неразработанностью содержания и структуры профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательного результата его подготовки в вузе;

- между высоким потенциалом федеральных государственных стандартов и программ ВПО для коммуникативной подготовки инженера-агрария и неразработанностью процессуально-технологических характеристик образовательного процесса, реализующего этот потенциал;

- между необходимостью обеспечения соответствующего вклада в коммуникативную подготовку студента аграрного вуза различных дисцип-

лин разных предметных циклов и неразработанностью критериально-диагностического инструментария мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.

Выделенные противоречия объясняют **проблему** разработки научно-технологических основ образовательного процесса сельскохозяйственного вуза, оптимизирующего формирование профессионально-коммуникативной компетентности у студентов, чем и обусловлена **тема исследования**: «Профессионально-коммуникативная подготовка студента аграрного вуза».

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки специалиста аграрного сектора в вузе.

Предмет исследования: формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора в процессе его подготовки в вузе.

Цель исследования: разработать технологические основы профессионально-коммуникативной подготовки специалиста аграрного сектора в процессе его подготовки в вузе.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что технологические основы профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза включают в себя:

- понимание в качестве одного из ведущих результатов образования профессионально-коммуникативной компетентности, определяющей восприимчивость субъекта профессиональной деятельности к профессиональному общению и желание его осуществлять, включающей в себя освоение комплекса коммуникативных компетенций, позволяющих инженеру-аграрию обеспечить профессиональную социализацию в качестве члена и руководителя трудового коллектива;

- выделение процессуально-технологических характеристик реализации потенциала ФГОС ВПО и учебных программ различных предметных циклов в формировании профессионально-коммуникативной компетентности студента аграрного вуза, среди которых аудиторная и внеаудиторная работа, производственная практика и учебно-исследовательское проектирование студента, а также этапность (от этапа становления к этапам закрепления и преобразования);

- осуществление мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза, обеспечивающего достоверную и своевременную информацию о сформированности у будущего инженера-

агрария профессионально-коммуникативной компетентности и позволяющего своевременно вносить коррективы в дидактические условия ее формирования.

Цель и гипотеза исследования определили следующие исследовательские **задачи**:

1. Выявить содержание, структуру и функции профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательного результата его подготовки в вузе.

2. Обосновать процессуально-технологические характеристики профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.

3. Разработать критериально-диагностический инструментарий мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза, позволяющего корректировать дидактические условия с целью предотвращения рисков формирования профессионально-коммуникативной компетентности.

Методологическую основу исследования составили:

- *на философском уровне* – идеи гуманизации и гуманитаризации образования (Н.М. Борытко, Р.А. Валеева, Л.А. Волович, В.И. Данильчук, О.А. Мацкайлова, Г.В. Мухаметзянова, З.Г. Нигматов, Т.В. Шуртакова и др.), послужившие основанием для отбора значимых для исследования явлений и фактов в сфере профессиональных коммуникаций специалиста-агрария;

- *на общенаучном уровне* – применение системных методов в педагогическом исследовании (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.А. Кыверялг, А.Я. Найн, А.И. Пискунов и др.), послуживших основой научного поиска; общие положения отечественной дидактики в области научного обеспечения, содержания, организационных форм обучения (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Ситаров, М.Ю. Швецов и др.), примененные для моделирования процесса профессионально-коммуникативной подготовки студентов; компетентностный подход в профессиональном образовании (В.И. Байденко, В.В. Башев, И.Н. Гришанова, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, Е.С. Ионкина, В.А. Кальней, Э.П. Комарова, А.Н. Ксенофонтова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков), определивший целевые установки в теоретическом исследовании и эмпирическом поиске;

- *на конкретно-научном уровне* — теоретическая база профессионального образования (С.Я. Батышев, Н.Ю. Ермилова, И.К. Журавлев,

В.В. Краевский и др.), теории педагогических систем и технологий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, А.К. Колеченко, А.Н. Кузибецкий, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.), ставшие основой проектирования содержания профессионально-коммуникативной подготовки инженера-агрария;

- на технологическом уровне – концепции личностно ориентированного подхода к обучению (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Петровский и др.), теории общения, межличностной коммуникации (Л.П. Буева, М.С. Каган, Г.Г. Почепцов, Б.Ф. Поршнев, В.М. Соковнин, В.Д. Ширшов и др.), послужившие дидактическим ориентиром для отбора методов и организационных форм профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.

Исследование проводилось в 2005 – 2015 гг. и включало в себя **три этапа:**

Первый этап (2005 г.) – подготовительный: велась основательная подготовка к предстоящему исследованию, изучался теоретический материал по теме профессиональной коммуникативной подготовке в рамках вузовского образования, намечались цели и задачи научного поиска, строилась гипотеза и подготавливалась программа исследования. Вплотную занимались определением объекта, предмета и методологии исследования.

Второй этап (2006–2010 гг.) – основной: опираясь на собранный эмпирический материал, занимались теоретическим обоснованием и моделированием технологии формирования профессионально-коммуникативных компетенций у студентов вуза. В рамках основного этапа была организована экспериментальная проверка педагогической технологии, обеспечивающей эффективность формирования профессионально-коммуникативных компетенций в образовательном процессе вуза; уточнялись и унифицировались данные, полученные экспериментальным путем.

Третий этап (2011–2015 гг.) – заключительный: велась обработка полученных результатов, исследовались достоверность и надежность экспериментальных данных, проводилось практическое применение материалов исследования, формулирование выводов исследования и оформление работы.

В процессе исследования мы применяли следующие **группы методов:**

- на первом этапе – анализ литературы по проблеме исследования и опыта наблюдений за студентами, беседы, исследование рабочих программ

ВолГАУ и концепций образования, тестирование и анкетирование, опытная работа, обработка материалов методами математической статистики;

- *на втором этапе* – обобщение опыта преподавателей вуза, наблюдение, тестирование, анкетирование, беседы, теоретический анализ, формирующий педагогический эксперимент, экспертные оценки;

- *на третьем этапе* – обобщение и систематизация данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, обработка интерпретированной информации с помощью методов математической статистики, экспертная оценка.

Эмпирическую базу исследования составили:

- опытно-экспериментальная работа – проводилась на базе агротехнологического и инженерно-технологического факультетов и факультета биотехнологий и ветеринарной медицины Волгоградского государственного аграрного университета (до февраля 2012 г. – Волгоградская государственная сельскохозяйственная академия), всего в исследование были включены более 153 студентов в возрасте 18–24 лет и 35 преподавателей;

- анализ шести ФГОС ВПО (3-го поколения) и девяти учебных программ профессиональной подготовки бакалавров по направлениям «Агрономия», «Агроинженерия» и «Зоотехния»;

- диагностический эксперимент – проводился в 2006–2008 гг. на выборке 60 студентов агрономического, агроинженерного и зоотехнического профилей, обучающихся на агротехнологическом и инженерно-технологическом факультетах, а также на факультете биотехнологий и ветеринарной медицины Волгоградского государственного аграрного университета; экспериментальную группу составили 15 чел., с которыми велась дальнейшая углубленная диагностика;

- опытно-экспериментальная работа по выявлению и обоснованию принципов формирования компетентности – проводилась в 2008–2011 гг. среди инженерных групп на выборке 48 чел.;

- фрагментарный формирующий эксперимент – проводился в 2009–2013 гг., были охвачены 31 чел. (16 студентов экспериментальной группы, 15 студентов контрольной группы); системный формирующий эксперимент – проводился в течение 1-го и 2-го семестров 2013–2015 гг. В состав экспериментальной группы вошли 24 студента, контрольную группу представляли студенты инженерного профиля обучения в количестве 32 человек.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Содержание профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательный результат его подготовки в вузе составляет комплекс его коммуникативных компетенций, направленный на решение профессионально значимых и производственных задач в разнообразных областях аграрной практики: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, касающейся разных отраслей растениеводства и животноводства, а также сельскохозяйственной техники; постановка цели и выбор путей ее достижения с использованием инновационного опыта отечественных и зарубежных фермеров; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, т.е. в доступной форме доносить до сельскохозяйственного рабочего научную информацию; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (на базе фермерского хозяйства); способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях (сопряженных с непредсказуемостью природно-климатических условий) и готовность нести за них ответственность (что составляет ядро профессионально-коммуникативной компетентности специалиста). Степень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности выражается в эффективности проявления следующих ее функций в профессиональной деятельности специалиста аграрного сектора: *информационной* (умение систематизировать, структурировать, классифицировать, передавать и обобщать информацию по формированию и использованию ресурсов аграрного предприятия); *прогностической* (способность прогнозировать итоги собственных действий и действий коллег, рефлексия и толерантность, социальная направленность на партнеров по коммуникации); *организаторской* (ведущая в структуре выделенных функций, дает возможность регулировать поведение собеседников, влиять на их установки и мнения, потребности и действия через общий стиль деятельности, совместимость людей, синхронность их действий); *операциональной* (обеспечивает овладение знаниями и умениями, единство этих знаний и способности делать что-либо хорошо, эффективно с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки). Структура профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора включает в себя следующие компоненты: когнитивно-ценностный, интегративно-деятельностный и мотивационно-волевой.

Только поэтапное овладение данным комплексом коммуникативных компетенций с учетом базовых функций профессионально-коммуникативной компетентности позволяет обеспечить успешность профессиональной адаптации молодого специалиста аграрного сектора в изменяющихся общественных и профессиональных отношениях, его социальную роль на селе, личностный и профессиональный рост, психологическую комфортность.

2. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора представляет собой процесс, состоящий из трех технологических шагов: *становление* (осознание необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций на базе изучения и анализа личных коммуникативных качеств и овладения теоретическими знаниями о функциях профессионально-коммуникативных компетенций в профессиональной деятельности специалиста-агрария); *закрепление* (закрепление навыков профессиональной коммуникации, самостоятельная творческая работа, систематизирующая представления студента о своих профессионально-коммуникативных способностях и методах профессиональной коммуникации); *преобразование* (преобразование и совершенствование практических навыков общения в профессиональной деятельности, эффективное формирование способности и готовности к анализу коммуникативной ситуации; эмоциональная и поведенческая саморегуляция в трудные моменты профессионально-коммуникативной деятельности; освоение значимых в профессиональном плане форм коммуникативного поведения; свободное оперирование спектром социально-психологических ролей; необходимое количество знаний о социально-психологических процессах, достаточное для управления данными процессами; эмпатия и адекватная социальная перцепция).

Потенциал профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза реализуется в учебно-методических комплексах дисциплин специальности, включающих в себя теоретический материал (отбирается с учетом последних тенденций и веяний аграрной науки), систему проблемных задач (вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения; мы предлагаем активно использовать проблемные лекции, лекции вдвоем, с заранее запланированными ошибками, пресс-конференции, эвристическую беседу и др.); моделирование ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов, профессиональной коммуникации в процессе обучения; адекватное отражение содержания и

структуры профессиональной коммуникативной деятельности в используемых методах активного обучения; включение в практические занятия и проигрывание студентами в различных ролевых позициях профессионально-коммуникативных ситуаций; организацию коллективной творческой работы на практических и семинарских занятиях. Такая организация подготовки может использоваться в формировании коммуникативных умений будущих специалистов аграрного сектора как средство, дающее возможность моделировать реальные условия сельскохозяйственной практики и осуществлять следующие возможности по отношению к этой деятельности: моделирование условий непринужденного творческого самовыражения (овладение умениями выступать публично, убеждать, осуществлять вопросно-ответную деятельность, реально оценивать ситуацию); непосредственное вовлечение в решение и воплощение идей (навыки межличностного взаимодействия, вступления в контакт, регулирования процессов взаимодействия – сосредоточенно слушать, проявлять креативность, поддерживать и развивать идеи, убеждать и побуждать к действиям; умения работать в коллективе, реально оценивать ситуацию и т.д.); использование результатов своего труда в профессиональной деятельности.

3. Критериально-диагностический инструментальный мониторинг профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза включает в себя:

- целеполагающий аспект мониторинга коммуникативной подготовки студентов аграрного вуза, базирующийся на динамической модели, строящейся на прохождении трех уровней сформированности профессиональной деятельности студентов: *репродуктивный* – овладение отдельными приёмами и методами коммуникативной деятельности, их осознанное применение для выявления функциональных связей и решения практических задач (способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь); *нормативно-осознанный* – владение базовыми алгоритмами профессионально-коммуникативной деятельности в типовых ситуациях, их применение для решения стандартных коммуникационных задач (готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе); *субъектно-профессиональный* – уверенное владение алгоритмами профессионально-коммуникативной деятельности в нестандартных, новых ситуациях на трудовой и производственной практике и при выполнении творческих проектов (способность на-

ходить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность);

- содержательный аспект мониторинга раскрывается в педагогических тестах и проблемных/творческих заданиях, позволяющих выявлять уровни готовности студентов к решению профессионально-коммуникативных задач, степень сформированности их профессионально-коммуникативной компетентности, а также риски и кризисы, которые преодолевают студенты-аграрии при формировании у них профессионально-коммуникативной компетентности. Понимание этих затруднений обуславливает выбор адекватной стратегии педагогической помощи студенту: педагогическое руководство, поддержка или сопровождение.

Научная новизна результатов исследования:

- разработаны технологические основания профессионально-коммуникативной подготовки специалиста аграрного сектора в процессе обучения в вузе, обогащающие теорию компетентностного подхода в профессиональном образовании; новая экспериментальная методика формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалиста-агрария, давшая возможность диагностировать принципиально новые закономерности изучаемого явления;

- предложена оригинальная научная гипотеза о технологических основах профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза, базирующаяся на идее реализации комплекса дидактических условий профессиональной подготовки студента в аграрном вузе;

- доказана перспективность использования мониторинга динамических тенденций формирования профессионально-коммуникативной компетентности студента аграрного вуза, направленного на предотвращение педагогических рисков формирования исследуемого качества;

- введены новые понятия профессионально-коммуникативной компетентности студента аграрного вуза как системы его общекультурных и профессиональных компетенций, а также мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента как управления динамическими тенденциями формирования у него соответствующей компетентности.

Качественная новизна представленных выводов состоит в том, что они направлены на технологизацию профессионально-коммуникативной подготовки студента-агрария через систематизацию дидактических условий такой подготовки.

Теоретическая значимость результатов исследования:

- доказаны закономерности становления профессионально-коммуникативной компетентности студента-агрария, положенные в основу проектирования его подготовки в вузе;

- применительно к проблематике диссертации результативно систематизирован понятийно-терминологический аппарат (включает понятия «компетенция», «коммуникативная компетенция» «профессионально-коммуникативные компетенции») с позиций современных требований к профессиональной подготовке;

- изложены положения о технологизации процесса профессионально-коммуникативной подготовки студента, являющиеся вкладом в расширение представлений о компетентностном подходе в высшем профессиональном образовании;

- раскрыты существенные проявления теории компетентностного образования в технологизации профессиональной подготовки студентов вуза;

- изучены связи профессионально-коммуникативной подготовки студента с успешностью его обучения в вузе, что позволяет оптимизировать высшее профессиональное образование:

- проведена модернизация существующих алгоритмов деятельности преподавателя вуза в процессе применения различных форм организации учебных занятий, обеспечивающих повышение результативности компетентностно-ориентированного профессионального образования.

В процессе диссертационного исследования нами были получены результаты, на основании которых сформулированы выводы, позволившие нам выявить и обосновать эффективность путей технологизации профессионально-коммуникативной подготовки студентов вуза.

Достоверность результатов исследования:

- показана воспроизводимость результатов исследования в различных условиях подготовки студентов аграрного вуза различных специальностей;

- теория построена на известных, проверяемых данных о технологизации образовательного процесса в вузе, согласуется с опубликованными экспериментальными данными по проблеме коммуникативной подготовки студентов вуза;

- идея базируется на анализе практики высшего сельскохозяйственного образования, обобщении передового опыта работы преподавателей аграрного вуза;

- использовано сравнение авторских данных и данных, полученных ранее по рассматриваемой тематике;

- установлено качественное совпадение авторских результатов с результатами, представленными в независимых источниках по данной тематике, в тех случаях, когда такое сравнение является обоснованным;

- использованы современные методики сбора и обработки эмпирических данных, представительные выборочные совокупности студентов аграрного вуза.

Значение для практики результатов исследования подтверждается тем, что:

- разработаны и внедрены в образовательный процесс спецкурс «Введение в теорию коммуникации», спецпрактикум «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению», методические рекомендации дисциплин специальности, система профессионально ориентированных заданий, форм, методов и средств обучения, моделирующих профессионально-коммуникативные ситуации, которые могут быть использованы в подготовке студентов аграрного вуза;

- выявлены границы и перспективы для дальнейшего применения теории на практике через разработку дидактических условий профессионально-коммуникативной подготовки студентов-аграриев;

- создана модель профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза;

- представлены методические рекомендации по профессионально-коммуникативной подготовке студентов аграрного вуза для более высокого уровня организации образовательного процесса вуза.

Личный вклад соискателя состоит во включенном участии во всех этапах исследовательского процесса, непосредственном участии соискателя в получении исходных эмпирических данных и научных экспериментах, апробации результатов исследования, обработке и интерпретации экспериментальных данных, выполненных лично автором или при участии автора, подготовке основных публикаций по выполненной работе.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством публикаций в печати и обсуждения на конференциях различного уровня: научно-методической – «Научно-методическое обеспечение управления качеством высшего профессионального образования» (Волгоград, 2006); научно-практической – «Применение инновационных технологий в подготовке специалистов высшей квалификации для агропромышленного ком-

плекса Волгоградской области» (Волгоград, 2008); Всероссийской научно-практической – «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Волгоград, 2009); Международной научно-практической – «Современные технологии формирования активной жизненной позиции студентов как средство реализации государственной молодежной политики» (Волгоград, 2009); заседаниях Межвузовской лаборатории методологии гуманитарно-целостных исследований в образовании (рук. – проф. Н.М. Борытко; 2013, 2014, 2015 гг.); в ходе представления отчетов на заседании кафедр «Педагогика, русский язык и профессиональное обучение», «Высшая математика» и «Иностранный язык» ВГСХА; внедрения в педагогическую практику методических рекомендаций в виде публикаций (всего опубликовано 17 работ общим объёмом 4,15 п.л., 6 из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ) и выступлений перед преподавателями, путём экспериментального обучения.

Внедрение результатов исследования в практику вузовского образования осуществлялось в Волгоградском государственном аграрном университете фрагментарно в 2006–2009 гг., системно – на кафедре иностранных языков на базе специальных дисциплин «Речевая коммуникация» в 2012–2015 гг., через выступления на методических семинарах и заседаниях кафедры, в собственной преподавательской деятельности автора в ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный аграрный университет». В работе принимали участие 153 студента, а также 35 преподавателей Волгоградского государственного аграрного университета. Внедрение также проводилось через публикацию методических разработок автора по темам «Информационно-функциональное моделирование профессиональной деятельности специалиста в сфере профессиональной коммуникации», «Сущность и структура профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста», «Технология формирования профессиональной коммуникативной компетентности», «Коммуникативная компетенция – составляющая профессиональной компетентности будущего специалиста», «Дидактическое обеспечение формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста агроинженерного профиля» и др.

Структура и объем диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (143 с.) состоит из введения (16 с.), трех глав (гл. 1 – 26 с., гл. 2 – 21 с., гл. 3 – 41 с.), заключения (6 с.), списка исполь-

зованной литературы (179 наименований) и 9 приложений. Диссертация содержит в тексте 17 таблиц, 6 иллюстраций.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА АГРАРНОГО СЕКТОРА

Данная глава посвящается выявлению специфики формирования комплекса коммуникативных компетенций будущего специалиста аграрного сектора, характеристике их функций в соответствии с особенностями сельскохозяйственного производства, степени сформированности их структуры на базе теоретического анализа литературы и рефлексии собственного педагогического опыта. Для этого мы обращаемся к анализу современного состояния проблемы исследования и разработке комплекса профессионально-коммуникативных компетенций специалиста агроинженерного профиля как обязательного компонента содержания его профессиональной подготовки в рамках вуза.

1.1 Современные требования к профессиональной подготовке будущего специалиста аграрного сектора

Для выявления современных требований к профессиональной подготовке будущего специалиста аграрного сектора мы обращаемся к анализу современного состояния проблемы исследования. Здесь же представлен комплекс профессионально-коммуникативных компетенций специалиста агроинженерного профиля как обязательный компонент содержания профессиональной подготовки.

Анализ работ Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.П. Буевой, М.С. Кагана, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, В.М. Соковнина и других исследователей дал нам основание распределить требования, к подготовке будущего специалиста (в том числе и аграрного профиля) по трем группам: общество, работодатель, государство — в зависимости от того, кто и с какой целью их предъявляет, т.е. находится в «зоне непосредственной заинтересованности» [Ширяева, 2011].

1) Трудно переоценить *роль общества* в системе высшего образования, которому необходимы высоко квалифицированные кадры способные ре-

шать творческие и практические задачи в различных отраслях, проводить исследования. Общество требует от выпускника сельскохозяйственного вуза обладать не только глубокими теоретическими знаниями по многообразию видов производимой продукции животноводства и растениеводства, по техническому устройству и практическому функционированию сельскохозяйственной техники, но и ситуационной привязки своих решений и действий, из-за непредсказуемости природно-климатических факторов, различной продолжительности технологических процессов и т.д.

Мы обратились к результатам исследования, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 25 января 2012г. (опрошено по 400 человек в 4 целевых аудиториях: ученики 9-х и 11-х классов школ, их родители, студенты образовательных учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, посвященного восприятию и отношению общества к современной системе профессионального образования в России.

Без профессиональной подготовки не достичь успеха в жизни, считают и сами учащиеся, и их родители. Возможность сделать карьеру — ключевой фактор выбора учебного заведения (именно им мотивировали свой выбор 86% учеников).

Важнейший критерий оценки профессионального образования для всех участников исследования — его востребованность на рынке труда (62-73%).

С точки зрения респондентов, высшее образование — это возможность хорошо зарабатывать (так считают 75% учеников и 65% родителей). Ученики на второе место ставят возможность занять высокое положение в обществе (63%), родители — возможность стать квалифицированным специалистом (59%). По 51% опрошенных в обеих группах также считают, что высшее образование следует получить для того, чтобы в дальнейшем заниматься интересной работой. *Получение необходимых знаний* также входит в число наиболее значимых аргументов «за» поступление в ВУЗ (42 и 36% соответственно) [ВЦИОМ, 2012].

2) С точки зрения *работодателя* выпускник должен обладать достаточными практическими и теоретическими знаниями и навыками, чтобы обеспечить высокую производительность труда, развитыми профессиональными качествами, необходимыми для выполняемой работы (инициативность, активная жизненная позиция, организаторские умения), высокой работоспособностью. По мнению Е.А.Ганаевой и С.В. Зверева выпускник вуза должен обладать конкурентным преимуществом, под которым следует понимать какую-либо эксклюзивную характеристику качества, гарантирующую выпускнику превосходство над конкурентами [Ганаева, Зверев, 2007].

Е.А. Худякова вслед за международным агенством по аккредитации (АВЕТ) выделяет способность к эффективной коммуникации как один из

критериев качества инженерного образования [Худякова, 2013]. На наш взгляд, руководителю сельскохозяйственного производства необходимо владеть разнообразием стратегий и тактик, совершенствованием форм и методов производства, информацией о нуждах и интересах потребителей, умение решать «нестандартные» управленческие проблемы, не имеющие готовых рецептов решения, связанные с конкретными, иногда и конфликтными ситуациями, творчески подходить к распоряжениям вышестоящего начальства, в случае несогласия, тщательно обосновывать свои контраргументы [Борытко, Ширяева, 2014а].

Так, например, В.В. Алтуховым и А.Г. Серебряковым в статье «Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда: вузы и работодатели 2009» были подведены итоги проведенного опроса работодателей и выпускников. В опросе приняли участие более 200 компаний из различных регионов России. Приблизительно 43% из них представляли Москву и Московский регион, 10% — Санкт Петербург, и еще 47% — другие крупные города и регионы России — Казань, Новосибирск, Ульяновск, Нижний Новгород, Тольятти, Тюмень, Якутск, Челябинск и т.д. По мнению работодателей, наряду с профессиональными знаниями и навыками выпускник должен обладать следующими личными качествами:

- 1) ответственность;
- 2) инициативность;
- 3) активность;
- 4) целеустремленность;
- 5) работоспособность;
- 6) трудолюбие;
- 7) желание развиваться;
- 8) клиентоориентированность;
- 9) обучаемость;
- 10) лояльность [Алтухов, Серебряков, 2009].

3) *Государство* же преследует свои цели, одной из главных является повышение уровня жизни граждан. С.Ю. Сенатор пишет, что для этого вузы должны готовить высококвалифицированных специалистов, способных обеспечивать постоянный экономический рост страны, при этом выпускники и качество образования должны соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов [Сенатор, 2010, с. 72-73]. А.Н. Ксенофонтова рассматривает исследовательскую и инновационную активность вуза как один из основных индикаторов, определяющий роль высшей школы в социально-экономическом развитии [Ксенофонтова, 2013].

Э.П. Комарова в своих исследованиях пишет, что протекающие процессы глобализации и интернационализации образования, увеличение межкультурных контактов, интенсификация международного сотрудничества в международных областях науки, культуры и образования сделали особенно необходимым подготовки конкурентоспособных, компетентных специалистов [Комарова, 2013б].

А.Н. Ксенофонтова и Е.С. Заир-Бек пишут, что одной из центральных социально-педагогических проблем в настоящее время является проблема модернизации образования (термином «модернизация» обозначается переход социальных процессов на более современный уровень) [Ксенофонтова, Заир-Бек, 2013].

А.В. Кирьякова и Т.А. Ольховая констатируют, что современная социально-экономическая ситуация характеризуется тем, что многие области человеческой деятельности, в том числе и образование, стремительно развиваются за счет внедрения различных инноваций. Человеку в этой ситуации предстоит быть не только исполнителем в их осуществлении, но и непосредственным творцом инновационных процессов [Кирьякова, Ольховая, 2014].

Эти положения изложены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года (продленной до 2015 г.), ФГОС ВПО нового поколения, где подчеркивается, что государству нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, которые отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью.

Все вышеизложенное находит доказательство в выступлении Президента Российской Федерации В.В. Путина на заседании Государственного Совета Российской Федерации 29 августа 2001 года, где подчеркнуты такие общие цели, стоящие перед институтом образования:

- способствовать успешному развитию государства и общества;
- обеспечить устойчивое развитие страны на основе высокого уровня образования нации;
- обеспечить качественное, добротное образование каждому;
- обеспечить «развитие аналитических способностей и критического мышления учеников», «умения учиться», «самостоятельно» воспринимать знания, успевать за переменами» [Путин, 2001].

В последнее время мы наблюдаем возрастание требований к выпускнику вуза, в связи с чем проблема улучшения качества образования выходит на первый план не только в России, но и за ее пределами. Выход из этой ситуации сопряжен с обновлением содержания образования, переосмыслением его цели и результата, оптимизацией образовательного процесса.

Э.П. Комарова констатирует, что одной из ведущих характеристик специалиста становится наличие личностно-деловой компетенции как кросс-культурного, так и делового общения, что обеспечит его способность участвовать в диалоге культур, деловых переговорах, зарубежных стажировках, экономических семинарах и конференциях [Комарова, 2013а].

Е.Ю. Саляева говорит о том, что бакалавр становится базовым специалистом в рамках двухуровневого высшего образования, по роду профессиональной деятельности он достаточно самостоятельная фигура и должен уметь решать текущие задачи в изменяющихся условиях, используя достаточно широкий спектр технологических операций [Саляева, 2012].

По мнению В.И. Байденко, присоединение России к Болонскому процессу актуализировало тему компетентностного подхода в обучении, и в соответствии с ним предполагается формирование «системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля» [Байденко, 2006, с. 17]. Компетентностный подход, который в последние годы становится все более популярным, по мнению Е.В. Бондаревской, перестает быть относительно локальной теорией, а постепенно превращается в общественное явление, претендующее на роль концептуальной основы, проводимой в сфере образования [Бондаревская, 2004, с.24]. Таким образом, мы наблюдаем смещение акцента со знаниевой парадигмы в сторону сформированности профессиональных компетенций, так как от этого зависит эффективная профессиональная деятельность современного выпускника [Остроумова, Ширяева, 2009а].

Компетентностный подход в настоящее время является теоретико-методологической основой модернизации отечественного образования и подразумевает комплексное овладение умениями и знаниями. В следствие чего по новому интерпретируется система методов обучения. В утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. говорится о ее основной цели — обеспечении усло-

вий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании. Структура компетенций является базовой для конструирования и отбора методов обучения.

Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Иногда говорят, что язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. В.И. Байденко утверждает, что в условиях России реализация компетентного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства [Байденко, 2006, с. 10-11]. По мнению И.А. Зимней внедрение компетентного подхода в российское образование обусловлено мировыми тенденциями интеграции и глобализации экономики; необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»; происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы; богатством понятийного содержания термина «компетентный подход»; предписаниями [Зимняя, 2004, с. 17].

Мы согласны с В.И. Байденко, что актуализация компетентного подхода в последние десятилетия обусловлена целым рядом факторов:

– Переход от индустриального к постиндустриальному обществу сопряжен с увеличением уровня неопределенности окружающей среды, с возрастанием динамизма протекания процессов, многократным увеличением информационного потока. Активнее заработали рыночные механизмы в обществе, возросла ролевая мобильность, появились новые профессии, произошла демаркация прежних профессий, потому что к ним изменились требования — они стали более интегрированными. Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности [Байденко, 2006].

Ю.Н. Дядык в своей статье пишет, что наряду с профессиональными знаниями и навыками на первый план выходят требования по наличию у будущих работников особого предпринимательского типа мышления, иной мотивации к труду, т.е. постоянный поиск нового качества (в организации труда, в результатах труда, в отношениях с клиентами), ориентацию на достижение лучших результатов при минимальных издержках, способность чувствовать себя членом команды, постоянную нацеленность на саморазвитие и обучение. В отношении коллектива своего подразделения или предприятия в целом предпринимательское мышление означает

способность понимать и отстаивать общие интересы, в том числе интересы своего предприятия, готовность способствовать повышению квалификации своих коллег, сотрудников по работе, стремление к улучшению имиджа и укреплению позиций своего предприятия на рынке [Дядык, 2009].

– По мнению В.И. Байденко использование компетентностного подхода для описания результатов образовательного процесса как в европейских государствах, так и в России, положительно скажется на возможности сравнения дипломов и степеней, выдаваемых отечественными и зарубежными вузами. Это будет способствовать созданию единого рынка трудовых ресурсов на Евразийском континенте, расширит возможности трудоустройства молодых специалистов — выпускников российских и зарубежных вузов [Байденко, 2006].

По результатам опроса, проведенного ВЦИОМ в ноябре 2013г. (опрошено 800 человек (родители и школьники) в 17 городах России, россияне видят множество плюсов в признании российских дипломов за рубежом. Так, 35% опрошенных считают, что это откроет выпускникам перспективы успешного трудоустройства в западных компаниях, 30%, в свою очередь, говорят о возможности для молодых специалистов зарубежных стажировок. По мнению других респондентов, обладатели дипломов международного образца смогут профессионально изучать иностранные языки (15%), наладить деловые контакты в России и за рубежом (13%) [ВЦИОМ, 2013].

– На наш взгляд актуальность использования компетентностного подхода при подготовке будущих специалистов аграрного сектора обусловлена, с одной стороны, объективными требованиями производства: многообразие видов производимой продукции; различная продолжительность технологических процессов и необходимость выстраивать систему прямых и опосредованных (через памятки, инструкции и т.п.) коммуникаций; непредсказуемость изменения природно-климатических факторов, а с другой стороны — международными тенденциями развития высшего образования и уже законодательно установленной формой представления результатов высшего образования на языке компетенций выпускников вузов [Борытко, Ширяева, 2014а].

По мнению З.С. Сазановой, в современном сельскохозяйственном производстве растет необходимость в специалистах нового типа, обладающих не только высокими профессиональными качествами, но и способных к управленческой и предпринимательской деятельности, установлению деловых контактов, с высоким интеллектом и уровнем культуры, склонностью к индивидуальному творчеству и умению жить и работать в новом информационном мире, в глобальной информационной сети. Реальность такова, что в настоящее время востребован специалист, который не апеллирует к инструкциям, а активно использует свой творческий потенциал и личностный опыт [Сазанова, 2007, с. 24].

А.А. Вербицкий придерживается мнения, что современная высшая школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. современные ключевые компетенции [Вербицкий, 2009, с. 29], что ставит перед педагогами проблему определения перечня ключевых компетенций.

Компетентность, расшифровывается в «Стратегии модернизации содержания общего образования», и подразумевает под профессионализмом человека спектр компетентностей, среди которых коммуникативная играет роль базового понятия так как :

- она интегрирует в себе навыковую и интеллектуальную составляющую образования;
- она отражает идеологию содержания образования, «стандарт на выходе»;
- характеризуется интегративной природой.

На мировом рынке труда в целом, и в частности в аграрном секторе, конкурентоспособность управленца поддерживается профессиональной коммуникативной компетентностью, необходимой для стимулирования работников сельскохозяйственного производства к принятию обусловленных ситуацией решений и побуждению их к самостоятельным действиям. О.В. Козина рассматривает коммуникативную компетентность как феномен открытого типа, постоянно пополняющийся по мере продвижения в профессиональном становлении [Козина, 2009, с. 64]. Коммуникативная компетентность превышает технические характеристики общения, возможности налаживать контакты и создавать поведенческие стратегии.

Следует отметить, что многие ученые определяют в своих работах коммуникативную компетенцию как ключевую. Так, например, А.В. Хуторской включает ее в свой перечень «базовых ключевых» компетенции [Хуторской, 2003, с. 62], а Г.К. Селевко в образовательной практике выделяет ее как «ключевую суперкомпетентность» [Селевко, 2004, с. 138].

Вслед за А.Г. Пашковым [Пашков, 2004, с.34-35], мы рассматриваем коммуникативную компетентность составляющей профессиональной компетентности специалиста, что дает нам основание определить ее как «профессионально-коммуникативную компетентность». Мы тоже считаем, что в структуре профессиональной компетентности она занимает ведущее место, рассматривается как личностный ресурс для построения эффективной коммуникации в ситуациях межличностного общения, и подразумевает

сформированность социальной, психологической и информационной компетентностей [Остроумова, Ширяева, 2009б].

Мы согласны с В.В. Семиной, что в современной педагогической науке нет устоявшихся определений понятий «компетенция» и «компетентность», и каждый исследователь трактует их по-разному. Это может быть связано с тем, что термин «*competence*» при переводе на русский язык обозначает сразу два понятия «компетенция» и «компетентность». Именно поэтому существуют разные подходы к трактовке данных понятий, в том числе и такие: 1) данные термины рассматриваются и употребляются в качестве синонимов; 2) они обозначают разные понятия [Семина, 2010].

Мы, в рамках нашего исследования, разделяем между собой термины «компетенция» и «компетентность» и считаем, что компетенции являются составляющими компетентности, так как под понятием «компетенция» мы подразумеваем сумму знаний, умений и навыков человека, нужных для результативной деятельности в конкретной сфере, а также его личностный опыт, а под понятием «компетентность» — обладание человеком определенными знаниями, умениями и навыками, обладание конкретной компетенцией или их системой в определенной области, немаловажную роль в этом играют личностные качества индивида [Ширяева, 2013]. По трактовке, предложенной И.А. Зимней, «компетенция — это наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли, компетентность — мера соответствия этому требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека» [Зимняя, 2006, с 16].

Е.В. Харитонова, сопоставляя понятия компетентность и компетенция, приходит к выводу, что компетенция - это параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, соответствие лица занимаемому месту, «времени»; это способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями [Харитонова, 2007].

Понятие компетенция снискало себе заслуженную популярность еще и потому, что большинство компаний в России и во всем мире применяют методики оценки и развития сотрудников, основанные на компетенциях. Наличие профессиональных компетенций позволяет работодателям:

- формировать четкие требования к профессиональной квалификации сотрудников;
- оценивать уровень профессиональной квалификации сотрудников;

- четко определять приоритеты и планировать обучение и развитие сотрудников;
- выбирать обучающие программы и мероприятия по развитию в максимальной степени отвечающие потребностям организации.

По мнению Э.П.Комаровой и Н.Ю. Нежуриной с введением государственных образовательных стандартов третьего поколения потребовалось внедрение в обучение проблемных ситуаций, дебатных технологий в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции [Комарова, Нежурина, 2014].

Наш анализ ФГОС третьего поколения специальностей направления «Агроинженерия» позволил выделить представленный в диссертации комплекс компетенций, составляющих профессионально-коммуникативную компетентность в модели выпускника сельскохозяйственного вуза, и степень их сформированности.

Чтобы решить проблему, касающуюся формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов агроинженерных специальностей, мы обратились к анализу документов, определяющих требования к уровню профессиональной коммуникативной подготовки будущих агрономов. Цель анализа заключалась в том, чтобы в государственных документах зафиксировать те коммуникативные знания, умения и навыки, которыми должен обладать студент, чтобы успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. Мы искали документально зафиксированные требования, касающиеся Агроинженеров и в частности их профессионально-коммуникативной подготовки, то есть на какую образовательную модель выпускника должны ориентироваться аграрные вузы.

Требования к высшему сельскохозяйственному образованию по существу отсылают нас к государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности «110800 Агроинженерия» (ГОС) (утвержден 9 ноября 2009 г. № 552). В разделе Госстандарта «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» четко прописано, какими общекультурными и профессионально значимыми компетенциями должен обладать будущий специалист аграрного сектора. Проанализировав Госстандарт, ниже мы приведем следующие коммуникативно-профессиональные компетенции, представляющие больший интерес в контексте нашего исследования [Ширяева, 2011; Ширяева, Попова, 2011].

В раздел Госстандарта «Характеристика профессиональной деятельности бакалавров» по специальности 110800 «Агроинженерия» внесены пункты, содержащие квалификационные характеристики выпускника, т.е. квалификационные умения, приобретаемые в рамках вуза, мы остановимся на более значимых, для нашего исследования.

Бакалавр по направлению подготовки 110800 «Агроинженерия» готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

- производственно-технологическая;
- организационно-управленческая;
- научно-исследовательская;
- проектная.

На наш взгляд, такой вид подготовки будущего специалиста обязателен, так как в современных условиях руководителю сельскохозяйственного производства необходимо владеть разнообразием стратегий и тактик, совершенствованием форм и методов производства, информацией о нуждах и интересах потребителей, умение решать «нестандартные» управленческие проблемы, не имеющие готовых рецептов решения, связанные с конкретными, иногда и конфликтными ситуациями, творчески подходить к распоряжениям вышестоящего начальства, в случае несогласия, тщательно обосновывать свои контраргументы [Борытко, Ширяева, 2014а].

Бакалавр по направлению подготовки 110800 «Агроинженерия» должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач в соответствии с профилем подготовки и видами профессиональной деятельности:

– **организационно-управленческая деятельность:** руководителю необходимо уметь применять различные меры тактического и стратегического характера для эффективного (в плане доходности и развития) функционирования предприятия;

– организация работ по применению ресурсосберегающих машинных технологий для производства и первичной переработки сельскохозяйственной продукции. Руководителю предоставлено право решать вопросы подбора и расстановки кадров в своем подразделении. Эффективность этих решений находится в прямой зависимости от коммуникативных способностей руководителя. Руководитель, владеющий навыками коммуникативной деятельности, умеет эффективно организовать деятельность подчиненных, помогает в решении сложных или важных вопросов, разобраться в «нестандартных» ситуациях, поставив перед ними задачи общей формы, используя

при этом демократические методы руководства и ориентируясь на их способности и умения;

– *управление работой коллективов исполнителей и обеспечение безопасности труда*: мы считаем, что организационная деятельность руководителя сельскохозяйственным производством призвана создать целостность, единство, упорядоченность работы коллектива. Все отдельные системы, объединяясь, создают оптимально организованное целое. Так, должна сохраняться целостность экономической, организационной, технической и других подсистем и при этом обеспечиваться специализация, кооперация, ритмичность, синхронность и непрерывность работы производства [Борытко, Ширяева, 2014а];

– *разработка оперативных планов работы первичных производственных коллективов*: мы относим к функциям руководителя сельскохозяйственного производства: сбор, обработку, систематизацию и изучение информации, выявление отклонений от заданных программ и определение их причин, уяснение возможностей и путей ликвидации этих отклонений, оценку анализируемых материалов, представление отчетов вышестоящему руководству, содержащих рекомендации путей повышения качества и эффективности деятельности сельскохозяйственного производства в сложившихся условиях [Борытко, Ширяева, 2014а];

Проведенный нами анализ этой части стандарта показал, что данные виды профессиональной деятельности требуют владения специальной коммуникативной компетентностью: организационно-управленческая деятельность требует коммуникативные умения, мы имеем в виду не столько правильность речи (этот аспект является обязательным), сколько четкое изложение и обоснование фактов, логичность, лаконичность и аргументативность [Ширяева, 2011; Ширяева, Попова, 2012].

Госстандарт также содержит разнообразные требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата. Мы также сделали выборку наиболее значимых для нашего исследования компетенций.

Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК), описанными во ФГОС ВПО:

– владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);

- умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);
- готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);
- способностью к принятию организационно-управленческих решений и готовность нести за них ответственность (ОК-4);
- стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, владение навыками самостоятельной работы (ОК-6);
- владением основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11);
- владением одним из иностранных языков (ОК-13);
- Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК) (мы акцентируем свое внимание на организационно-управленческой деятельности, в которой наиболее ярко проявляются коммуникативные умения):
 - способностью организовывать работу исполнителей, находить и принимать решения в области организации и нормирования труда;
 - готовностью систематизировать и обобщать информацию по формированию и использованию ресурсов предприятия.

Таким образом, мы рассматриваем содержание профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательный результат его подготовки в вузе комплекс его коммуникативных компетенций, ориентированный на решение профессионально значимых и производственных задач в разнообразных областях аграрной практики: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (что составляет ядро профессионально-коммуникативной компетентности специалиста) [Борытко, Ширяева, 2014б].

1.2 Сущность и структура профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора

Данный параграф посвящен анализу содержания профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательного результата его подготовки в вузе.

Проведя сопоставительный анализ определений профессиональной компетентности, мы обнаружили некую схожесть трактовок у большей части авторов.

Так, например, введя впервые термин «компетентность» в советскую педагогическую науку, В.И. Ленин констатировал, что для того, чтобы управлять каким-либо процессом, работник должен быть компетентным, полностью знать все условия и технику производства на ее современной высоте, а также иметь соответствующее научное образование [Ленин, 1970, с. 170].

А.В. Хуторской понимает под профессиональной компетентностью — уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) обучаемого и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [Хуторской, 2003, с.61].

С точки зрения Н.М. Борытко, профессиональная компетентность как единство теоретической и практической готовности к выполнению профессиональных функций интегрирует профессиональные и личностные качества [Борытко, 2007].

А.Л. Андреев применительно к профессиональной компетентности считает, что «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [Андреев, 2005, с. 20].

Проанализировав приведенные выше определения профессиональной компетентности, мы четко прослеживаем единогласие авторов по поводу наличия багажа профессиональных теоретических знаний и личностных качеств для применения их на практике согласно ситуации.

На наш взгляд, авторы (А.Л. Андреев, Н.М. Борытко, А.В. Хуторской) лишь иногда смещают акценты в своих формулировках, но принципиальных противоречий не выявляют [Ширяева, 2014а].

Так изучение научных трудов Н.В. Кузьминой позволило нам увидеть, что автор, хотя и не выступает против теоретической составляющей, в то же время акцентирует внимание в определении профессиональной компе-

тентности специалиста на совокупности свойств личности [Кузьмина, 2007]. В отличие от Н.В. Кузьминой в своей трактовке профессиональной компетентности будущего специалиста Л.М. Митина особенно выделяет профессиональные знания, не отрицая присутствия личностного фактора [Митина, 2004].

В.И. Байденко, В.А. Болотов, Н.М. Борытко, С.А. Горохова, М.Е. Дуранов, Ю.В. Еремин, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, Е.В. Коробова, Т.И. Кузнецова, А.В. Мудрик, А.Я. Найн, Е.И. Пассов, Ю.В. Плеханов, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, А.В. Хуторский, В.Д. Ширшов и др. с понятиями «компетенция» и «компетентность» связывают деятельностный процесс, считая, что истинное значение человека состоит не в глубине освоенных знаний, умений и навыков, а в его деятельности. По мнению Р.В. Ардовской: «Компетенция – это совокупность задач, которые человек должен решить, а компетентность – это совокупность компетенций, которыми человек должен владеть» [Ардовская, 2011].

Следует дифференцировать компетентность и традиционные образовательные цели так как она:

- 1) обладает интегративным характером;
- 2) соотносится с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- 3) имеет практико-ориентированную направленность.

По мнению Г.Г. Плотниковой сущность профессиональной коммуникативной компетентности менеджера составляет сложный комплекс качеств и свойств личности, проявляется в выборе и организации языковых средств, которые при соблюдении нормы литературного языка, этики общения, знании специфики профессиональной речи в определенной ситуации делового общения позволяют личности оптимально решать профессиональные задачи [Плотникова, 2012].

Основываясь на этих выводах, а также результатах нашего поиска, представленных в п. 1.1, мы сформулировали собственное определение профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора как интегративного качества личности, способности эффективно осуществлять коммуникации в различных сферах общественной жизни и профессиональной деятельности: осуществлять социальное взаимодействие; управлять работой коллектива; принимать участие в научных дискуссиях; добывать, анализировать и применять профессиональную информацию [Ширяева, 2014в].

Таким образом, мы считаем, что сущностными характеристиками профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста агрария являются:

1) интегрированная характеристика качеств личности (владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения);

2) овладение знаниями и умениями, необходимыми для работы по специальности, развитое сотрудничество с коллегами (готовность к кооперации, работа в коллективе);

3) единство сочетание знаний, способностей и установок (умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь);

4) способность делать что-либо хорошо, эффективно с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды (способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность) [Борытко, Ширяева, 2014а].

На наш взгляд, сущность профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора выявляется через ее **функции** в профессиональной деятельности: информационная, прогностическая, организаторская, интегративная. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Информационная функция (умение систематизировать, структурировать, классифицировать, передавать и обобщать информацию по формированию и использованию ресурсов аграрного предприятия) является логическим продолжением таких сущностных характеристик профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста агрария как интегрированная характеристика качеств личности (способность к обобщению, анализу, восприятию информации) с одной стороны, а с другой стороны опирается на характеристику интегрированного сочетания знаний (умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь).

Так как в обязанности руководителя сельскохозяйственного производства входят сбор, обработка, систематизация и изучение информации, выявление отклонений от заданных программ и определение их причин, уяснение возможностей и путей ликвидации этих отклонений, оценка анализируемых материалов, представление отчетов вышестоящему руководству

(в устной и письменной формах), содержащих рекомендации путей повышения качества и эффективности деятельности сельскохозяйственного производства в сложившихся условиях. С таким перечнем задач будущий специалист аграрного профиля сможет справиться только если данная функция развита у него в полной мере. Мы считаем, что в случае, когда данная функция не развита у специалиста агрария, сельскохозяйственное предприятие сталкивается с информационным дефицитом, что ведет к несвоевременному обнаружению неполадок (как технического, так и человеческого факторов), что затормаживает либо делает невозможным ликвидацию этих отклонений [Борытко, Ширяева, 2014а].

В качестве примера из собственного педагогического опыта, приведем занятие по иностранному языку со студентами 2 курса экономического факультета (в группе 20 человек), которым было предложено составить бизнес-план для открытия малого сельскохозяйственного предприятия (причем подразумевалось наличие теоретических знаний по данному вопросу), каждый студент получил в свою копилку 500 тыс. виртуальных рублей на открытие бизнеса (никаких ограничений по отраслям сельского хозяйства указано не было, на выбор были представлены: животноводство, растениеводство, рыбоводство...).

Результаты распределились следующим образом.

10 (50%) человек высказался по поводу непонимания задания и невозможности применения своих теоретических знаний на практике в контексте предложенной ситуации, из них 3 человека высказали желание рассказать о теоретических основах составления бизнес плана (речь идет о простом пересказе проработанного текста).

5 человек (25%) в какой-то мере справились с заданием, но испытали трудности при составлении официальных документов (отсутствовали знания о структуре документа и форме изложения информации, т.е. не развито умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь).

В полном объеме с заданием справились только 5 человек (25%).

В итоге только у 25% будущих специалистов аграрного сектора информационная функция была развита в полной мере, 50% показали низкий уровень ее развития (так как только 30% из этой группы смогли просто воспринять предложенную информацию, остальные 70% показали неспособность к обобщению, анализу и восприятию информации) [Ширяева, 2014а].

Мы видим положительный эффект для профессиональной деятельности специалиста только тогда, когда эта функция развита не в ущерб другим, то есть речь не идет о ее гипертрофии. Если же она развита чрезмерно, то мы можем констатировать тот факт, что специалист, имея достаточный багаж теоретических знаний (вследствие хорошо развитой способности систематизировать, структурировать, классифицировать, передавать и обобщать информацию) не способен

работать в коллективе и не в состоянии находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовности нести за них ответственность, поскольку его энергия направлена лишь на получение все большего количества информации [Ширяева, 2014а].

Прогностическая функция (способность спрогнозировать итоги собственных действий и действий коллег. Рефлексия и толерантность, социальная направленность на партнеров по коммуникации) на наш взгляд как и информационная функция является логическим продолжением таких существенных характеристик профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста агрария как интегрированная характеристика качеств личности, но с точки зрения постановки цели и выбора путей ее достижения, в то же время базируется на способности делать что-либо хорошо, эффективно с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды.

– Руководителю аграрного предприятия необходимо уметь применять различные меры тактического и стратегического характера для эффективного (в плане доходности и развития) функционирования предприятия; широкий комплекс мер стратегического и тактического характера, направленных на эффективное осуществление рыночной деятельности предприятия и достижение его основной цели, поэтому в обязанности руководителя сельскохозяйственного производства входят управление, организация, планирование, прогнозирование и целеполагание, анализ, оценка, учет и контроль, исследование рынка, изучение спроса, анализ окружающей среды, осуществление товарной политики, инфратоварное обеспечение, поддержание жизненного цикла товара, ценообразование и ценовая политика, товародвижение и сбыт продукции, формирование спроса и стимулирование сбыта продукции, коммерческая деятельность, внешнеэкономическая деятельность, учетно-финансовая деятельность, управление маркетингом.

Если данная функция не развита у специалиста аграрного сектора, то сельскохозяйственное предприятие сталкивается с целым рядом проблем: если нет цели в производстве, невозможно определить и пути ее достижения, предприятие находится в производственном хаосе, что в свою очередь негативно сказывается на его общем функционировании. Только при высокой степени саморегулирования, саморефлексии и самооценки возможна эффективная работа аграрного предприятия.

На наш взгляд чрезмерное развитие данной функции у специалиста-агрария отрицательно сказывается на всем производственном процессе предприятия, так как зацикливаясь на целеполагании и бросая все силы на их достижение, специалист как правило, предается склонен к прожектерству, пренебрегает коллективом, считая, что только в его силах добиться поставленной цели [Ширяева, 2014б].

Нами на занятии по иностранному языку на 1 курсе Агроинженерного факультета студентам (в количестве 15 человек) было предложено, работая в группах по 5 человек (всего у нас получилось 3 группы), взять в аренду поле и вырастить на нем какие-либо сельскохозяйственные культуры (мы не ограничивали студентов жесткими рамками, предоставив им полную свободу выбора), реализация которых в дальнейшем принесет прибыль. Следует принять во внимание, что в распоряжении студентов были заранее разработанные глоссарии с достаточным количеством лексических единиц по заданной теме.

У студентов первой группы трудности возникли уже на подготовительном этапе, когда надо было определяться по поводу выбора сельскохозяйственной культуры для выращивания, они долго не могли договориться между собой предлагая разные виды растений от корнеплодов (картофель, лук, морковь, свекла...) до бахчевых культур (арбузов, дынь, тыкв...) причем в процессе обсуждения, студентами игнорировался факт районированности растений и климатических особенностей Волгоградской области. Мы можем констатировать факт неспособности постановки цели и выбора путей ее достижения.

Студенты второй группы лучше справились с заданием, в процессе обсуждения довольно быстро пришли к общему мнению (что говорит об их способностях к постановке цели и выбору путей ее достижения), но при выборе не учли спрос на данную сельскохозяйственную культуру, поэтому у них возникли некоторые трудности на этапе реализации продукции (здесь на лицо отсутствие быстрой, гибкой и адаптивной реакции на динамику обстоятельств и среды, в нашем случае это рыночные условия).

Студенты же третьей группы блестяще справились с заданием. В процессе конструктивного обсуждения, быстро определились что и каким образом будут выращивать, а также учли наличие спроса на данную сельскохозяйственную продукцию, повысив ее в цене за счет выделения средств на ее сохранение и продажи в несезон [Ширяева, 2014б].

Организаторская функция (на наш взгляд ведущая в структуре выделенных функций, дает возможность регулировать поведение собеседников, влиять на их установки и мнения, потребности и действия через общий стиль деятельности, совместимость людей, синхронность их действий) вытекает из таких сущностных характеристик профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста агрария как овладение знаниями и умениями (готовность к кооперации, работа в коллективе) и спо-

способности находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовности нести за них ответственность.

Организационная деятельность руководителя сельскохозяйственным производством призвана создать целостность, единство, упорядоченность работы коллектива. Все отдельные системы, объединяясь, создают оптимально организованное целое. Так, должна сохраняться целостность экономической, организационной, технической и других подсистем и при этом обеспечиваться специализация, кооперация, ритмичность, синхронность и непрерывность работы производства.

Для будущего специалиста агрария неумение работать с коллективом, неготовность к кооперации является серьезным барьером на пути эффективного функционирования сельхоз предприятия и достижения поставленных целей производства, а способность действовать только по шаблонам и теоретическим клише (без ситуативной составляющей) невозможно в современном постоянно меняющемся мире [Ширяева, 2010].

Для примера мы приведем такую ситуацию (в основе, разработанная нами ролевая игра). В фермерское хозяйство приезжает новый агроном и для повышения производственной прибыли решает переориентировать деятельность данного хозяйства с возделывания одного вида растений на выращивание другого, мотивируя свое решение тем что данная сельскохозяйственная культура более неприхотлива к климатическим условиям Волгоградской области, у нее короче срок созревания, а прибыль которая будет получена от ее реализации, будет выше. Перед агрономом стоит задача получить одобрение своей идеи, то есть в данной ситуации найти такие организационно-управленческие решения, чтобы мотивировать коллектив к кооперации, плюс ко всему готовность нести ответственность за эти решения.

Данная ролевая игра проводилась на занятии по иностранному языку со студентами Агроинженерного факультета 1-го курса и показала следующие результаты: из группы в 10 человек только 3 справились с заданием в полной мере, 5 человек просто выступили с докладом о плюсах и минусах возделывание данной сельскохозяйственной культуры, 2 человека попробовали войти во взаимодействие с коллективом, но сняли с себя всякую ответственность за результат данного предприятия.

Данный пример показывает, что только 30% студентов справились с заданием, тем самым показав, что у них развита организаторская функция, остальные 70% показали либо отсутствие, либо недоразвитие [Ширяева, 2014в].

На наш взгляд, гипертрофия данной функции ведет к несостоятельности в быстрой, гибкой и адаптивной реакции на динамику обстоятельств и среды и неумении логически верно, аргументированно и ясно строить свои высказывания (как устные, так и письменные), в склонности к вождизму, к авторитаризму в общении с сотрудниками [Ширяева, 2014в].

Операциональная функция, на наш взгляд, наиболее полно выражает исследуемую компетентность именно как *профессионально-коммуникативную*, поскольку вытекает из четвертой сущностной характеристики, обеспечивает овладение знаниями и умениями, единство этих знаний и способности делать что-либо хорошо, эффективно с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки.

Специалисту современного сельскохозяйственного производства необходимо владеть разнообразием стратегий и тактик, совершенствованием форм и методов производства, информацией о нуждах и интересах потребителей, умение решать «нестандартные» управленческие проблемы, не имеющие готовых рецептов решения, связанные с конкретными, иногда и конфликтными ситуациями, творчески подходить к распоряжениям вышестоящего начальства, в случае несогласия, тщательно обосновывать свои контраргументы.

Для студента-агрария в равной степени важны как сочетание теоретических общенаучных и узкоспециальных знаний по сельскохозяйственным дисциплинам, что является основой профессиональной адаптации будущего специалиста; так и личностные качества, которые переводят студента из позиции пассивного исполнителя инструкций и предписаний в позицию субъекта профессиональной деятельности способного работать на максимуме своих возможностей (с точки зрения количественного и качественного критериев).

На наш взгляд, операциональная функция является единственной (из вышеперечисленных), где гипертрофия не будет иметь негативных последствий, при условии, что все ее сущностные характеристики будут развиваться одновременно [Ширяева, 2014в].

В своих исследованиях Е.С. Ионкина выделяет следующие компоненты профессионально-языковой компетентности: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический и эмоционально-творческий, особое внимание она так же уделяет этапности формирования компетентности в совокупности составляющих ее компонентов [Ионкина, 2014, с.112].

Согласно нашим исследованиям структура профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора включает в себя следующие, выделенные нами **компоненты**: когнитивно-ценностный, интегративно-деятельностный и мотивационно-

волевой. При этом мы используем двойную терминологию, чтобы более полно раскрыть содержание компонентов, каждый из которых заслуживает отдельного внимания.

Когнитивно-ценностный компонент (информационное взаимодействие личности и среды при непрерывно расширяющемся аксиологическом потенциале) обнаруживается по информационной функции (умение систематизировать, структурировать, классифицировать, передавать и обобщать информацию по формированию и использованию ресурсов аграрного предприятия).

Мы придерживаемся мнения, что в структуре данного компонента ценности являются не программированными, а осознанными и подталкивают к познанию. Осознание ценности усвоения знаний позволяет специалисту аграрного сектора достигать высоких результатов в профессиональной деятельности, знания становятся для него ориентиром в различных профессиональных и жизненных ситуациях. Осознание ценности и значимости профессиональных норм способствует профессиональной идентификации, т.е. самокритичности по отношению к профессиональным установкам аграрного сообщества [Ширяева, 2014а] .

Когнитивный-ценностный компонент профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора представлен следующими компетенциями (из ФГОС ВПО):

- способность к умению приобретать новые знания, использовать различные формы обучения, информационно образовательные технологии;
- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке, знание второго языка;
- способность и готовность к практическому анализу логики различного рода рассуждений, владение навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики;
- способность и готовность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания;
- изучение организационно-управленческих методов;
- готовность изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследований.
- способность и готовность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм;

– способность и готовность к соблюдению прав и обязанностей гражданина; к свободному и ответственному поведению;

– способность и готовность к пониманию и анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем.

Это, по нашему мнению, предполагает сформированность у будущего специалиста способности к получению профессиональных знаний из различных источников; практическому анализу логики различного рода рассуждений; владение навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики; подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания.

Этот компонент оказывает заметное влияние на познавательные процессы и активность личности, на становление ее как профессионала своего дела, определяет характер общения личности в выбранной профессиональной сфере деятельности и место человека в общественной жизни, его статус. Как знания не появляются и не проявляются вдруг (они — результат длительного целенаправленного процесса), так и ценности сами по себе не являются регулятором деятельности развивающейся личности, для интериоризации ценностей необходимо сформировать у нее ценностные ориентации [Ширяева, 2014а].

Интегративно-деятельностный компонент, на наш взгляд, реализуется в продуктивном опыте по установлению соотношения рационального и эмоционального факторов в профессиональном общении, умении управлять групповой динамикой, занимать адекватную ролевую позицию, оказывать поддержку, формулировать требования, конструктивно разрешать конфликты; обнаруживается по прогностической функции (способность спрогнозировать итоги собственных действий и действий коллег; рефлексия и толерантность, социальная направленность на партнеров по коммуникации).

Данное нами двойное название компонента объясняется тем, что сама деятельность носит интегративный характер, то есть характер взаимодействия (решение задач на разных уровнях).

Мы считаем, что благодаря интегративно-деятельностному компоненту специалист аграрного профиля не просто действует, а самостоятельно, ответственно и инициативно взаимодействует с миром (как в общем, так и в профессиональном планах), при этом интегрируются профессиональные и личностные качества, что обеспечивает и облегчает профессиональное становление [Ширяева, 2014а].

Интегративно-деятельностный компонент представлен следующими компетенциями (из ФГОС ВПО):

- готовность к организационно-управленческой работе с малыми коллективами;
- способность и готовность к социальному взаимодействию: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; к сотрудничеству и разрешению конфликтов; к толерантности, уважению и принятию Другого; к социальной мобильности;
- готовность к самостоятельной, индивидуальной работе, принятию ответственных решений в рамках своей профессиональной компетенции;
- готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности;
- готовность к участию в проведении исследований рабочих и технологических процессов;
- готовность к участию в проектировании новой техники и технологии, работе над междисциплинарными проектами.

Мотивационно-волевой компонент рассматривается нами как интерпретация профессионально важных качеств с учетом индивидуальности будущего специалиста аграрного сектора и вовлечением его в процесс динамичного постижения профессиональной деятельности, обнаруживается по организационной функции (ведущая в структуре выделенных функций, дает возможность регулировать поведение собеседников, влиять на их установки и мнения, потребности и действия через общий стиль деятельности, совместимость людей, синхронность их действий).

Рассматривая каждую составляющую данного компонента, мы пришли к выводу, что мотив - осознанная потребность, а воля – способность к продолжению усилий. С одной стороны, инженер-аграрий взаимодействует с рабочими, а с другой стороны, как специалист автономно работает на ферме, на машино-тракторной станции, в поле.

Благодаря мотивационно-волевому компоненту специалист аграрного сектора способен действовать не под давлением обстоятельств, складывающихся тем или иным образом, а в соответствии с самостоятельно выстроенной стратегией, то есть не подчиняться внешним обстоятельствам, а придерживаться самостоятельно выбранного курса [Ширяева, 2014а].

Мотивационно-волевой компонент представлен следующими компетенциями (из ФГОС ВПО):

- способность научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы, умение использовать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;
- готовность выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлечь для их решения соответствующий аппарат;
- способность и готовность понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы, быть активным субъектом экономической деятельности;
- способность и готовность к восприятию и адекватной интерпретации общественно значимой социологической информации; использованию социологического знания в профессиональной и общественной деятельности.

Выводы первой главы

Обобщая наши исследования, изложенные в первой главе, следует отметить, что содержание профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательный результат его подготовки в вузе составляет комплекс его коммуникативных компетенций, ориентированный на решение профессионально значимых и производственных задач в разнообразных областях аграрной практики. Степень их сформированности выражается в эффективности проявления таких функций как информационная, прогностическая, организаторская (ведущая в структуре выделенных функций) и операциональная в профессиональной деятельности специалиста аграрного сектора. В свою очередь структура профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора включает в себя следующие компоненты: когнитивно-ценностный, интегративно-деятельностный и мотивационно-волевой [Ширяева, 2014б].

Только поэтапное овладение данным комплексом коммуникативных компетенций с учетом базовых функций профессионально-коммуникативной компетентности позволяет обеспечить успешность профессиональной адаптации молодого специалиста аграрного сектора в изменяющихся общественных и профессиональных отношениях, его социальную роль на селе, личностный и профессиональный рост, психологическую комфортность. Поэтому необходимо решить задачу проектирования образовательного процесса сельскохозяйственного вуза, обеспечивающего формирова-

ние профессионально-коммуникативной компетентности студента. Решению этой задачи и посвящена следующая глава нашего исследования.

Глава 2

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА

В данной главе анализируются дидактические возможности образовательной среды вуза в формировании профессионально-коммуникативных компетенций у студентов вуза, представлена авторская технология, включающая алгоритм прохождения трех этапов.

2.1 Дидактические возможности образовательной среды вуза в формировании профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста аграрного сектора

В данном параграфе мы рассматриваем структуру и содержание образовательной среды аграрного вуза, анализируем, что она дает для каждой компетенции и каким образом можно максимально использовать ее возможности.

В современной теории и практике образования все чаще употребляется термин «образовательная среда вуза». Следует отметить, что данное понятие трактуется неоднозначно. Для начала, нам кажется логичным рассмотреть термин «среда», а потом перейти к характеристикам образовательной среды.

Как пишет Т.Н. Щербакова, термин «среда», под которой понимались окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности, стал использоваться в европейской культуре еще в эпоху Просвещения. В этом его значении в то время рассматривали: 1) макросреду как общественно — экономическую систему в целом (производительные силы, совокупность производственных отношений и социальных институтов, сознание, религия и культура определенного общества); 2) микросреду как непосредственное социальное окружение ребенка (семья, коллективы и группы разных уровней) [Щербакова, 2012].

В настоящее время понятие «среда» также не имеет четкого определения. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. В отече-

ственной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» [Шацкий, 1980], «общественная среда ребенка» [Блонский, 1964], «окружающая среда» [Макаренко, 1971]. Выполнив анализ ряда исследований, Т.Н. Щербакова отмечает, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия — среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки [Щербакова, 2012].

В XX в. идея воспитания средой нашла практическое воплощение в отечественной педагогике [Калашников, 1990], [Шацкий, 1980].

В 1970-1990гг. наблюдается развитие системных исследований в теории среды. Усиливается значение категории педагогического «взаимодействия», начинает прослеживаться зависимость влияния среды на образ жизни сообщества. Определяются составляющие среды: предметно-пространственная, предметно-эстетическая, природная, внешкольная, эстетическая, архитектурная, и др.

Работы Б.Ф. Скиннера убедительно доказали, что наше поведение определяется окружающей средой. По его мнению, чтобы объяснить поведение (и таким образом понять личность), нужно только проанализировать функциональные отношения между видимым действием и видимым последствием [Скиннер, 1956].

Философ В.С. Библер подчеркивает, что процесс формирования «социума свободных индивидов представляет собой «мощное общение» и является двигателем коллективного развития. Поэтому общение между людьми является определенным видом взаимодействия. Философ пишет о большой роли малых групп в будущем. В такой среде (или малой группе) индивид неповторим и имеет возможность работать наедине с собой. Работу наедине с собой можно также рассматривать как особый вид взаимодействия, который создает определенную среду. В.С. Библер считает, что это и «новое одиночество, и новый вид соучастия» [Библер, 1991].

Таким образом, средообразующей основой является взаимодействие. Поэтому мы считаем, что среда — это объединение участников на добровольной основе, собранных для общего решения проблем и взаимодействия, готовых воплотить в жизнь свои возможности, проявлять креативность во взаимодействии [Ширяева, 2010].

Чем больше и полнее личность использует возможности среды, вносит вклад в ее развитие, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие (Введение к Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Объединенных Наций в 1972 г.). Г.М. Андреева считает, что конструировать собственную среду развития — значит привести в систему информацию о мире, организацию этой информации — в связные структуры с целью постижения ее смысла [Андреева, 2006].

Как считает Е.Е. Мерзон, образовательная среда не является материальным условием деятельности, как обычная среда. В контексте процесса формирования профессиональной компетентности образовательная среда выступает как:

- а) субъективный опыт восприятия действительности;
- б) трансформация опыта и собственной идентичности в образовательной практике;
- в) существующее образовательное взаимодействие социального окружения

Образовательная среда возникает там, где происходит коммуникативное взаимодействие двух субъектов, где каждый из участников оказывается способным изменить собственную позицию и создать новый проект деятельности на основе этого опыта. [Мерзон, 2011].

Характерные показатели среды - насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способы организации). В.И. Слободчиков утверждает, что образовательная среда только в том случае будет способствовать личностному и культурному росту обучающихся, когда «наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду» [Слободчиков, 2000].

Мы считаем, безусловно, такая координатная трансформация возможна только в условиях общей гуманитаризации образовательного пространства вуза, что в нашем случае является непозволительной роскошью, так как аграрное образование допускает лишь вкрапление гуманитарных дисциплин на общем фоне естественнонаучных [Ширяева, 2014в].

Н.И.Поливанова пишет, что образовательная среда аграрного вуза состоит из таких компонентов, как:

- внутренняя (сельскохозяйственная) направленность вуза, или специфика вузовских целей, ценностей и задач;
- избираемые образовательные технологии и их психологическая организация;
- средства, которыми вуз решает свои задачи в общекультурном контексте;
- психологический климат;
- дифференцированность представлений преподавателей о своих студентах;
- социально-психологическая структура профессорско-преподавательского состава;
- психологическая организация передачи знаний; психологические характеристики преподавателей и студентов.

Целенаправленно и системно формируя каждый из представленных выше компонентов в аграрном вузе у студентов и преподавателей, формируется профессиональная компетентность будущих специалистов аграрного сектора [Поливанова, 2000, с. 72–80].

Мы пришли к выводу, что решение задачи формирования профессионально-коммуникативных компетенций предполагает создание в образовательной среде вуза условий для самоактуализации личностного потенциала, чтобы приобрести более осознанный вариант профессионального бытия, охватывает формирование навыков общения, ориентиров на профессиональную перспективу и мировоззренческих позиций личности, и осуществляется в профессиональной деятельности с помощью применения профессионально-ориентированных форм, методов и средств обучения, подходящих конкретному виду деятельности и соответствуют целям формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста [Ширяева, 2010] .

Актуальной является задача выявления возможностей образовательной среды в качестве источника и фактора развития и становления социального, профессионального и личностного опыта.

Л.В. Елагина и В.Г. Рындак в своих исследованиях описывают педагогическую приемственность традиционного и компетентностного подходов к организации образования, а также «выращивание» мотивации будущего выпускника на профессиональное саморазвитие и самосовершенствование как принципы, реализация которых обеспечивает оптимальные результаты

в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста [Елагина, Рындак, 2008].

Е.В. Князева уверена, что решение проблем совершенствования профессиональной коммуникативной компетенции невозможно без качественного учебно-методического обеспечения. Поэтому большое значение приобретает содержание учебных пособий и учебно-методических материалов, включающих программы, дидактические материалы (тесты, литература, наглядные и технические средства обучения) [Князева, 2012].

Для выявления дидактических возможностей среды аграрного вуза мы обратились к учебно-методическим комплексам дисциплин специальности, которые представляют собой систему методического обеспечения, служащего всестороннему развитию личности и содержат: рабочие программы; методические разработки курсов лекций, практических занятий, задания для самостоятельной и учебно-исследовательской работ, курсовых проектов. В диссертации анализируются традиционные формы организации обучения в вузе (лекции, семинарские и практические занятия) [Ширяева, 2010].

По мнению Е.Е. Мерзон образовательная среда аграрного вуза становится фактором формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, если:

- содержание обучаемых дисциплин не только интересно, но и ориентировано на практику, действительность;
- формы и методы деятельности понятны, логически обоснованы и легко применимы на практике;
- отношения, возникающие между преподавателем и студентом, действуют принципы демократичности и развивающего характера обучения;
- существуют материально-технические возможности для организации современной учебной деятельности и развития учащихся;
- существует взаимодействие с различными субъектами учебно-воспитательного процесса [Мерзон, 2011].

По мнению О.В. Кривцовой формирование коммуникативной компетенций предполагает создание в образовательной среде аграрного вуза условий, способствующих процессу самоактуализации личностного потенциала человека с целью обретения им более зрелой формы профессионального бытия, проявляющуюся в практической деятельности и в таком личностном свойстве как коммуникативная компетенции. Формирование профессиональных коммуникативных компетенций охватывает формирование

навыков общения, установок на профессиональную направленность и жизненных позиций личности, и реализуется в профессиональных видах деятельности посредством использования форм и методов обучения, которые подходят данному виду деятельности и отвечают задачам формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенций студента сельскохозяйственного вуза [Кривцова, 2008].

Мы согласны с Е.Е. Мерзон, что образовательная среда создает определенную атмосферу, дух, комфортность к которому человек стремится, хочет погрузиться вновь, построить ее на новом месте, как некую модель и побуждает студента к процессу ее трансляции. С одной стороны — это процессе самоопределения студента в мире обучения и воспитания, с другой стороны — это профессиональное становление, процесс формирования профессиональных компетенций [Мерзон, 2011].

А. Н. Ксенофонтова пишет, что именно в вузе студент должен овладевать инструментарием форм речевого выражения: локонизмом, логикой, живостью повествования [Ксенофонтова, 2012, с. 163б].

Вузовская лекция — основной компонент дидактического цикла обучения. Ее задача — формирование ориентировочной базы для будущего освоения учебного материала студентами. Экспрессивная составляющая лекции, вместе с основательным научным содержанием, создает гармонию слова, мысли и восприятия слушателями, поэтому для экспериментальной работы нами были отобраны следующие формы лекций: проблемная лекция (новый материал представлен в форме проблемной задачи, в ходе ее решения активизируется теоретическое мышление, повышается интерес к содержанию дисциплины, профессиональная мотивация, сплоченность), лекция с заранее запланированными ошибками, лекция вдвоем (по средствам моделирования реальных ситуаций, диалогического обсуждения проблемных тем, развивается: непосредственное видение культуры дискуссии, вариантах ведения диалога; умение сравнивать различные точки зрения и синтезировать свою), лекция пресс-конференция. А.Н. Ксенофонтова, говоря об общей стратегии преподавателя, подчеркивает необходимость включения студента в активную и самостоятельную деятельность, ставя его в позицию субъекта, поэтому следует организовывать эту деятельность таким образом, чтобы студент приходил к открытию «для себя» фактов и законов, вырабатывал убеждения, овладевал способами решения задач, которые ему предлагают при изучении той или иной учебной дисциплины [Ксенофонтова, 2000].

В.Г. Рындак пишет что креативность выступает важным фактором профессионального развития, обуславливающим способность осознать и преодолевать барьеры профессионального развития, находить конструктивные выходы из профессиональных кризисов, способствуя тем самым переходу на более высокие уровни профессионализма [Рындак, 2014].

Отобранный комплекс лекций оказывает непосредственное влияние на формирование профессионально-коммуникативных компетенций, обеспечивает развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональной мотивации, корпоративности. Имитируются ситуации реальной дискуссии (обсуждение теории и практики), обновляются и активно используются имеющиеся у студентов знания, нужные для осознанного участия в диалоге; развивается непосредственное видение культуры дискуссии, вариантов ведения диалога, а также совместного поиска и принятия решений.

Семинарское занятие обладает такими возможностями как постановка проблемы при объяснении материала, частичное вкрапление в него практических заданий, задач, моделирующих производственные коммуникативные ситуации. Обучение как креативный процесс выступает в форме решения неординарных научно-учебных задач неординарными же методами. С одной стороны, перед студентом ставятся тренировочные задачи, способствующие закреплению полученных знаний и автоматизации навыков, с другой стороны проблемные задачи требуют нахождения новых возможностей решения.

В экспериментальной работе использовались игровые элементы обучения — различные головоломки, ролевые и дидактические игры (загадки, ребусы, кроссворды, базирующиеся на теоретической информации изучаемого материала). Несомненно, учебный процесс должен быть оснащен не только техникой, но и специальным дидактическим материалом (упражнениями и заданиями).

Формы практических занятий: метод «мозговой атаки», эвристическая беседа, учебная тематическая дискуссия, профессиональная консультация, метод ХОБО, сократический метод, индивидуальные практикумы, метод «интеллектуальная разминка», анализ конкретных ситуаций (АКС).

А.Н. Ксенофонтова, говоря о мастерстве преподавателя высшей школы, подчеркивает необходимость включения студентов в процесс учебной деятельности как активных соучастников, а не пассивных слушателей. Такое

занятие будет интересно и преподавателю и студенту [Ксенофонтова, 2000].

Приведенные выше формы организации аудиторной и самостоятельной работы студентов в комплексе позволяют формировать такие компетенции как: способность к письменной и устной коммуникации; анализу и синтезу, к критическому восприятию информации (критическому мышлению); использовать информационные технологии; готовность работать с информацией из различных источников; прорабатывать техническую информацию, опыт, накопленный отечественными и иностранными учеными по тематике исследований; желание участвовать в исследовании рабочих и технологических процессов; желание анализировать рассуждения, умение выступать на публике, подготовке и правке различной информации из источников профессионального и социального содержания, готовность к социальному взаимодействию с партнерами; к уважению и принятию Другого.

2.2 Технология формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного сектора

Данный параграф посвящен путям реализации выявленных дидактических возможностей образовательной среды аграрного вуза.

В последнее время в педагогическую науку и практику входят и получают свое развитие педагогические технологии.

Т.В. Ежова и А.А. Саморуков, описывая дискурсивную компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности специалиста, говорят о неэффективности ее формирования, если процесс становления этого качества личности происходит стихийно [Ежова, Саморуков, 2011].

Е.С. Ионкина и К.С. Крючкова в своих исследованиях пишут, что в российском образовании сейчас основные акценты делаются на вариантность педагогического процесса, который включает научную разработку и практическое обоснование новых идей и технологий [Ионкина, Крючкова, 2014а].

Мы согласны с О.А. Калугиной, что формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности невозможно при использовании консервативных методов обучения, а для активизации работы студентов, необходимо внедрять в образовательный процесс вуза современные эффективные педагогические технологии [Калугина, 2014]. В источ-

никах научного и публицистического характера предпринимаются попытки соединения разных взглядов, точек зрения на раскрытие сущности и содержания педагогических технологий.

Технология, по С.И. Ожегову, — это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч.: *techne* – искусство, мастерство, умение; *logos* — слово, учение) — совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе [Ожегов, 2000]. На этой основе **педагогическую технологию** можно определить, как совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых. В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как «это проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [Беспалько, 1989].

Многие авторы (В.П. Беспалько, С.Н. Мякинкова, В.В. Сериков и др.) подчеркивают в технологии оптимизацию образовательного процесса, полную управляемость образовательной деятельности учреждения или отдельного педагога. «Технологию, по мнению М.И. Махмутова, можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, **гарантирующий** достижение поставленной цели» [Махмутов, 1985].

Педагогические технологии классифицируют по разным основаниям (по длительности функционирования; по видам учебной деятельности; по используемым методам; по основополагающим принципам; по ориентации на результат и другим). Однако выделяются и общие характеристики педагогических технологий:

- научность в разработке целей, содержания, методов и организационных форм деятельности педагога;
- алгоритмичность в построении деятельности и достижении результатов обучения;
- действенность в стимулировании образовательного потенциала различных дидактических средств.

С.Н. Мякинкова для формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов технического университета разбивает дисциплину «Русский язык и культура речи» на модули и предлагает свободное изучение модулей в произвольном порядке [Мякинкова, 2010].

О.А. Желнова, проводя исследования процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в социальной сфере, пишет о необходимости протекания технологического процесса поэтапно, то есть в определенной логической последовательности и выделяет при этом 3 этапа. [Желнова, 2010].

При разработке нашей технологии, мы тоже склоняемся к упорядоченной последовательности этапов, в основу их выделения легла концепция В.С. Ильина об уровнях становления целостной системы: 1) зарождение отдельных элементов; 2) группировка элементов; 3) объединение элементов в целостную систему; 4) саморазвивающаяся система [Ильин, 2007, с. 4]. Однако, в своем исследовании мы выделяем три этапа, так как у нас речь идет о профессионально коммуникативной компетентности и подразумевается, что первый этап (зарождение отдельных элементов) уже пройден студентами, так как у них уже имеются базовые знания. На первом этапе наша задача была не в освоении студентами отдельных коммуникативных приемов, а в их сочетании (группировка элементов). Далее следует этап закрепления (объединение элементов в целостную систему) и этап преобразования (саморазвивающаяся система) [Ширяева, 2015].

Так как современная педагогическая технология должна гарантировать достижение определенного уровня обучения и воспитания, быть эффективной по результатам, оптимальной относительно сроков внедрения, затрат сил и средств, на наш взгляд, предлагаемая нами авторская технология отвечает всем этим требованиям и предполагает прохождения трех этапов: становления, закрепления, преобразования.

Основа нашей технологии — это анализ теоретических и методологических сторон проблемы, соотношении теоретической модели профессиональной подготовки со специфическими условиями конкретного вуза (в нашем случае это Волгоградский государственный аграрный университет) и предусматривает три этапа: *становления, закрепления, преобразования* (см. рис. 1 на с. 64) [Остроумова, Ширяева, 2009в].

Этап становления направлен на формирование у студентов вуза *осознания* необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций на базе изучения и анализа личных коммуникативных качеств и освоения теоретических знаний о профессиональной коммуникативной деятельности будущего специалиста. Реализация нами первого этапа предполагает формирование профессионально-коммуникативных компетенций при освоении студентами дисциплин учебного плана специальности, обес-

печивается разработанными в исследовании методическими материалами лекционных и практических занятий [Ширяева, 2015].

Этап закрепления направлен на *развитие* профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста. Для реализации этого этапа нами дополнительно был разработан спецкурс «*Введение в теорию коммуникации*», предусматривающий как усвоение студентами необходимых теоретических знаний по психологии общения.

Для реализации данного этапа был разработан спецкурс «*Введение в теорию коммуникации*». Реализация спецкурса осуществляется в первом семестре, часы были предусмотрены вузовским компонентом, общая трудоемкость 90 часов, включая — 44 часов практических занятий и 46 часов выделенных на самостоятельную работу.

Курс лекций рассчитан на 8 занятий (16 аудиторных часов), и состоит из следующих тем и заданий:

Лекционное занятие 1. Истоки коммуникативной деятельности.

Термин коммуникация.

Двойной подход к коммуникации.

Теории о происхождении языка.

Лекционное занятие 2. Модели коммуникативного акта и коммуникации.

1. Разные науки и моделирование в них коммуникации.

2. Модели: У.Уивера, К.Шеннона и Р.О. Якобсона.

3. Коммуникация (нелинейная модель).

Лекционное занятие 3. Коммуникация, ее типология.

1. Составляющие анализа коммуникации.

2. Коммуникационные формы.

3. Коммуникация, ее виды.

4. Коммуникационные сферы и среда.

Лекционное занятие 4. Коммуникация, ее функции.

1. Потребности человека и коммуникационные цели.

2. Функции коммуникативного акта и коммуникации.

3. Коммуникативное воздействие и взаимодействие.

Лекционное занятие 5. Коммуникационная семиотика.

1. Теория знаков.

2. Прагматика и семантика.

Лекционное занятие 6. Коммуникация межличностных отношений.

1. Невербальная коммуникация и ее особенности.

2. Речевая коммуникация, ее структура.

3. Удачность коммуникации.

4. Коммуникативная личность, ее модели.

Лекционное занятие 7. Массовая и групповая коммуникация.

1. Лидерство и роли в групповой коммуникации.

2. Структура, коммуникационные потоки, отношения.

3. Массовая коммуникация, ее специфика и функции.

Лекционное занятие 8. Профессиональное общение, его методы и формы.

1. Перечень и характеристика профессий, с высокими требованиями к коммуникативной компетентности.

2. Способы формирования коммуникативных умений и навыков, на основе профессионального взаимодействия.

3. Профессиональное общение, методы и формы.

Следует отметить, что наш спецкурс включает не только усвоение теоретических знаний (имеется ввиду психология общения), но и активное участие (в рамках спецпрактикума) в тренинге посвященном профессиональному общению [Ширяева, 2015].

Этап преобразования включает дополнительно спецпрактикум «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению» направленный на формирования профессионально значимых компетенций, необходимых будущему инженеру-аграрию для эффективного профессионального общения. Л.В. Сухова и Л.Г. Молько в своих исследованиях пишут о познавательной самостоятельности студентов, под которой понимается способность мыслить, анализировать ситуацию, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе [Сухова, Молько, 2011].

Самостоятельная работа студентов на данном этапе нашей технологии находит отражение в работе над личным проектом совершенствования своих профессионально-коммуникативных компетенций и включает в себя: коллективную разработку требований к оформлению проекта, проработку теоретического обоснования и универсальных практических рекомендаций его реализации; разработка личного проекта опираясь на разработанные критерии, практический опыт (практика на производстве) и теоретические обоснования, выработанные в коллективной работе рекомендации.

Спецпрактикум «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению» направлен на формирования профессионально значимых компетенций, необходимых будущему инженеру-аграрию для эффективного профессионального общения. Мы определили это как задачи формирования профессионально-коммуникативных компетенций студента вуза и их развития, что обязательно включает в себя:

- анализ коммуникативной ситуации и выработку его навыков;

– развитие навыков эмоционально-поведенческой саморегуляции в кризисных, развитие ее навыков в ситуациях профессионально-коммуникативных деятельности;

– усвоение значимых в профессиональном плане коммуникативных умений и поведенческих форм, например — эмоциональность, умение управлять контактом, непринужденное владение достаточным количеством ролей в социально-психологическом плане;

– ориентировка в групповых социально-психологических процессах для управления этими процессами;

– развитие навыков адекватной социальной перцепции и эмпатии.

На базе этого мы разработали программу, насчитывающую несколько этапов:

1. Упражнения на формирование групповой сплочённости, снятие коммуникативных «зажимов». Групповые упражнения этого этапа способствовали формированию необходимой для проведения тренинга психологической атмосферы.

2. Тренинг экспрессивных навыков. Тренинг экспрессивности начинается уже на предыдущем этапе, так как «экспрессивные» упражнения в большинстве своем направлены также на снятие психологических «зажимов» в общении. Здесь используются вербальные и невербальные техники, элементы ролевого тренинга. Кроме выработки навыков свободного выражения своих чувств и состояний достигается осознание невербальных компонентов коммуникации, что способствует развитию социально перцептивной сферы обучающихся.

3. Развитие рефлексии и эмпатии. Тренинг рефлексии и эмпатии требует гораздо большей степени доверия и открытости общения между членами группы. Как правило, группа оказывается подготовленной к этому всей предыдущей работой: высокий уровень сплоченности и совместно пережитые на предыдущих занятиях положительные эмоции повышают степень принятия членами группы друг друга, снижается количество оценочных обратных связей, повышается мотивация к эмпатическому познанию друг друга. Этап позволяет оптимизировать процесс осознания себя и характера своих взаимоотношений с людьми, подготавливается почва для ролевого тренинга — этап дает необходимый материал для дальнейшей индивидуализации тренинговой работы.

4. Ролевой тренинг и тренинг навыков управления контактом. В процессе работы участники не только отрабатывали тот или иной тип ролевого взаимодействия, но и получали задания на управление контактом (посредством смены роли).

5. Тренинг общения в сложных производственных ситуациях. Работа осуществлялась методом психодраматического разыгрывания сложных коммуникативных ситуаций. На этом этапе тренинг наиболее индивидуализирован, он является наиболее сложным и продолжительным во всем цикле занятий.

6. Заключительный этап основан на групповом обсуждении результатов тренинга: личные отчеты участников, обратные связи и т.д.

Примеры тем для обсуждения:

1. Какие факторы влияют на успешность межличностной коммуникации.
2. Причины провала коммуникативной стратегии.
3. Коммуникативное поведение политического деятеля на примере видеофрагмента (обычное интервью или ток-шоу, предвыборная или кризисная ситуация).
4. Какие типические характеристики коммуникативной личности выходят на первый план в нестандартной ситуации?

Особое внимание уделяется созданию положительной эмоциональной атмосферы, а также повышению субъективной уверенности каждого в значительности своих личных достижений, что способствует лучшему переносу полученных коммуникативных навыков и умений в ситуации реальной профессиональной деятельности [Ширяева, 2015].

Для реализации этапов спецкурса мы разработали специальные психологические упражнения, направленные на:

- сплоченность коллектива;
- на развития эмоционально-поведенческой составляющей;
- развитие навыков рефлексии;
- эмпатийное познание партнеров;
- развитие умений моделирования контакта.

Результатом данного этапа является подготовка и защита студентами рефератов.

Реализация данного этапа предполагает формирование профессионально-коммуникативных компетенций при освоении студентами дисциплин учебного плана специальности, обеспечивается разработанными в исследовании методическими материалами лекционных и практических занятий.

Применяя нашу технологию на практике, мы выделили критерии (что должно измениться в результате применения технологии) и методы оценки ее результативности (каким образом обнаружить произошедшие изменения).

– На первом этапе (этап становления) нашего исследования нами было проведено входное тестирование, которое позволило выявить исходные уровни сформированности профессионально-коммуникативных компетенций у студентов аграрного вуза. Данное тестирование является составной частью диагностического эксперимента, который проводился в 2006–2007 гг. на выборке 60 студентов агрономического, агроинженерного и зоотехнического профилей, обучающихся на агротехнологическом и инженерно-технологическом факультетах, а также на факультете биотехнологий и ветеринарной медицины Волгоградского государственного аграрного

университета, экспериментальную группу составили 15 чел., с которыми велась дальнейшая углубленная диагностика.

Так как речь идет о профессионально-коммуникативной компетентности и подразумевается, что у студентов уже имеются базовые знания. В рамках нашего исследования мы работали со студентами, имевшими различные уровни сформированности профессионально-коммуникативных компетенций (низкий, средний, высокий), но так как мы рассматриваем коммуникативную подготовку инженера агрария как результат вузовского образования, он един для всех участников образовательного процесса.

- 1) Осознание себя в совместной деятельности, мотивов и целей своего поведения, поступков, своих умственных способностей. Изменения происходили следующим образом: от индивидуальной работы к осознанию ценности коллективного творчества, через трудности групповой деятельности к ярко выраженной направленности к сотрудничеству, уважению и принятию Другого.
- 2) Способность и готовность получения знаний из различных источников; практического анализа логики различного рода рассуждений; подготовки и редактирования текстов профессионального и социально значимого содержания; публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики (в результате применения технологии мы констатировали следующие изменения: от использования только готовой специально адаптированной информации, через формирования навыков самостоятельного извлечения информации к получению искомой информации из различного рода источников к подготовке и редактирования текстов профессионального и социально значимого содержания).
- 3) Способность и готовность изучать, анализировать образа своего «Я» в сравнении с Другим (в результате применения технологии: от зачатков способностей обособленного изучения образа своего «Я», исключая элементы анализа в сравнении с Другим через способность к анализу и сравнения с другими к возможности конструировать и удерживать образ своего «Я» в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения) [Ширяева, 2015].

Входное тестирование помогло нам распределить студентов по трем уровням, а совместный со студентами анализ результатов тестирования,

помог донести до каждого информацию об их слабых сторонах подготовки, на что в дальнейшем они должны обратить внимание.

Для реализации второго этапа (этап закрепления) был разработан спецкурс «*Введение в теорию коммуникации*». Для экспериментальной работы нами были отобраны следующие формы лекций: проблемная лекция (новый материал представлен в форме проблемной задачи, в ходе ее решения активизируется теоретическое мышление, повышается интерес к содержанию дисциплины, профессиональная мотивация, сплоченность), лекция вдвоем (по средствам моделирования реальных ситуаций, диалогического обсуждения проблемных тем, развивается: непосредственное видение культуры дискуссии, вариантах ведения диалога; умение сравнивать различные точки зрения и синтезировать свою), лекция пресс-конференция, лекция с заранее запланированными ошибками.

В ходе такой работы имитируются ситуации реальной дискуссии (обсуждение теории и практики), обновляются и активно используются имеющиеся у студентов знания, нужные для осознанного участия в диалоге; развивается непосредственное видение культуры дискуссии, вариантов ведения диалога, а также совместного поиска и принятия решений. Используя метод наблюдения за студентами, беседы, теоретического анализа и формирующего педагогического эксперимента нам удалось направить студентов по пути оптимального усвоения профессионально-коммуникативной компетентности.

На третьем этапе (этап преобразования) нашего исследования нами был внедрен и апробирован спецпрактикум «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению». На этом этапе особая роль отводилась самостоятельной работе студентов, так как, если следовать взятой нами за основу при выделении этапов концепции В.С. Ильина, то в данном случае мы уже имеем дело с саморазвивающейся системой. В процессе работы над личным проектом стратегии усовершенствования профессионально-коммуникативных компетенций, студенты коллективно разрабатывали требования к оформлению проекта, занимались проработкой теоретических обоснований и универсальных практических рекомендаций его реализации; проводили разработку личного проекта, принимая во внимание выработанные критерии, практического опыта (практика на производстве), теоретического обоснования, определенных в ходе совместной работы рекомендаций. Для оценки результативности дан-

ного этапа нами применялись следующие методы: наблюдение, тестирование, анкетирование, беседы, теоретический анализ, экспертные оценки.

Структурно-содержательная модель нашей технологии, в соответствии с психологической структурой деятельности, представлена взаимосвязанными блоками:

- *целевым* (характеризующим цели и задачи профессиональной коммуникативной подготовки),
- *содержательным* (раскрывающим содержание профессиональной коммуникативной подготовки),
- *организационно-деятельностным* (рассматривающим организацию процесса обучения, педагогические условия, формы и методы формирования коммуникативной компетентности у студентов аграрного университета),
- *результативно-критериальным* (определяющим результаты деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов аграрного университета и критерии оценки эффективности такой деятельности).

На наш взгляд каждый из этих блоков модели, имея свои функции, специфическое содержание и методические особенности, призван решать задачи нашего исследования: целевой и содержательный блоки помогают решать задачу выявления содержания, структуры и функций профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательного результата его подготовки в вузе; организационно-деятельностный способствует обоснованию процессуально-технологических характеристик профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза; результативно-критериальный дает возможность разработать критериально-диагностический инструментальный мониторинг профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза [Борытко, Ширяева, 2014б].

Целевой блок разработанной структурно-содержательной модели обуславливается модернизацией российского образования и социальным заказом, определяющим цели и задачи коммуникативной подготовки студентов аграрного вуза.

Основной целью коммуникативной подготовки студентов аграрного университета является формирование профессиональной коммуникативной компетентности, для этого мы в рамках аграрного вуза должны сфор-

мировать у студентов следующие профессиональные компетенции, как и требует от нас ФГОС ВПО.

Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК) (мы акцентируем свое внимание на организационно-управленческой деятельности, в которой наиболее ярко проявляются коммуникативные умения):

- способностью организовывать работу исполнителей, находить и принимать решения в области организации и нормирования труда (разноуровневое общение, быстрое и грамотное принятие решений в нестандартных профессиональных ситуациях, сопряженных с неустойчивыми природно-климатическими условиями характерными для аграрной отрасли);
- готовностью систематизировать и обобщать информацию по формированию и использованию ресурсов предприятия (возможность максимально выгодно использовать все ресурсы сельскохозяйственного предприятия на основе анализа и синтеза получаемых сведений).

Центральным звеном между целью и результатом формирования коммуникативной компетентности студентов аграрного университета является содержание образования, отраженное в содержании учебного материала. Данное обстоятельство обуславливает выделение второго системообразующего компонента — содержательного.

Содержательный блок структурно-содержательной модели определяет содержание процесса формирования коммуникативной компетентности студентов аграрного университета, представляющего собой движение от поставленных целей к конкретным результатам путем обеспечения целостности процесса обучения. Содержательный блок базируется на образовательной среде аграрного вуза, выстроенной таким образом, что студенты мотивированны к получению знаний и их использованию в будущей профессиональной деятельности

Организационно-деятельностный блок является третьим компонентом, входящим в структурно-содержательную модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов аграрного вуза. Он включает организационную деятельность и методическое обеспечение профессиональной коммуникативной подготовки инженера-агрария. Необходимость выделения данного блока диктуется тем, что отбор форм и методов воздействия, а также определение педагогических условий успешного формирования коммуникативных умений позволяет моделировать профессиональную деятельность, направлять учебный процесс, деятельность

преподавателя и студентов на наиболее полную реализацию поставленных целей и задач процесса обучения, направленного, в свою очередь, на формирование коммуникативной компетентности. Данный блок представлен в модели формами и методами коммуникативного образования студентов в рамках учебно-профессиональной деятельности, деятельности в период практики и научной деятельности.

Результативно-критериальный блок является четверным блоком нашей модели и отражает эффективность процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов аграрного вуза, характеризует достигнутые результаты коммуникативного обучения в соответствии с поставленными целями. Данный блок включает критерии, уровни, показатели сформированности компонентов коммуникативной компетентности у студентов сельскохозяйственного университета.

Данная схема представляет собой организованный определенным образом процесс формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста аграрного профиля. Вверху нашей схемы обозначен социальный заказ, вузы должны готовить высококвалифицированных специалистов, способных обеспечивать постоянный экономический рост страны, при этом выпускники и качество образования должны соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов, прописанных в УМКД, а профессорско-преподавательский состав должен иметь высокий уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности, должна происходить перманентная разработка и внедрение в учебный процесс новейших технических средств и инновационных технологий.

Акцентируя внимание на дидактических условиях среды, следует отметить, что процесс успешного формирования профессионально-коммуникативной компетентности должен проходить 3 технологических этапа: становления, закрепления (включающий спецкурс «Введение в теорию коммуникации»), преобразования (включающий спецпрактикум «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению»), в то же время изучение дисциплин учебного плана специальности должно быть организовано таким образом, что новый материал не предъявлялся преподавателем как данность, а активизировал самостоятельную работу студентов при помощи различных видов лекций и семинарских практикумов.

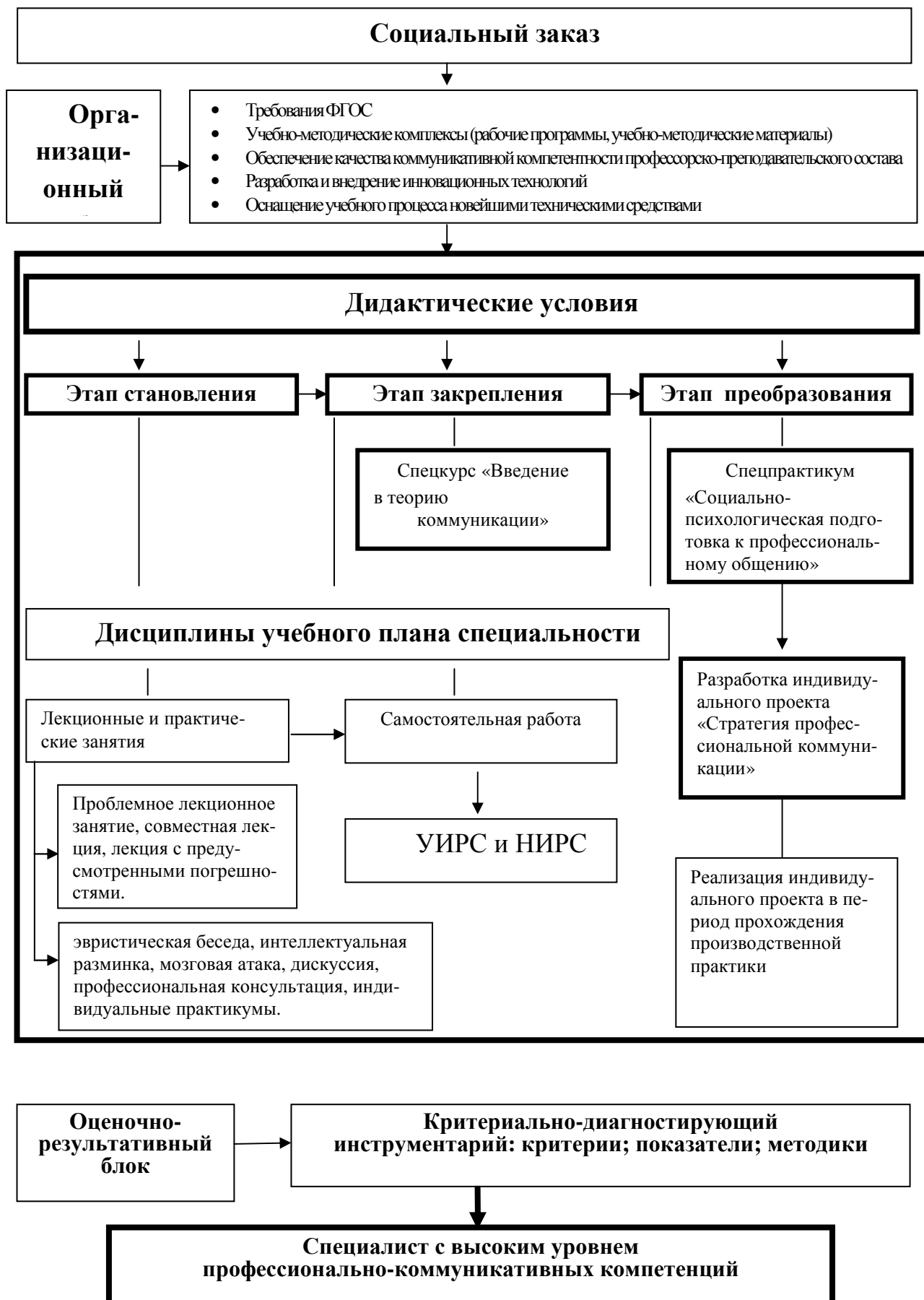


Рис. 1. Организация процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста

Выводы второй главы

Обобщая наши исследования, изложенные во второй главе, следует отметить, что формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора представляет собой процесс, состоящий из трех технологических этапов: *становления, закрепления и преобразования*. Потенциал профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза, реализуется в учебно-методических комплексах дисциплин специальности, включающих в себя теоретический материал дисциплин специальности; систему проблемных задач; моделирование ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов, профессиональной коммуникации в процессе обучения; адекватное отражение содержания и структуры профессионально-коммуникативной деятельности в используемых методах активного обучения; включение в практические занятия и проигрывание студентами в различных ролевых позициях профессионально-коммуникативных ситуаций; организацию коллективной творческой работы на практических и семинарских занятиях.

Только планомерное прохождение всех технологических этапов, гарантирует оптимальное использование потенциала образовательной среды аграрного вуза, позволяющее моделировать настоящие условия сельскохозяйственной практики и осуществлять применительно к этой деятельности ряд возможностей (моделирование условий непринужденного творческого самовыражения, непосредственной вовлеченности в решение и воплощение идей, включение результатов своего труда в свою профессиональную деятельность) и гарантировать максимальный результат. Потому нужно решить задачу разработки критериально-диагностического инструментария мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза. Решению этой задачи и посвящена следующая глава нашего исследования.

Глава 3

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА

Настоящая глава посвящена апробации выявленных во второй главе критериев эффективности влияния авторской педагогической технологии на формирование профессионально-коммуникативных компетенций, путей ее реализации и мониторингу результатов экспериментального исследования. Для этого мы анализируем проведенную в ходе исследования опытно-экспериментальную работу и отдельно останавливаемся на вопросе мониторинга, являющимся важнейшим условием технологизации профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.

3.1 Организация опытно-экспериментальной работы

В своей статье Н.М. Борытко описывает опыт американской психологической ассоциации, предлагающей для описания эмпирических наблюдений ответить на ряд вопросов:

- 1) Кто присутствует? Речь идет об участниках эксперимента.
- 2) Что происходит? Содержание эксперимента.
- 3) Когда происходит? Время проведения эксперимента.
- 4) Где это происходит? Место локализации экспериментальной деятельности.
- 5) Почему это происходит? Цели и задачи данного эксперимента.
- 6) Как организована деятельности? «Сценарий» проводимого эксперимента [Борытко, 2011, с.13]. Эту модель мы и взяли для описания базы проведения нашего эксперимента.

В нашем случае участники эксперимента — это студенты Волгоградского государственного аграрного университета (до февраля 2012 г. — «Волгоградская государственная сельскохозяйственная академия») во временном диапазоне 2006-2011 гг. Исследование являлось составной частью учебного процесса. Нами были подготовлены и внедрены спецкурс и спецпрактикум, описанные в § 2.2. Что касается непрофильных дисциплин (для аграрного вуза), мы активно применяли нашу технологию на занятиях по

иностранному языку, элементы работы и варианты заданий подробно описаны нами в § 1.2.

Выборка по факультетам была случайной и исследование проводилось на тех факультетах, где у нас для этого имелась возможность. Фактически у нас существует две выборки: 1) для диагностического эксперимента; 2) для формирующего эксперимента.

Для проведения диагностического эксперимента, описанного в § 2.2, нами были произвольно отобраны 60 студентов агрономического, агроинженерного и зоотехнического профилей, обучающихся на агротехнологическом и инженерно-технологическом факультетах, а также на факультете биотехнологий и ветеринарной медицины Волгоградского государственного аграрного университета, экспериментальную группу составили 15 чел., с которыми велась дальнейшая углубленная диагностика.

В рамках нашего исследования мы провели входное тестирование, для которого за основу взяли «Методику А.В. Барташева по определению коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» [Барташев, 1999], внося небольшие коррективы относительно профессиональной направленности, объясняемые выводами первой главы. Этот опросник давал первоначальный срез, а полученные при помощи него данные были еще уточнены с помощью интервью и бесед на основании уровневых характеристик, приводимых нами во второй главе.

В своих исследованиях Е.С. Ионкина разделяет студентов по уровням сформированности профессионально-языковой компетентности: описательный, терминологический, терминосистемный и профессионально-теоретический, тем самым получая качественную шкалу измерения степени сформированности профессионально-языковой компетентности студента-иностранца, что позволяет эффективнее ставить педагогические цели и оказывать педагогическую поддержку формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента уже на этапе довузовской подготовки [Ионкина, 2013].

Разделяя студентов по четыре уровням, Е.С. Ионкина пишет, что каждый из этих уровней имеет качественную определенность и характеризуется единством структурных компонентов [Ионкина, 2014].

Результаты, проведенного нами, входного тестирования («Диагностика уровня развития профессионально-коммуникативных умений» представленная в прил. 7) по уровням сформированности профессионально-комму-

никативной компетентности студентов распределились следующим образом (результаты исследования 2006-2007гг.):

- 1) Низкий уровень – 46,9%
- 2) Средний уровень – 33,3%
- 3) Высокий уровень – 19,8% [Борытко, Ширяева, 2014а].

Эти результаты позволили нам сформировать представительную выборку для формирующего эксперимента, то есть выделенное процентное распределение студентов по уровням сформированности профессионально-коммуникативной компетентности мы перенесли на контрольные группы, задействовав меньшее количество участников, за которыми проводили систематическое наблюдение.

Соответственно, качественное соотношение студентов контрольной группы распределилось следующим образом: 7 студентов с низким уровнем сформированности профессионально-коммуникативной компетентности (что соответствует по результатам входного тестирования 46,9%); 5 студентов со средним уровнем сформированности профессионально-коммуникативной компетентности (33,3%); 3 студента с низким уровнем сформированности профессионально-коммуникативной компетентности (19,8%). Причем, комплектуя экспериментальную группу для формирующего эксперимента, мы старались включить в нее студентов с разных факультетов: агротехнологического, инженерно-технологического факультета, а также с факультета биотехнологий и ветеринарной медицины обучающихся соответственно по агрономическому, агроинженерному и зоотехническому профилям.

Следует отметить, что по характеристикам профессионально-коммуникативной компетентности студенты мало различались (то есть по окончании обучения в вузе, они должны были усвоить определенный набор компетенций предусмотренных ФГОС третьего поколения и составляющих профессионально-коммуникативную компетентность в модели выпускника сельскохозяйственного вуза, описанных в § 1.1, но по характеру профессиональной деятельности наблюдались определенные различия, оказывающие непосредственное влияние на коммуникацию). Так, например, на агротехнологическом и инженерно-технологическом факультетах имелаась практика публичной защиты курсовых работ, в то время как на факультете биотехнологий и ветеринарной медицины такой вид коммуникативной деятельности отсутствовал. Однако эти условия не оказали существенного влияния на результаты проводимого эксперимента.

Так как нашей целью было разработать технологические основы формирования профессионально-коммуникативной компетентности, мы взяли для обоснования опытно-экспериментальной работы выводы Н.М. Борытко о становлении сформированности технологии: 1) отработка отдельных элементов технологии; 2) отработка фрагментов технологии; 3) последовательное применение всей технологии в целом; 4) творческое (вариативное) применение технологи [Борытко, 2006, с. 10]. В нашу опытно-экспериментальную работу были включены еще два этапа: диагностический (или предварительный) и этап оформления, отработки и внедрения — в итоге, при проектировании формирующего эксперимента у нас получилось 6 этапов. Однако, диагностический этап в саму технологию не входит, хотя является этапом эксперимента. К тому же, в процессе нашего исследования мы объединили некоторые из них: так, например, мы поступили с этапами отработки отдельных элементов технологии и отработки фрагментов, объединив их в один этап, поскольку мы говорим о профессионально-коммуникативной компетентности и опираемся при этом на общие коммуникативные знания, способности и умения — ведь мы имеем дело не с абитуриентами, и даже не со студентами первого курса, речь идет о студентах второго и третьего курса. Что касается формирующего эксперимента, то в нем этап отработки отдельных элементов мы заменили концептуальным анализом результативного педагогического опыта (см. гл. 2), что дало нам основание считать первый этап пройден и мы объединяем его со вторым. Этап оформления, отработки и внедрения тоже не является этапом самой технологии, но входит в экспериментальные этапы.

Соотнеся наши этапы с реальными условиями исследования, в итоге мы получили 3 шага: 1) отработка фрагментов технологии; 2) последовательное применение всей технологии в целом; 3) творческое (вариативное) применение технологи.

На первом этапе исследования нами было проведено входное тестирование, которое позволило выявить исходные уровни сформированности профессионально-коммуникативных компетенций у студентов аграрного вуза. Опираясь на анализ результатов исследования, мы предлагаем алгоритм формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста аграрного сектора. Каждый уровень сформированности профессионально-коммуникативных компетенций предусматривал соответствие критериям и показателям сформированности компонентов: осознание необходимости развития профессионально-коммуникативных

компетенций (мотивационный компонент); развитие профессионально-коммуникативных компетенций (деятельностный компонент); совершенствование и преобразование профессионально-коммуникативных компетенций (творческий компонент). Е. С. Ионкина в своих исследованиях профессионально-языковой компетентности в качестве критериев диагностики тоже использует степень сформированности ее компонентов [Ионкина, 2012, с. 51].

Таблица 1. Критерии сформированности профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста

Компонент	Критерий	Уровень		
		Низкий	Средний	Высокий
Осознание необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций P1	Осознание себя в совместной деятельности, мотивов и целей своего поведения, поступков, своих умственных способностей.	Осознают необходимость освоения только теоретического материала изучаемой дисциплины. Могут работать индивидуально, но не видят необходимости в совместной деятельности.	Осознана необходимость развития профессионально-коммуникативных компетенций. Испытывают трудности при коллективной деятельности.	Ярко выражена направленность к сотрудничеству, уважению и принятию Другого, толерантность. Устойчивая мотивация к развитию профессионально-коммуникативных компетенций.
Развитие профессионально-коммуникативных компетенций P2	Способность и готовность получения знаний из различных источников; практического анализа логики различного рода рассуждений; подготовки и редактирования текстов профессионального и социально значимого содержания; публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и поле-	Могут использовать готовую, специально адаптированную для учебных целей информацию. Способность к публичной речи по заранее заданному шаблону.	Сформирован навык получения знаний из различных источников; практического анализа логики различного рода рассуждений; подготовки и редактирования текстов профессионального и социально значимого содержания. Развит навык публичной речи, но испытывают дискомфорт в нестандартных	Владеет в полной мере навыками получения знаний из различных источников; практического анализа логики различного рода рассуждений; подготовки и редактирования текстов профессионального и социально значимого содержания; публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и поле-

Компонент	Критерий	Уровень		
		Низкий	Средний	Высокий
	мики.		ситуациях, ведения дискуссии и полемики.	
Закрепление и преобразование профессионально-коммуникативных компетенций РЗ	Способность и готовность изучать, анализировать образа своего «Я» в сравнении с Другим; конструировать и удерживать образ своего «Я» в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления повысить самооценку.	Имеются зачатки способностей обособленного изучения образа своего «Я», исключая элементы анализа в сравнении с Другим.	Способен изучать, анализировать образа своего «Я» в сравнении с Другим. Нет навыка конструировать и удерживать образ своего «Я» в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления повысить самооценку.	В полной мере способен изучать, анализировать образа своего «Я» в сравнении с Другим; конструировать и удерживать образ своего «Я» в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления повысить самооценку.

Чтобы определить уровни сформированности профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста агрария, мы использовали диагностические методы, разработанные в предварительном исследовании. В основу эксперимента было положено педагогическое исследование образовательной среды аграрного вуза, направленное на отслеживание состояния объекта (будущего специалиста аграрного сектора) с помощью непрерывного сбора данных о формировании у него профессионально-коммуникативной компетентности, представляющих собой совокупность определенных показателей.

В ходе исследования проводился постоянный мониторинг. Диагностика проходила следующим образом. Во время входного тестирования нам надо было выявить уровень сформированности профессионально-коммуникативных умений личности. Для этого мы предложили студентам ответить на 20 вопросов. Отвечать нужно было только «да» или «нет». Если ответ на вопрос положителен, то нужно было поставить знак «+», если отрицательный, то знак «-». Для облегчения задания можно было представить себе

типичные ситуации, но не задумываться над деталями. Отвечать надо было быстро, не тратя много времени на обдумывание.

К трудностям, возникшим во время тестирования можно отнести групповую работу над вопросами. Изначально, получив опросники, студенты пытались не самостоятельно (индивидуально) отвечать на вопросы, а устроить некое совещание, но данная трудность была снята после того как им еще раз подробно объяснили, что нам необходимо их личное мнение по каждому вопросу, и их ответы неким образом не повлияют на оценку по предмету.

Для оценки статистической значимости сформированности профессионально-коммуникативных компетенций студентов в экспериментальных группах применялся критерий Пирсона (χ^2).

Оценка статистической значимости различий в уровнях сформированности профессионально-коммуникативных компетенций студентов в экспериментальных и контрольных группах осуществлялась с помощью критерия χ^2 . Сравнение $\chi^2_{\text{набл}} < \chi^2_{\text{крит}}$ позволило нам распределить студентов в экспериментальной и контрольной группах, принимая во внимание их уровни сформированности профессионально-коммуникативных компетенций статистически незначимым, что говорит о равных возможностях для участников исследования.

Приведем несколько примеров из по результатам диагностического эксперимента.

Студенты агротехнологического факультета очень активно работают в коллективе, внимательны к мнениям окружающих, чувствуется сплоченность коллектива. Это объясняется тем, что на факультете ведется активная воспитательная работа (акцент делается на участие студентов в межфакультетских конкурсах, концертах, ежегодно студенты факультета завоевывают высокие места по активности стройотрядов), но в то же время чувствуется меньшая мотивация к необходимости развивать профессионально-коммуникативную компетентность.

Студенты инженернотехнологического факультета менее активны в коллективной деятельности, возможно из-за нетерпимости к мнению коллег, так как практически у каждого студента имеется собственное мнение по тому или иному вопросу, это объяснимо тем, что по сравнению со студентами агротехнологического факультета у студентов инженернотехнологического факультета более развит навык получения информации из различных источников (учебная литература, лекции, интернет...), в то же время у них наблюдается слабое развитие навыка публичной речи, ведения дискуссии и полемики.

Для подтверждения вышеизложенной информации (как одни и те же критерии по-разному проявляются у студентов разных специальностей), хотелось бы привести пример из собственной педагогической практики. Студентам было предложено

выполнить творческое задание «Сагитировать абитуриента на поступление именно на ваш факультет». Следует отметить, что студенты просто получили формулировку задания, а каким образом они достигнут результата зависило только от них самих.

Студенты агротехнологического факультета подготовили мини-сценку, в которой в шуточной форме обыграли жизнь факультета (акцент был сделан на том: посмотрите какие мы дружные, активные, веселые, тема университетского обучения плавно отошла на второй план).

Студенты инженернотехнологического факультета подготовили подробную стенгазету: «Наш факультет – гордость университета», причем каждый отвечал за свою собственную рубрику. Газета была очень информативна, приводились графики успеваемости студентов, количество полученных красных дипломов, но каждая рубрика составлялась автономно (индивидуально) и часто наблюдались повторы информации или даже небольшие противоречия, это свидетельствовало об отсутствии коллективного творчества.

Диагностический эксперимент позволил выявить начальные условия для индивидуализации программ формирующего эксперимента процесса, целью которого было активное участие студентов аграрного вуза с различными уровнями сформированности профессионально-коммуникативных компетенций в дифференцированный и индивидуализированный образовательный процесс.

Второй этап экспериментального исследования проводился для пошаговой отработки технологии формирования профессионально-коммуникативных компетенций студентов (см. § 2.2) и выявления ее влияния на формируемое качество профессиональной подготовки студентов-аграриев. В контексте нашего исследования, важными являются мысли Э.П. Комаровой и Н.Ю. Нежуриной, что в отличие от отдельного умения или навыка, которые можно тренировать каждое само по себе, развитие компетенции требует включение всего комплекса способностей и умений сразу, что предполагает особые требования к используемым средствам для ее формирования [Комарова, Нежурина, 2013].

Первый шаг — «Отработка фрагментов технологии» — был направлен на осознание студентами необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций и формирование устойчивой мотивации к этому.

Основными средствами для этого стали обсуждение со студентами результатов входной диагностики: коллективное (включение их в лекцию) и индивидуальное (обсуждение производственных ситуаций). Более подробно, использованные нами в процессе исследования приемы описаны в табл. 2.

**Таблица 2. Приемы обсуждения со студентами
результатов входной диагностики**

Прием	Реализация приемов	На что направлены приемы
Проблемные вопросы	На занятии предлагаются проблемные вопросы, цель которых столкновение полярных мнений, суждений по той или иной тематике.	Демонстрация необходимости грамотно вести дискуссию и полемику, в процессе которых мирно решаются спорные вопросы.
Анализ ситуаций	Во время изучения нового материала, подкреплять его анализом производственных ситуаций.	На ярких примерах из реальной жизни показать студентам необходимость развития профессионально-коммуникативных компетенций, которые в будущем помогут не только избегать или нейтрализовывать конфликтные ситуации, но и организовывать работу коллектива с максимальной продуктивностью.
Ответы с комментарием	На занятии студентам предлагается ответить на предложенные вопросы, причем кто-то отвечает, а кто-то комментирует ответ. Комментарии направлены не только на оценку содержания ответа, но и насколько грамотно и доходчиво изложен материал.	Наглядно (на конкретном примере данного занятия) показать и доказать, что как мы говорим, как преподносим материал, насколько правильно и грамотно излагаем свои мысли не менее важно, чем то, о чем мы говорим.

Следует отметить, что в начале отработки данной технологии мы обнаружили непонимание со стороны студентов и даже слышали реплики о том, что «Это не имеет значения» или «Это же не является содержанием ответа».

Приведем следующий пример из экспериментальной работы на этом этапе.

Во время обсуждения нужности или не нужности формирования профессионально-коммуникативной компетентности в рамках вузовского обучения, один из студентов стал утверждать, что главное «знать свою профессию» (имея ввиду теоретический материал) и уметь выполнять необходимые операции. Речь идет о студентах инженерно-технологического факультета. По мнению студента, «если ты хорошо разбираешься в устройстве трактора и можешь его починить, ты уже считаешься высококлассным специалистом», что кроме имеющихся специальных знаний, умений и навыков «больше тебе ничего и не надо». В то же время в процессе беседы с данной аудиторией выяснилось, что ни один из студентов не собирается ограничиваться должностью механизатора (рассматривает ее только лишь как начальный этап своей карьеры), а видит в будущем себя в роли руководителя, которому в обязательном порядке понадобятся коммуникативные компетенции, о которых мы подробно писали в § 1.1

Вместо теоретического объяснения данного вопроса мы предпочли наглядно показать это при помощи описанных выше (см. табл. 2) приемов. После обсуждений,

проводимых под нашим руководством, студенты пришли к выводу, в чем отличие именно профессионального образования от школьного, что без развития профессионально-коммуникативной компетентности их профессиональная деятельность не будет реализована в полной мере, либо будет обладать наименьшей эффективностью (что мы и доказывали ранее см. § 1.2).

Через несколько занятий мы предложили вернуться к обсуждению этого вопроса и констатировали, что у студентов уже появился некий опыт отработки этих коммуникативных приемов, они обнаружили, что это не просто помогает в реализации профессиональной деятельности, но и в освоению профессиональных знаний, умений и навыков, поскольку способствует взаимобмену знаниями, умениями, навыками, опытом. Мы подкрепили это выводами исследований о том, что взаимообучение является самым результативным методом профессионального самосовершенствования, что было встречено пониманием, так как к ним пришло осознание всего этого.

Распределив студентов по уровням сформированности профессионально-коммуникативной компетентности (см. § 3.1), мы также выявили риски и кризисные моменты, с которыми они столкнутся и должны будут преодолеть, так как помощь в преодолении подобных затруднений является основой гуманитарно-целостного подхода в воспитании. Со своей стороны, мы попытались структурировать помощь в преодолении этих кризисов. Руководствуясь исследованиями Н.М. Борытко, мы пришли к выводу, что в нашем случае педагогическая помощь может осуществляться в стратегии педагогического руководства, поддержки или сопровождения [Борытко, 2005], выбор той или иной стратегии обуславливается уровневыми характеристиками.

Таблица 3. Педагогические риски и способы их предупреждения в работе со студентами на первом шаге технологии

Уровневые группы студентов	Трудности (риски)	Виды помощи	Применяемые приемы
Низкий	Мотивированы только к изучению теоретического материала по дисциплине, способны только к индивидуальной работе, не видят необходимости в совместной деятельности.	Педагогическое руководство (вся инициатива сосредоточена в руках преподавателя).	Методы стимулирования: поощрение (похвала); наказание (замечания, упрек, ироническая шутка). Метод косвенного требования (совет, намек, одобрение).
Средний	Испытывают трудности при коллективной деятельности.	Педагогическая поддержка (студент сам выполняет задание, но преподаватель вмешивается в работу по собственной инициативе,	Эпизодическая помощь. Метод социальных проб. Метод соревнования. Метод проектов.

Уровневые группы студентов	Трудности (риски)	Виды помощи	Применяемые приемы
		когда считает нужным).	
Высокий	Нет явно выраженных рисков, но возможно возникновение некоторых трудностей касаемых коллективной деятельности.	Педагогическое сопровождение (студент работает самостоятельно, преподаватель не вмешивается, но косвенно влияет на него, создавая такие условия, чтобы он сам обратился за помощью).	Постоянная помощь. Метод понимания. Метод убеждения. Метод примера.

Параллельно мы отслеживали успешность студентов в том, насколько коррелировались успехи на наших занятиях с успехами по основным дисциплинам. Это мы могли наблюдать на примере их рейтинговых оценок. Студенты стали легче осваивать материал и эффективность их работы возрасла, что доказывает повышение их балльно-рейтинговой оценки. Отчасти это объяснялось окончанием периода адаптации к условиям обучения в вузе (так как первый шаг нашей технологии предусматривает работу со студентами начальных курсов), но и сама адаптация облегчалась формированием профессионально-коммуникативной компетентности.

Мы смогли констатировать результативность первого шага отработываемой технологии профессионально-коммуникативной подготовки, когда убедились, что студенты мотивированы и готовы воспринимать материал. На это у нас ушло 2 семестра. Времени на «отработку фрагментов технологии» нам потребовалось больше, поскольку самый первый этап «отработку отдельных приемов» мы в своей экспериментальной работе опустили (подробно объясняли это в начале § 3.1).

Второй шаг нашей технологии — «Последовательное применение всей технологии в целом» — направлен на развитие профессионально-коммуникативной компетентности.

Основными средствами для этого стали различного вида лекционные и практические занятия разработанного и внедренного нами спецкурса «*Введение в теорию коммуникации*» (подробно описанный в гл. 2.2), в котором лекции направлены на структурирование адекватной теоретической информации о профессиональной коммуникации и ведут к обогащению интеллектуального тезауруса студентов. Мотивация студентов к изучению, фрагменты эмоциональности, неординарность в ведение лекции являются хорошим импульсом для восприятия.

Более подробно, использованные нами в процессе исследования приемы описаны в табл. 4.

Таблица 4. Приемы, использованные на лекционных занятиях со студентами

Прием	Реализация приема	Направленность приема
Проблемная лекция	Новый материал представлен в форме проблемной задачи	В ходе решения проблемной задачи активизируется теоретическое мышление, повышается интерес к содержанию дисциплины, профессиональная мотивация, сплоченность
Лекция вдвоем	Моделируются реальные ситуации, диалогического обсуждения проблемных тем	Развивается непосредственное видение культуры дискуссии и вариантов ведения диалога; умение сравнивать различные точки зрения и синтезировать свою
Лекция пресс-конференция	Студенты письменно задают преподавателю вопросы по теме лекции. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.	Развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональной мотивации, корпоративности.
Лекция с заранее запланированными ошибками	В лекцию закладывается некоторое количество различного рода ошибок методического, поведенческого, содержательного, характера. Студенты должны по ходу лекции отмечать ошибки и огласить их в конце. На разбор выделяется 7-12 минут. Верные ответы студенты и преподаватель называют одновременно.	Лекция выполняет сразу несколько функций диагностическую, контрольную, стимулирующую. Это облегчает диагностику усвоения материала.

Реакция студентов на такую подачу материала была положительной. Нам не только удалось донести до аудитории теоретический материал, но и реально заинтересовать студентов, так как на такого рода лекциях они не просто являлись пассивными слушателями, но и принимали в них непосредственное участие (составление вопросов для пресс-конференции, нахождение ошибок и их дальнейшее обсуждение) а как мы уже говорили ранее взаимобмен информацией является наиболее продуктивным в обучении. Это подтверждается так же исследованиями Г.В. Коротковой (касающихся инженеров аграриев), которая пишет, что взаимодействие пред-

ставляется важнейшей категорией в аспекте профессионально-коммуникативной компетентности [Короткова, 2012].

Из трудностей, возникших в нашей работе следует отметить, что не все получалось у студентов сразу.

Таблица 5. Педагогические риски и способы их предупреждения в работе со студентами на втором шаге технологии

Уровневые группы студентов и виды занятий	Трудности (риски)	Виды помощи	Применяемые приемы
Низкий уровень Лекция с ошибками	Студенты иногда надуманно находят ошибку там, где ее в принципе нет или же наоборот	Педагогическая поддержка (эпизодична, адресна) направлена на преодоление конкретных затруднений	Метод упражнения Метод соревнования
Средний уровень Лекция пресс-конференция	У некоторых студентов возникали трудности с грамотной формулировкой вопросов. Многие зацикливались на каких-то частностях.	Педагогическое сопровождение отличается непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью оказываемой помощи.	Метод понимания Метод убеждения
Высокий уровень Проблемная лекция, лекция вдвоем	Затруднения на этапе синтеза своей точки зрения, из-за желания примкнуть к уже имеющейся	Педагогическое сопровождение (создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора).	Метод драматизации, Метод понимания, Метод примера

В ходе нашего исследования мы проводили постоянный мониторинг, чтобы в любой момент скорректировать ход эксперимента. Для этого нами был подготовлен спецкурс «*Введение в теорию коммуникации*».

Каждую тему мы снабдили не только теоретическим материалом, на котором базировался наш лекционный спецкурс, но и контрольными вопросами с творческими заданиями.

Приведем для примера фрагменты данного спецкурса, наиболее ярко иллюстрирующие наше исследование.

Лекционное занятие 6. Коммуникация межличностных отношений.

1. Невербальная коммуникация и ее особенности.

После небольшой теоретической информации студентам раздали карточки с творческими заданиями, на которых была изложена следующая ситуация: руководитель фермерского хозяйства проводит собеседование для приема на работу специалиста

аграрного сектора (причем в группах агротехнологического факультета речь шла об агрономе, а в группах инженернотехнологического о механизаторе).

Примерный сценарий собеседования.

Здравствуйте. Меня зовут Иван Иванович, расскажите немного о себе:

— Как вас зовут?

— Где Вы прочитали наше объявление (Как Вы узнали о наборе)?

— Какая вакансия Вас интересует?

— Сколько Вам лет (желательный возраст — 25–40 лет)?

— Какое у Вас образование?

— Какой опыт работы имеете? Где и кем работали? Что умеете делать?

— Что Вас не устроило на последнем месте работы? Почему решили уходить?

— Какую зарплату получали (в среднем в месяц)?

— Сможете ли ездить на работу в наш район?

— Есть ли вредные привычки?

— Имеете ли на руках трудовую книжку?

— Где прописаны?

В скобках к каждому заданию была дана поясняющая информация о том, какой результат должно иметь собеседование.

- 1) Соискатель неуверенный в себе, замкнутый, необщительный – работодатель явно не заинтересован в этом кандидате;
- 2) В меру уверенный в себе, но безинициативный соискатель - сомневающийся работодатель;
- 3) Активный и целеустремленный соискатель – работодатель заинтересован в кандидате.
- 4) Краткий сценарий собеседования был един для всех, варьироваться должны были только эмоциональная и невербальная составляющие.
- 5) Студенты разыграли 3 сценки, а зрители должны были догадаться о результатах каждого собеседования.
- 6) Таким образом студентам было наглядно показана роль невербального компонента в речевой коммуникации.

В своих исследованиях Э.П. Комарова пишет о важности невербальной составляющей, так например, неспособность понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решения приводят к неудаче как в карьере, так и в жизни [Комарова, 2014].

2. Речевая коммуникация, ее структура.

3. Удачность коммуникации.

4. Коммуникативная личность, ее модели.

Лекционное занятие 8. Профессиональное общение, его методы и формы.

1. Перечень и характеристика профессий, с высокими требованиями к коммуникативной компетентности.

Небольшой блок теоретической информации. После части теории студентам предложено следующего рода задание: составить список профессий и провести их градацию по предъявлению требований к коммуникативной компетентности специалиста.

После статистической обработки данных, которая делается непосредственно на паре, результаты распределились следующим образом:

- 1) Политик / юрист
- 2) Учитель / преподаватель
- 3) Врач
- 4) Специалист аграрного профиля**
- 5) Актер
- 6) Музыкант
- 7) Бухгалтер
- 8) др. профессии

Результаты опроса показали, что специалист аграрного профиля находится в «золотой середине», так как требования к коммуникативной компетентности данного специалиста достаточно высоки.

2. Способы формирования коммуникативных умений и навыков, на основе профессионального взаимодействия.

3. Профессиональное общение, методы и формы.

В рамках нашего исследования, мы отслеживали успехи студентов по профильным дисциплинам. Наиболее ярко результат проявился в работе над курсовыми работами. Студенты высказывались, что им стало легче грамотно и лаконично формулировать свои мысли, они стали свободнее себя чувствовать при ведении дискуссии, отстаивая свое мнение (хоть и не всегда совпадающее с мнением окружающих). Положительные результаты второго шага нашей технологии также нашли свое отражение в рейтинговых оценках по изучаемым дисциплинам.

Мы смогли констатировать результативность второго шага нашей технологии, когда убедились, что студенты способны к структурированию теоретической информации о профессиональной коммуникации, кроме того мы смогли обогатить их интеллектуальный тезаурус. На это у нас ушел 1 семестр, так как на первом шаге технологии нами была проведена соответствующая подготовка (см. начало § 3.1.)

Третий шаг — «Творческое (вариативное) применение технологии» — был направлен на закрепление и преобразование профессионально-коммуникативной компетентности.

Основными средствами для этого стали семинарские занятия разработанного и внедренного нами спецпрактикума «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению», целью которого стало усвое-

ние умений и навыков качественной ориентировки в ситуации общения, нахождение путей решения проблемной ситуации и проектная работа студентов.

Заинтересованность студентов таким видом деятельности мы объясняем большей (по сравнению с предыдущими шагами) свободой действий и принятия решений в рамках той или иной проблемы.

Таблица 6. Приемы, использованные на занятиях спецпрактикума со студентами

Прием	Реализация приема	Направленность приема
Упражнения на формирование групповой сплоченности	Снятие «коммуникативных зажимов»	формирование комфортной психологической атмосферы
<i>Тренинги:</i>		
1) тренинг экспрессивных навыков;	1) использование вербальных и невербальных техник	1) выработка навыков свободного выражения чувств и состояний при помощи невербальных компонентов коммуникации, что способствует развитию социально перцептивной сферы обучающихся.
2) Тренинг рефлексии и эмпатии;	2) требует большей степени доверия и открытости общения между членами группы; высокий уровень сплоченности и совместно пережитые на предыдущих занятиях положительные эмоции повышают степень принятия членами группы друг друга;	2) снижается количество оценочных обратных связей, повышается мотивация к эмпатическому познанию друг друга, позволяет оптимизировать процесс осознания себя и характера своих взаимоотношений с людьми, подготавливается почва для ролевого тренинга;
3) ролевой тренинг;	3) в процессе работы участники отрабатывают различные типы ролевого взаимодействия, а также выполняют задание на управление контактом, при помощи смены роли;	3) приобретение навыка управления контактом;
4) тренинг общения в сложных производственных ситуациях.	4) работа осуществлялась методом психодраматического разыгрывания сложных коммуникативных ситуаций.	4) направлен на выработку умений ориентировки в социально-психологических процессах в группе с целью управления этими процессами.
<i>Обратная связь</i>	<i>Групповое обсуждение результатов</i>	
1) Прием ситуативного анализа	1) все участвуют в обсуждении, коммуникативная задача решается коллективно;	1) усвоение умений и навыков качественной ориентировки в ситуации общения;

Прием	Реализация приема	Направленность приема
2) Ролевые игры.	2) нахождение и активное использование новых неизвестных и не применявшихся прежде элементов культуры общения	2) выход за привычные рамки поведенческих стереотипов,

Реакция студентов на такую работу была положительной не только потому что деятельность вызывала интерес, но и из-за ее результативности. Проведенная нами подготовительная работа первых шагов технологии благотворно сказывалась на третьем шаге, так как студентам уже легче было работать в коллективе (этому способствовали: на первом шаге - ответы с комментариями; на втором шаге - лекция вдвоем). Накопленный на втором шаге технологии базовый теоретический материал послужил хорошей основой для дальнейшей нашей работы с использованием различных видов тренингов (третий шаг). Из трудностей, возникших во время работы, следует отметить тренинг эмпатии, во время которого студентам трудно было избежать оценочных обратных связей.

Таблица 7. Педагогические риски и способы их предупреждения в работе со студентами на третьем шаге технологии

Уровневые группы студентов	Трудности (риски)	Виды помощи	Применяемые приемы
<i>Низкий уровень</i> Упражнения на формирование групповой сплоченности	Трудности, связанные со снятием «коммуникативных зажимов»	Педагогическая поддержка (эпизодическая помощь)	Упражнения (осуществляется в процессе сонатального преодоления трудностей при решении жизненных задач)
<i>Средний уровень</i> Различного вида тренинги	Временные затраты при перевоплощении (из одной роли в другую)	Педагогическое сопровождение	Метод драматизации (ситуация выбора в ходе игровых ситуаций)
<i>Высокий уровень</i> Обратная связь	Психологические трудности, связанные с выходом за рамки поведенческих стереотипов	Педагогическое сопровождение	Метод понимания (стимулирует самоопределение)

Во время реализации работы над спецпрактикумом мы постоянно отслеживали успешность студентов, выбрав позицию «невмешательства»

(иногда даже нарочитой отстраненности) для того чтобы дать студентам максимальную свободу. Мы лишь создавали условия для принятия ими оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Наш спецпрактикум не является самоцелью, а составляет часть работы (подготовительной) над коллективным проектом. В течение семестра наряду с семинарскими занятиями студенты самостоятельно (в группе) занимались решением комплексной задачи: необходимо ли включение коммуникативной подготовки в рамки вузовского профессионального образования и если да, то с какой целью.

Проект «Коммуникативная подготовка в профессиональном общении (на ярких примерах из производственной практики)» включает в себя теоретическое обоснование и практические рекомендации для будущих студентов (в дальнейшем может быть активно использован на первом технологическом шаге для мотивации студентов к дальнейшей деятельности в данном направлении).

Проект включает следующие части:

1) Спорные моменты производственной практики с вариантами их решения и выдержками из теории коммуникации (см. второй шаг) для подтверждения правильности коммуникативного поведения (вербального и невербального). Педагогическая помощь на данном этапе осуществлялась методом воспитывающих ситуаций, то есть студент сам решает сложившуюся проблему, мы лишь создаем условия ее решения.

2) Спорные ситуации (реальная жизнь) с имеющимся результатом, а также предложениями как из этой ситуации можно выйти. Моделируются различные виды решений. Педагогическая помощь на данном этапе осуществляется методом нравственных дилемм (Л. Кольберг) выявляются и формируются духовно-ценностные отношения, понимание того, что никто не имеет монополии на истину, каждый лишь имеет равное право на собственное мнение. На всех этапах проектной деятельности нами активно применялся метод консультирования, то есть мы ориентировали студентов в моральных нормах и социокультурных ценностях, в проектировании своего поведения, деятельности и отношений.

Для реализации данного шага мы разработали и внедрили спецпрактикум «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению» (см. § 2.2), в рамках которого студенты коллективно разрабатывали требования к оформлению проекта, занимались проработкой теоретических обоснований и универсальных практических рекомендаций его реа-

лизации; проводили разработку личного проекта, опираясь на обозначенные критерии, теоретической основы, практического опыта (практика на производстве) и коллективных рекомендаций.

Во время семинарских занятий спецпрактикума *«Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению»* применялось активное обучение — метод ситуативного анализа (все участвуют в обсуждении, коммуникативная задача решается коллективно), ролевые игры (выходи за привычные рамки поведенческих стереотипов, нахождение и активное использование новых неизвестных и не применявшихся прежде элементов культуры общения) и др. Все эти методы направлены на усвоение умений и навыков качественной ориентировки в ситуации общения, нахождения путей решения проблемной ситуации.

Мы смогли констатировать окончание третьего шага нашей технологии, когда убедились, что студенты в состоянии «качественно» ориентироваться в ситуации общения и находить пути решения проблемной ситуации (то есть не действовать по прописанному сценарию, а подбирать коммуникативные средства адекватные ситуации) об этом свидетельствует их проектная работа, в процессе которой они сами предлагали наилучший выход из конфликтной ситуации, сами подбирая и обосновывая для этого средства.

Положительные результаты нашей деятельности нашли свое отражение во время работы и защиты дипломного проекта, во время написания которого студентам надо было «добывать» и структурировать информацию, решая проблемные задачи. Но в большей мере положительный результат нашей работы проявился во время защиты диплома, сделав ее увлекательной, так как речь студентов была эмоциональна, применялись вербальные и невербальные средства коммуникации (в этом помог тренинг экспрессивных навыков), студенты не просто излагали информацию, но и следили за реакцией аудитории, адаптируя презентуемый материал в зависимости от настроения слушателей (в этом нами помогли: тренинг рефлексии и эмпатии, ролевой тренинг, прием ситуативного анализа). Работа на втором этапе эксперимента заняла у нас 1 семестр.

Третий этап экспериментальной работы был посвящен оценке эффективности разработанной в исследовании технологии.

Результаты, полученные в ходе нашей технологии мы оформили в виде сводной табл. 8.

Таблица 8. Результаты пошаговой реализации технологии

Технологический шаг	Задача	Применяемые средства	Мониторинг	Результат
<i>1-й шаг</i> «Отработка фрагментов технологии»	Осознание студентами необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций, формирование устойчивой мотивации к этому.	Коллективное и индивидуальное обсуждение результатов входной диагностики.	Рейтинговая оценка	Студенты мотивированы и готовы воспринимать материал.
<i>2-й шаг</i> «Последовательное применение всей технологии в целом»	Развитие профессионально-коммуникативной компетентности.	Лекционные и практические занятия спецкурса « <i>Введение в теорию коммуникации</i> »	Рейтинговая оценка; защита курсового проекта.	Студенты способны к структурированию теоретической информации о профессиональной коммуникации. ситуации.
<i>3-й шаг</i> «Творческое (вариативное) применение технологии»	Закрепление и преобразование профессионально-коммуникативной компетентности.	Семинарские занятия спецпрактикума « <i>Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению</i> »; проектная работа студентов.	Рейтинговая оценка; защита проекта; защита диплома.	Студенты «качественно» ориентируются в системе общения, находят пути решения конфликтной

Проведя сравнительный анализ результатов, полученных нами по итогам применения технологии (см. сводная табл. 8), мы можем констатировать успешность нашей работы. Во многом это получилось из-за постоянного мониторинга (на каждом шаге нашей технологии) процесса, так как мы не просто ставили задачу и впоследствии констатировали результат, но и контролировали сам процесс, своевременно внося необходимые коррективы адекватные складывающейся ситуации.

3.2 Мониторинг результатов опытно-экспериментальной работы

В процессе нашего исследования и применения технологии мы постоянно отслеживали ее эффективность и результативность, так как контроль в процессе обучения как относительно самостоятельный этап выполняет

взаимосвязанные образовательную, развивающую и воспитательную функции.

Управление качеством образования требует определенной системы информации. Создать ее можно на основе мониторинга, так как в процессе применения технологии нам было необходимо постоянно отслеживать изменения, чтобы включать их в процесс управления.

На наш взгляд понятие «мониторинг» близко к таким общенаучным педагогическим и психологическим понятиям, как «обратная связь», «рефлексия», «контроль», «аттестация», однако, по мнению Э.Ф. Зеера, все эти понятия являются отдельными элементами мониторинга или его частными случаями [Зеер, 2006, с. 174].

В контексте нашего исследования мониторинг обладает следующими особенностями:

1) непрерывностью (сбор данных происходил постоянно на протяжении 2005-2015гг.);

2) диагностичностью (наличие Госстандарта, где прописано, какими компетентностями должен обладать выпускник вуза, с которым мы соотносили реальное состояние усвоения компетентностей студентом);

3) информационной оперативностью или информативностью (риски и трудности, возникавшие на каждом шаге технологии и подробно описанные нами в 3.1, на основании которых мы могли делать вывод об искажениях в отслеживаемых процессах);

4) обратной связью, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс (тренинги рефлексии и эмпатии, прием ситуативного анализа, см. 3.1);

– В качестве объектов мониторинга в нашем исследовании выступали:

– профессионально-образовательный процесс (непосредственно образовательный процесс в рамках аграрного вуза);

– академическая успеваемость обучаемых (бально-рейтинговая оценка успеваемости студентов);

– учебная и учебно-профессиональная деятельность обучаемых (результаты производственной практики, проектная деятельность, работа над курсовыми и дипломными работами);

– развитие личности обучаемого (сопоставление и анализ результатов после каждого технологического шага).

И.Б. Игнатова в своих исследованиях пишет, что в лингводидактике различают несколько видов контроля: предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый и выпускной [Игнатова, 2010].

С.В. Сальцева в своих работах говорит о важном значении контроля имея в виду самоконтроль и самооценку, объединяющие наблюдение, опросные методы (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов творческой деятельности [Сальцева, 2014].

В процессе нашей исследовательской деятельности, мы разделили все применяемые способы на следующие группы:

1. Текущее наблюдение

Цель: отслеживание изменений, происходящих в профессиональном развитии в следствии образовательного процесса и детерминирование сути этих явлений.

Наблюдение за студентами осуществлялось постоянно в процессе реализации нашей технологии (на каждом технологическом шаге).

1. Метод тестовых ситуаций

Цель: отчетливое проявление каждого структурного компонента учебно-профессиональной деятельности.

Для этого мы моделировали специальные условия (ролевой тренинг, общение в сложных ситуациях, возникающих на производстве, прием ситуативного анализа, ролевые игры).

2. Экспликация (от лат. explicatio – развертывание, разъяснение).

Цель: развертывание содержания учебно-профессиональной деятельности. Данный метод дает возможность не только определить изменения в развитии обучаемого, но и быстро корректировать процесс образования, осуществляется постановкой наводящих вопросов, помощь осуществляется подсказками, поощрениями. В контексте нашего исследования (см. 3.1) мы использовали: методы стимулирования (поощрение (похвала); наказание (замечания, упрек, ироническая шутка)), метод косвенного требования (совет, намек, одобрение).

3. Опросный метод.

Цель: по средствам анализа ответов (устных и письменных) извлечь информацию о развитии участников образовательного процесса. Данный метод мы активно применяли на первом этапе нашего исследования, когда нами было проведено входное тестирование, которое позволило выявить исходные уровни сформированности профессионально-коммуникативных компетенций у студентов аграрного вуза (см. 3.1).

Кроме того в своем исследовании мы применили 3 формы мониторинга:

1. Стартовая диагностика (см. 3.1).

Диагностика проходила в виде входного тестирования и помогла нам определить базовые уровни сформированности профессионально-коммуникативных компетенций у студентов (низкий, средний и высокий), кроме того дала нам понимание о наших дальнейших действиях.

2. Экспресс-диагностика (текущая диагностика).

Для проведения постоянного мониторинга профессионального развития применялась текущая диагностика социально и профессионально важных характеристик обучаемых.

На основании ее результатов оперативно вносятся коррективы в учебно-образовательную деятельность. Данные экспресс-диагностики являлись для нас ориентиром для конструирования программы педагогических наблюдений, проектирования учебных и ситуативных задач, анализа продуктов деятельности.

3. Финишная диагностика профессиональной подготовленности выпускника аграрного вуза в рамках нашего исследования включала диагностику степени развития коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Приведем наш пример реализации этапа разработки системы мониторинга формирования профессионально коммуникативной компетентности у будущего специалиста аграрного профиля.

Целью нашего исследования было разработать технологические основы профессионально-коммуникативной подготовки специалиста аграрного сектора в процессе его подготовки в вузе, в свою очередь мониторинг профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза, должен обеспечивать достоверную и своевременную информацию о сформированности у будущего инженера-агрария профессионально-коммуникативной компетентности и позволять своевременно вносить коррективы в процесс ее формирования.

Выбор критериев и показателей обусловлен целью нашего исследования.

Главная задача экспериментальной работы со студентами Волгоградского Государственного Аграрного Университета заключалась:

– в определении базовых показателей сформированности уровней профессиональной коммуникативной компетентности студентов;

- выявлении основных направлений конструирования процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов;
- определении эффективности поэтапной технологии формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов.

В свою очередь критерии эффективности реализации нашей технологии их показатели можно разделить на 3 группы (на основе уровневых характеристик):

- 1) Осознание необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций;
- 2) Развитие профессионально-коммуникативных компетенций;
- 3) Закрепление и преобразование профессионально-коммуникативных компетенций [Ширяева, 2014а].

Показатели к каждому из критериев и диагностический материал представлен в таблице.

Таблица 9. Критерии, показатели и методики проведения мониторинга

Критерии мониторинга	Показатели критерия	Метод, позволяющий оценить степень выраженности показателя у студента
Осознание необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций	Осознание себя в совместной деятельности, своих умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения.	Текущее наблюдение; Метод тестовых ситуаций. Проблемные вопросы (столкновение полярных мнений для наблюдения насколько грамотно ведется дискуссия); Анализ ситуаций (наблюдаем насколько студенты справляются с переносом теоретической информации в реальную жизнь); Ответы с комментариями (качественно оцениваем речь студентов по следующим позициям: а) как преподносится материал; б) правильность и грамотность изложения мыслей.
Развитие профессионально-коммуникативных компетенций	Способность и готовность получения знаний из различных источников; практического анализа логики различного рода рассуждений; подготовки и редактирования текстов профессиональ-	Текущее наблюдение; Экспликация; Опросный метод. Наблюдение и анализ поведения, ответов и реакции студентов на различного рода лекциях: лекция вдвоем,

Критерии мониторинга	Показатели критерия	Метод, позволяющий оценить степень выраженности показателя у студента
	ного и социально значимого содержания; публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики.	пресс-конференция, лекция с заранее запланированными ошибками.
Закрепление и преобразование профессионально-коммуникативных компетенций	Способность и готовность изучать, анализировать образа своего «Я» в сравнении с Другим; конструировать и удерживать образ своего «Я» в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления повысить самооценку.	Текущее наблюдение; Метод тестовых ситуаций Экспликация. Различного вида тренинги.

Кроме того, в ходе исследования и проводимого нами мониторинга, мы использовали следующие диагностические материалы (см. Приложение):

- 1) Анкеты: «Диагностика уровня развития коммуникативных умений»;
- 2) Опросники: опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), личностный опросник Л.П. Калининского;
- 3) Тесты: психологический тест В.Ф. Ряховского, тест «Гармоничность личности» (техника направленная на выявления вовлеченности Я-концепции в природу, социум, внутренний мир самого себя), тесты «Умеете ли вести деловое обсуждение», «Трансактный анализ общения», «Стиль делового общения», «Оценка самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру),
- 4) методики диагностики социально-психологического климата коллектива. методики оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас).

Для оценки статистической значимости сформированности профессионально-коммуникативных компетенций студентов в экспериментальных группах применялся критерий Пирсона (χ^2).

При выборе статистических методов обработки данных мы отдавали предпочтение: практической доступности, чтобы без особых усилий внедрить их в учебную практику Аграрного университета, валидностью и надежностью итоговых показателей. Методическую базу представила система разнообразных тестов, дающая возможность вычлнить уровни сфор-

мированности профессиональной коммуникативной компетентности для преемственного управления ее дальнейшим развитием.

Для выявления уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности на начальном этапе использовались: анкета «Диагностика уровня развития коммуникативных умений» (приложение 7), личностный опросник Л.П. Калининского (приложение 6), методика оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас) (приложение 10), опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин) (приложение 2), психологический тест В.Ф. Ряховского (приложение 1).

Для выявления уровня сформированности **когнитивно-ценностного компонента** использовался *анализ результатов учебно-профессиональной деятельности*, при котором по заранее намеченной схеме изучались творческие работы студентов. Студентам было предложено подготовить доклады, тематика которых имела научную направленность, что предусматривало их работу в библиотеке, Интернет (компетенция «получение знаний из различных источников»). Оценка докладов предусматривала:

- уровень подготовки доклада (компетенция «подготовка и редактирование текстов»);
- анализ логики рассуждений по избранной тематике (компетенция «анализ логики различного рода рассуждений»);
- умения представлять информацию (компетенция «публичной речи, аргументации»).

Аксиологическая составляющая данного компонента оценивалась с помощью опросника терминальных ценностей И.Г. Сенина, который служит для исследования системы ценностей личности и позволяет выявить доминирующую направленность ценностных ориентаций, определенную жизненную позицию по критериям степени погружения, в сферу труда, или в досуговую и семейно-бытовую активность. Качественный анализ результатов исследования позволяет определить, жизненные эталоны, иерархию жизненных ценностей и целей, – средств и представлений о нормах поведения, которое человек рассматривает в качестве эталона.

Интегративно-деятельностный компонент оценивался с помощью методики «Личностный опросник Л.П. Калининского». Оценивалась сформированность таких компетенций как «способность и готовность к социальному взаимодействию», «способность и готовность к кооперации и разрешению конфликтов; к терпимости, уважению и пониманию Другого».

Мотивационно-волевой компонент предполагает сформированность таких компетенций как «осознания себя в совместной деятельности, своих умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения», «осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством сравнения образа своего «Я» с Другим», «конструировать и удерживать образ своего «Я» в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления повысить самооценку и общественный статус». Оценка уровня сформированности данного компонента проводилась с помощью методики оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас) и анкеты «Диагностика уровня развития коммуникативных умений».

За оценку уровня сформированности когнитивно-ценностного компонента на начальном этапе были приняты оценочные баллы по дисциплине «Информатика».

Оценка уровня сформированности интегративно-деятельностного компонента определялась с помощью методики «Личностный опросник Л.П. Калининского».

Проведенный анализ результатов выявил, что студенты с низким уровнем (46,6%):

- не способны работать коллективно и для коллектива (компетенция «способность и готовность к взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов»);
- психологически не готовы к организаторской деятельности (компетентность «готовность к организационно-управленческой работе»);
- не уверены в себе, застенчивы, идут на уступки, не споря, легко подчиняются чужой власти в следствии отсутствия самостоятельности (компетенция «готовность к самостоятельной, индивидуальной работе, принятию ответственных решений»);
- к окружающим относятся скептически, в общении излишне снисходительны к окружающим, что смешивается с некими оттенками конформизма (компетенция «способность и готовность к толерантности, уважению и принятию Другого»).

Студенты среднего уровня выраженности качеств (33,4%):

- могут работать коллективно;
- стремятся к созданию хорошего мнения о себе у окружающих;
- неуверенны в себе, неосознано подражают, произвольно зависят от кого-либо или чего-либо.

Исследуемые с высоким уровнем (20%):

- способны работать в группе;
- готовы в профессиональной сфере к управленческой деятельности;
- уверены в себе, амбициозны;
- целеустремлены;
- обладают чувством такта.

Для того чтобы узнать уровень сформированности мотивационно-волевого компонента мы использовали методику оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас) и анкету «Диагностика уровня развития коммуникативных умений».

Для оценки уровня сформированности когнитивно-ценностного компонента использовался опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), позволяющий выяснить степень осознания «себя» в совместной (коллективной) деятельности, своих умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения.

Полученные нами данные позволили нам сделать вывод о том, что:

Низкий уровень характеризуется отсутствием стремления:

- к активной общественной жизни;
- быстро достигать намеченных целей в работе;
- к саморазвитию, самосовершенствованию;
- понимать нравственные обязанности человека по отношению к природе, обществу, другим людям и самому себе.

Студенты со средним уровнем способны:

- осуществлять коммуникативную деятельность в малых коллективах;
- к свободному и ответственному поведению, но не владеют навыками анализа мировоззренческих, социально и личностно значимых проблем;
- понимать нравственные обязанности человека по отношению к природе, обществу, другим людям и самому себе;
- понимать роль человеческой жизнедеятельности.

Высокий уровень отмечается сформированностью навыков:

- осуществлять коммуникативную деятельность в различных сферах общественной жизни;
- к свободному и ответственному поведению;
- к пониманию и анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых проблем;
- понимать нравственные обязанности человека по отношению к природе, обществу, другим людям и самому себе;

понимать роль человеческой жизнедеятельности.

Используя для диагностики «Психологический тест В.Ф. Ряховского» мы смогли определить общий уровень общительности.

Данные тестирования показали, что 52,2% исследуемых имеют низкий уровень общительности, т.е. они набрали 25-28 баллов, что по критериям теста означает: эти студенты неразговорчивы и замкнуты, предпочитают одиночество. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергает их в панику, то надолго выводит из равновесия. Они знают эту особенность характера и бывают недовольны собой.

Средний уровень общительности (19-24 балла) имели 20% исследуемых. Эти студенты в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно. И все же с новыми людьми сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. В их высказываниях порой слишком много сарказма без всякого на то основания.

Общительность выше среднего уровня (14-18 баллов) имели 13,4% исследуемых. Для этих студентов характерна нормальная коммуникабельность: они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости; без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми; в то же время не любят шумных компаний.

Высокий уровень общительности имели 13,4%. Они весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми; любят быть в центре внимания, они могут вспылить, но быстро успокаиваются.

В результате первого этапа экспериментального исследования (диагностического) мы провели входное тестирование, результаты которого позволили нам распределить студентов по уровням сформированности компонентов профессиональной коммуникативной компетентности, результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10. Уровни сформированности компонентов профессиональной коммуникативной компетентности студентов (входное тестирование, %)

Компоненты	Группы	Уровни		
		низкий	средний	Высокий
Когнитивно-ценностный	Э	42,7	37,5	19,8
	К	41,3	39,1	19,6
Интегративно-деятельностный	Э	46,9	33,3	20,0
	К	45,7	34,8	19,6
Мотивацион-	Э	52,1	29,4	18,8

но-волевой	К	52,9	30,4	17,4
------------	---	------	------	------

Для проведения диагностического эксперимента, описанного в § 2.2, нами были произвольно отобраны 60 студентов агрономического, агроинженерного и зоотехнического профилей, обучающихся на агротехнологическом и инженерно-технологическом факультетах, а также на факультете биотехнологий и ветеринарной медицины Волгоградского государственного аграрного университета, экспериментальную группу составили 15 чел., с которыми велась дальнейшая углубленная диагностика.

Проанализировав результаты входного тестирования, мы выявили, что большая часть студентов Университета обладает низким уровнем сформированности компонентов профессионально-коммуникативной компетентности, это подтверждает составленная нами диаграмма (рис. 1).

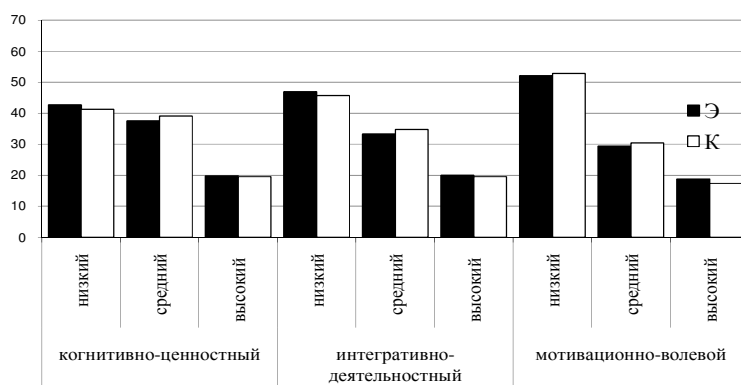


Рис. 1. Уровни сформированности компонентов профессионально-коммуникативной компетентности студентов (входное тестирование, %)

Распределение студентов по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетентности представлено в таблице 11.

Таблица 11. Уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетентности студентов (входное тестирование, %)

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	47,1	46,6
Средний	33,4	34,6
Высокий	19,5	18,8

Как видно из представленных данных в табл. 11, распределение студентов экспериментальных и контрольной групп по уровням сформированности примерно одинаково. Для большей наглядности данные табл. 11 представим на диаграмме (рис. 2).

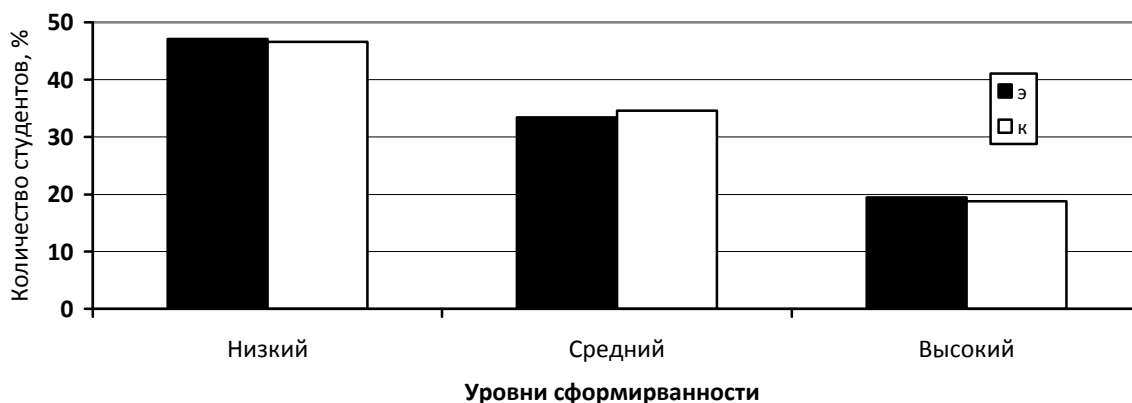


Рис. 2. Уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетентности студентов (входное тестирование, %)

Данные, входного тестирования, применялись нами для субъективного распределения студентов в группах. Выявленные для каждой группы особенности повлияли на выбор мер педагогического воздействия.

Полученные экспериментальные данные дали возможность разграничить реальные уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов и определить ряд факторов, обеспечивающих дальнейшую работу.

Второй этап экспериментального исследования – формирующий – проводился в соответствии с шагами разработанной технологии.

Педагогический эксперимент проводился в Волгоградском Государственном Аграрном Университете. В эксперименте принимали участие 96 студентов инженерно-технологического факультета. Мы заранее сообщили им информацию о предстоящем эксперименте. Контрольную группу составили 46 студентов, обучающихся на инженерно-технологическом факультете.

Основной целью формирующего эксперимента было отслеживание влияния созданной технологии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов.

Эксперимент проводился на практических и лекционных занятиях, дополнительных занятиях спецкурса и спецпрактикума. В экспериментальной и в контрольной группах применялся личностно-деятельностный подход, использовались информационные технологии, проблемное обучение.

При проведении эксперимента были созданы следующие психолого-педагогические условия:

1. В группе был создан благоприятный психологический климат, поощряющий намерения участников к доминирующим субъект-субъектным отношениям.

2. Со стороны педагогов наблюдалось проявление психологической культуры, нашедшей выражение в культуре чувств, готовности к сопереживанию и состраданию.

3. Было обеспечено конструктивное и комфортное взаимодействие студентов и преподавателей, базирующееся на личностном взаимопонимании, учитывающем недостатки и достоинства, возможности, риски, так называемые гарантии взаимоотношений, требующих личностно-ориентированного общения.

4. Поддерживание в учебно-воспитательном процессе благоприятный психологический климат, обеспечивающийся высокой коммуникативной культурой субъектов общения.

Первый шаг разработанной технологии направлен на осознание студентами необходимости развития профессионально-коммуникативных компетенций и формированию устойчивой мотивации к этому.

По завершении данного шага технологии был проведен контрольный срез: анализ и интерпретация данных, обобщение полученных результатов, разработка рекомендаций для перехода к следующему этапу технологии (таблица 12).

Таблица 12. Результаты первого контрольного периода (экспериментальная группа, %)

Компонент	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	входное тестирование	первый шаг	входное тестирование	первый шаг	входное тестирование	первый шаг
когнитивно-ценностный	42,7	33,3	37,5	43,8	19,8	22,9
интегративно-деятельностный	46,9	35,4	33,3	42,7	20,0	21,9
мотивационно-волевой	52,1	40,6	29,4	35,4	18,8	24,0

Приведенные данные позволяют констатировать, что студенты изменили свой уровень профессиональной коммуникативной компетентности с низкого на средний, т.е. в у них сформированы навыки практического анализа логики разнообразного вида рассуждений, обобщать и систематизировать информацию, к социальному взаимодействию, кооперации и нейтрализации конфликтов, осознания себя в совместной деятельности и т.д.

Однако, еще не сформированы навыки ведения дискуссии, аргументации, нет потребности и умения конструировать и удерживать образ своего «Я» в систему межличностных отношений.

Для большей наглядности данные таблицы 13 представлены на диаграмме (рис. 3).

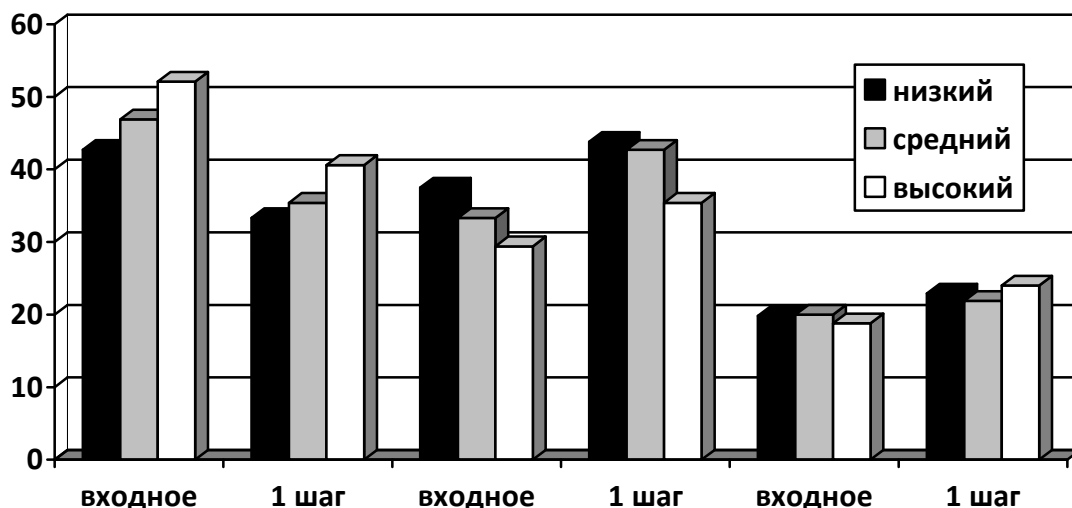


Рис. 3. Результаты первого контрольного периода (экспериментальная группа, %)

Важнейшими направлениями работы на тренинговых занятиях спецкурса было формирование навыков выявления и осознания студентами особенностей своих личностных качеств, необходимых в профессиональной коммуникативной деятельности.

Второй шаг технологии направлен на развитие профессионально-коммуникативной компетентности.

Для целенаправленного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов использовалось сочетание различных форм занятий, организация и проведение специальных тренингов.

Именно для этого нами был разработан и в последствии внедрен спецкурс «*Введение в теорию коммуникации*».

Проведя анализ методики преподавания спецкурса, можно констатировать, что лекции, имеющие вектор на формирование научных знаний о профессиональной коммуникации, благотворно влияли на расширение интеллектуальных границ способностей студентов, не имея под собой излишнее усложнение или упрощение. Заинтересованность в изучаемом материале, элементы экспрессии и разнообразие подачи лекционного материала, явились хорошим стимулом для качественного восприятия. В целях

успешного формирования профессионально-коммуникативной компетентности нам было необходимо тщательно анализировать итоги каждого упражнения, по возможности приходить к решению проблемы, используя другие способы, мы акцентировали внимание на форму выполнения задания, не зацикливаясь только лишь на правильности его выполнения. Закончив детальное обсуждение, и разбор упражнения мы давали возможность студентам повторить его, но используя другой способ.

Таблица 13. Результаты второго контрольного периода
(экспериментальная группа, %)

Компоненты	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Первый Шаг	Второй шаг	Первый шаг	Второй шаг	Первый шаг	Второй шаг
Когнитивно-ценностный	33,3	21,9	43,8	50,0	22,9	28,1
Интегративно-деятельностный	35,4	26,0	42,7	50,0	21,9	24,0
Мотивационно-волевой	40,6	28,1	35,4	44,8	24,0	27,1

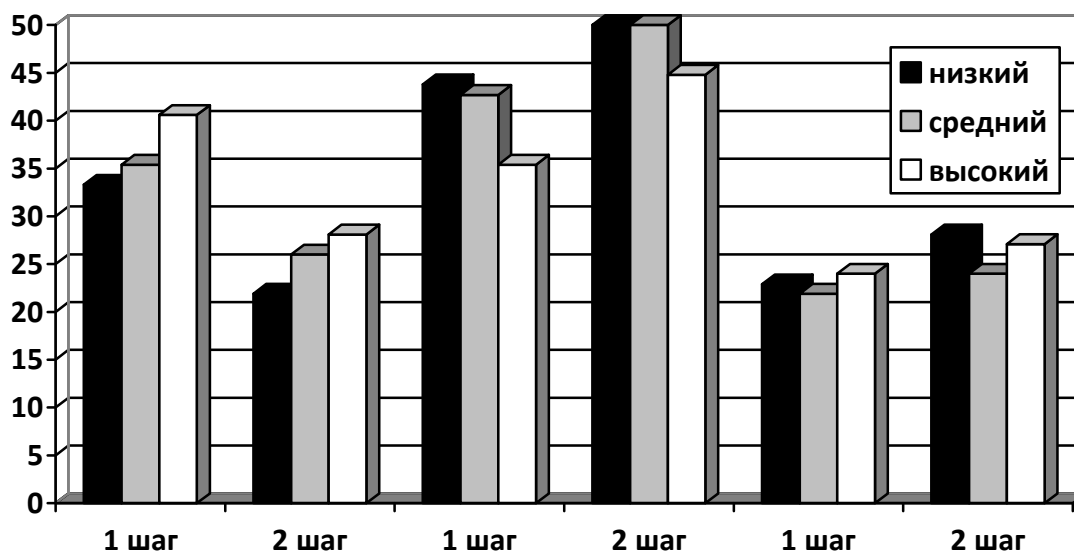


Рис. 4. Результаты второго контрольного периода
(экспериментальная группа, %)

Третий шаг технологии, направленный на закрепление и преобразование профессионально-коммуникативной компетентности, для этого мы активно применяли занятия разработанного спецпрактикума. Игровая составляющая занятий способствовала атмосфере психологического комфорта, непринужденности и раскрепощенности. Отличительной чертой нашего спецпрактикума «Социально-психологическая подготовка к профессио-

нальному общению» от других вузовских дисциплин, направленных по большей части на усвоение интеллектуальных знаний, спецпрактикум больше апеллировал к эмоциональной стороне студента – будущего выпускника, что диктует иные требования к психологической атмосфере занятий.

Кроме того, студенты занимались разработкой индивидуального проекта. Работа над проектом осуществлялась в два этапа. На первом велась коллективная разработка оформительских требований проекта, накопление теоретического обоснования, а так же обобщенных рекомендаций практического характера по осуществлению замысла проекта. Работа над проектом велась самостоятельно и коллективно, с промежуточными консультациями.

Второй этап проектной деятельности предусматривал разработку личного проекта особое внимание отводилось соблюдению выработанных критериев, немаловажную роль играло теоретическое обоснование, опыта производственной практики (практика на производстве в пятом семестре) и рекомендаций, определенных в коллективной работе. Студенты могли опробовать на практике свои разработанные проекты в настоящих условиях производства.

Разработанные проекты обсуждались, вносились коррективы. В процессе работы студентам необходимо было добывать информацию из различных источников, анализировать различные подходы к определению профессиональной коммуникативной компетентности, обрабатывать и представлять информацию, делать выводы и обосновывать, отстаивать свою позицию во время дискуссий перед товарищами и преподавателями.

В результате совместной работы над проектом у студентов были сформированы следующие компетенции:

- готовность к использованию различных форм, информационно-образовательных технологий получения научных знаний, систематизации и обобщения информации, подготовки и редактирования социально и профессионально значимых текстов;
- готовность к использованию организационно-управленческих методов в учебно-профессиональной деятельности, организационно-управленческой работе с малыми коллективами (группы);
- способность и готовность к социальному взаимодействию: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; к коопера-

ции и нивелированию конфликтов; к терпимости, принятию и уважению Другого;

– готовность к исследовательской работе, анализу, обработке и интерпретации результатов исследований;

– готовность к совместной работе над проектами, быть активным субъектом взаимодействия;

– способность и готовность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм;

– способность и готовность к соблюдению прав и обязанностей гражданина; к свободному и ответственному поведению, понимать нравственные обязанности человека по отношению к природе, обществу, другим людям и самому себе.

Результаты тестирования демонстрируют несомненные изменения в уровнях сформированности профессиональной коммуникативной компетентности студентов.

**Таблица 14. Результаты третьего контрольного периода
(экспериментальная группа, %)**

Компоненты	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	второй шаг	третий шаг	второй шаг	третий шаг	второй шаг	третий шаг
Когнитивно-ценностный	21,9	12,5	50,0	54,2	28,1	33,3
Интегративно-деятельностный	26,0	13,5	50,0	57,3	24,0	29,2
Мотивационно-волевой	28,1	15,6	44,8	53,1	27,1	31,2

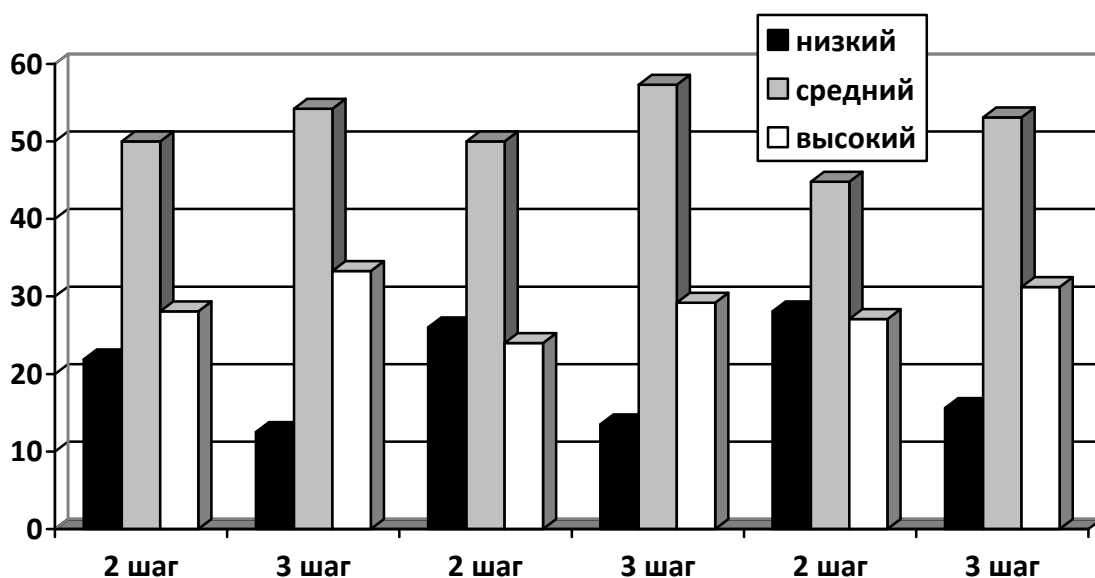


Рис. 5. Результаты третьего контрольного периода
(экспериментальная группа, %)

В результате третьего шага технологии у студентов были сформированы следующие компетенции:

- готовность к организационно-управленческой работе с малыми коллективами;
- способность и готовность к социальному взаимодействию: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; к кооперации и нейтрализации конфликтов; к терпимости, принятию и уважению Другого;
- готовность работать самостоятельно, принимать важные решения в рамках своей профессиональной компетенции;
- готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности;
- готовность принимать участие в проектировании современной техники и технологии, разработке междисциплинарных проектов.
- умение использовать на практике междисциплинарные методы в разных видах профессиональной и социальной деятельности;
- способность и готовность к использованию социологического знания в профессиональной и общественной деятельности;
- способность использовать информационные технологии и базы данных в области агроинженерии для обоснования выбора технических средств и расчёта технологических параметров;

– готовность систематизировать и обобщать информацию по формированию и использованию ресурсов предприятия.

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы было интересно сравнить уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп (таблицы 15, 16, рис. 6).

Таблица 15. Сравнение результатов входного тестирования и на конец экспериментальной работы, %

Компоненты	Группы	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		входное тестирование	конец эксперимента	входное тестирование	конец эксперимента	входное тестирование	конец эксперимента
Когнитивно-ценностный	Э	42,7	12,5	37,5	54,2	19,8	33,3
	К	41,3	28,3	39,1	47,8	19,6	23,9
Интегративно-деятельностный	Э	46,9	13,5	33,3	57,3	20,0	29,2
	К	45,7	32,6	34,8	45,7	19,6	21,7
Мотивационно-волевой	Э	52,1	15,6	29,4	53,1	18,8	31,2
	К	52,9	30,4	30,4	43,5	17,4	26,1

Таблица 16. Сравнение результатов входного тестирования и на конец экспериментальной работы, %

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	входное тестирование	конец эксперимента	входное тестирование	конец эксперимента
низкий	47,2	13,8	46,6	28,3
средний	33,4	54,8	34,7	45,7
высокий	19,5	31,2	19,4	26,1

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы мы сравнили уровни сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов экспериментальной и контрольной групп.

На диаграмме (рис. 6) представлены результаты входного тестирования в сравнении с результатами на конец формирующего этапа экспериментальной и контрольной группы.

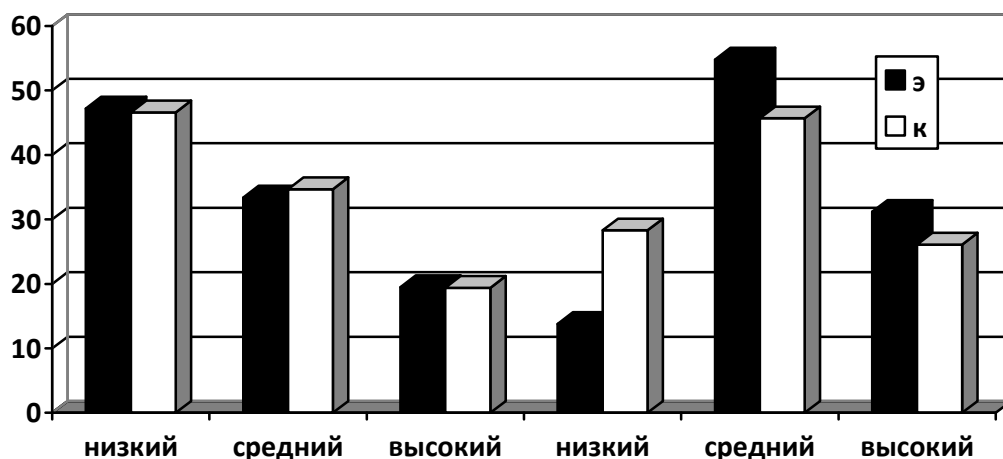


Рис. 6. Сравнение результатов входного тестирования и на конец экспериментальной работы, %

В экспериментальной группе в результате прохождения шагов технологии количество студентов с низким уровнем развития коммуникативной компетентности сократилось на 33,4%, за счет этого пополнился средний и высокий уровень на 21,1% и на 11,7% соответственно.

В результате традиционной организации педагогического процесса профессионально-коммуникативная компетентность студентов будет ниже: с низкого уровня на средний перешли только 11%, со среднего на высокий – 6,7%.

Проведенное исследование доказало правомерность гипотезы и дало возможность сделать следующие **выводы**:

- профессионально-коммуникативные компетенции, формирующиеся в процессе развития и саморазвития будущего специалиста, определяют успешность профессиональной адаптации и профессиональной социализации будущего специалиста аграрного сектора, определяют его место в обществе, его социальную роль (активную или пассивную); возможности личностного и профессионального роста; психологическое самочувствие;

- эффективность формирования профессионально-коммуникативной компетентности студента вуза обеспечивают следующие дидактические условия: учебно-методические комплексы дисциплин специальности представляют собой систему дидактических средств обучения, служащих всестороннему развитию личности; теоретический материал дисциплин специальности представляется системой проблемных задач; в процессе обучения моделируются ситуации обсуждения теоретических и практических вопро-

сов профессиональной коммуникации; используемые методы активного обучения соответствуют содержанию и структуре профессиональной коммуникативной деятельности; практические занятия включают решение и проигрывание профессионально-коммуникативных ситуаций студентами в различных ролевых позициях; организация коллективной творческой работы на практических и семинарских занятиях; включение в задания для самостоятельной работы студентов разработку учебно-исследовательских проектов с использованием компьютерных технологий; привлечение студентов к научно-исследовательской работе преподавателей, научных направлений кафедр;

– разработанный в ходе экспериментального исследования критериально-диагностический комплекс (критерии, показатели и методики оценки сформированности профессионально-коммуникативных компетенций), обеспечивает достоверную информацию о сформированности профессионально-коммуникативных компетенций у студентов вуза и подтверждает эффективность разработанной технологии.

Проведенное исследование доказало эффективность разработанной в экспериментальном исследовании технологии формирования профессионально-коммуникативных компетенций у студентов вуза. Перспективы исследования видятся в обращении к следующим вопросам: изучение способов стимулирования самосовершенствования профессионально-коммуникативных компетенций; разработка диагностик оценки развития профессионально-коммуникативных компетенций в самостоятельной профессиональной деятельности; поиск и внедрение психолого-педагогических условий эффективного использования технологии формирования профессионально-коммуникативных компетенций, влияние навыков профессионально-коммуникативной деятельности на профессиональное становление специалистов.

Выводы третьей главы

Обобщая наши исследования, изложенные в третьей главе, следует отметить, что мониторинг профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза необходим для:

– определения исходных показателей сформированности уровней профессионально-коммуникативной компетентности студентов (то есть с кем мы будем работать);

- выявления основных направлений конструирования процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности (то есть каким образом мы будем работать);

- определения эффективности пошаговой технологии формирования профессионально-коммуникативной компетентности студента (насколько эффективно мы работаем).

Для этого мы применили 3 формы мониторинга, разработав для каждой критериально-диагностический инструментарий:

- стартовая диагностика (входное тестирование для определения базовых уровней сформированности профессионально-коммуникативных компетенций у студентов);

- экспресс-диагностика (текущее наблюдение, метод тестовых ситуаций, опросный метод) на основании ее результатов оперативно вносились коррективы в учебно-образовательную деятельность;

- финишная диагностика (текущее наблюдение, экспликация) определение степени развития коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Проведенное исследование доказало эффективность разработанной технологии формирования профессионально-коммуникативной компетентности у студентов вуза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретико-методологическое исследование проблемы разработки научно-технологических основ образовательного процесса сельскохозяйственного вуза, оптимизирующего формирование комплекса профессионально-коммуникативных компетенций у студентов является актуальным и перспективным направлением в современной педагогике.

Уточнены современные требования к профессионально-коммуникативной подготовке специалиста аграрного профиля, так как проведенное нами исследование выявило ряд профессионально значимых задач специфичных для специалиста агрария, который должен: владеть рыночным инструментарием и современными технологиями агропроизводства; суметь организовать и управлять фермерским хозяйством; уметь работать в коллективе (общаться с персоналом фермы) и автономно (работать в поле или с документацией); быть способным к разноуровневному общению (общение с сельхоз рабочими, с руководителями среднего звена, с главами администраций сельских поселений).

Нами подтверждено, что профессионально-коммуникативная компетентность специалиста аграрного сектора как образовательный результат его подготовки в вузе должна обладать специфическими характеристиками, определяемыми особенностями сельскохозяйственного производства: природно-климатические условия, многообразие видов производимой продукции животноводства и растениеводства и необходимость научно и в доступной форме разъяснить сельскохозяйственным рабочим особенности их действий в каждом случае; различная продолжительность технологических процессов (от нескольких недель до нескольких месяцев) и необходимость выстраивать систему прямых и опосредованных (через памятки, инструкции и т.п.) коммуникаций; все более широкое использование сельскохозяйственной техники и связанная с этим необходимость общения с представителями промышленного производства; непредсказуемость изменения природно-климатических факторов и обусловленная этим потребность стимулировать работников сельскохозяйственного производства к принятию обусловленных ситуацией решений; рассредоточенность рабочих кадров и необходимость побуждать их к самостоятельным действиям и.д. [Борытко, Ширяева, 2014а].

Выявленные нами противоречия:

- между растущей социальной потребностью в высококвалифицированных сельскохозяйственных кадрах и неразработанностью содержания и структуры профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательный результат его подготовки в вузе;
- между наличием высокого потенциала Федеральных государственных стандартах и программ ВПО в коммуникативной подготовке инженера-агрария и неразработанностью процессуально-технологических характеристик образовательного процесса, реализующего этот потенциал;
- между необходимостью обеспечения соответствующих вкладов в коммуникативную подготовку студента аграрного вуза различных дисциплин разных предметных циклов и неразработанностью критериально-диагностического инструментария мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза;

Данные противоречия побудили нас разработать технологические основы профессионально-коммуникативной подготовки специалиста аграрного сектора в процессе его подготовки в вузе.

Для этого нами были:

- выявлены содержание, структура и функции профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора как образовательного результата его подготовки в вузе;
- обоснованы процессуально-технологические характеристики профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза;
- разработан критериально-диагностический инструментарий мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза.

Объектом нашего исследования явился процесс профессиональной подготовки специалиста аграрного сектора в вузе, а предметом стало формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора в процессе его подготовки в вузе [Ширяева, 2014а; Ширяева, 2011].

В результате исследования разработаны технологические основания профессионально-коммуникативной подготовки специалиста аграрного сектора в процессе его подготовки в вузе, обогащающая теорию компетентностного подхода в профессиональном образовании; новая экспериментальная методика формирования профессионально-коммуникативной

компетентности специалиста-агрария, давшая возможность диагностировать принципиально новые закономерности изучаемого;

– предложены оригинальная научная гипотеза о технологических основах профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза, базирующаяся на идее реализации комплекса дидактических условий профессиональной подготовки студента в аграрном вузе;

– доказана перспективность использования мониторинга динамических тенденций формирования профессионально-коммуникативной компетентности студента аграрного вуза;

– введены новые понятия профессионально-коммуникативной компетентности студента аграрного вуза как системы его общекультурных и профессиональных компетенций, а также мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки студента как управления динамическими тенденциями формирования у него соответствующей компетентности.

Качественная новизна представленной концепции состоит в том, что она направлена на технологизацию профессионально-коммуникативной подготовки студента-агрария через систематизацию дидактических условий такой подготовки.

Технологизация формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора представляет собой процесс, состоящий из трех шагов: 1) отработка фрагментов технологии; 2) последовательное применение всей технологии в целом; 3) творческое (вариативное) применение технологии. В процессе нашего исследования и применения технологии мы постоянно осуществляли мониторинг, так как в процессе применения технологии нам было необходимо выявлять имеющее место в реальной предметном окружении явления для того, чтобы внедрять итоги текущих наблюдений в процесс управления.

Достоверность результатов исследования подтверждается воспроизводимостью в различных условиях подготовки студентов аграрного вуза (на примере студентов различных специальностей: агрономов, механизаторов, зооинженеров); идея базируется на анализе практики высшего сельскохозяйственного образования, обобщении передового опыта работы преподавателей аграрного вуза; использованы современные методики сбора и обработки эмпирических данных, представительные выборочные совокупности студентов аграрного вуза.

– Применение данной технологии нашло отражение в разработанных и внедренных в образовательный процесс спецкурсе «Введение в теорию

коммуникации», спецпрактикуме «Социально-психологическая подготовка к профессиональному общению», методических рекомендациях дисциплин специальности, системе профессионально-ориентированных заданий, форм, методов и средств обучения, моделирующих профессионально-коммуникативные ситуации, которые могут быть использованы в подготовке студентов аграрного вуза. Были выявлены границы и перспективы для дальнейшего применения теории на практике через разработку дидактических условий профессионально-коммуникативной подготовке студентов-аграриев; создана модель профессионально-коммуникативной подготовки студента аграрного вуза; представлены методические рекомендации по профессионально-коммуникативной подготовке студентов аграрного вуза для более высокого уровня организации образовательного процесса вуза.

– Представленное теоретико-методологическое исследование не является исчерпывающим. Перспективным направлением мы видим изучение возможностей профессионально-коммуникативной подготовки специалистов аграрного профиля в условиях «Института непрерывного образования».

ЛИТЕРАТУРА

1. Айви А. Лицом к лицу: практическое пособие для освоения приемов и навыков делового общения – Новосибирск: ЭКОР, 1994. – 225с.
2. Аксенова Г.И. Студент как субъект образовательного процесса – М.: Рязань, 1998. – 176 с.
3. Алтухов В.В., Серебряков А.Г. Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда: вузы и работодатели 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ht.ru/>
4. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19-26.
5. Андреева Г.М. Социальная психология — М.: Аспект Пресс, 2006. — 376 с.
6. Ардовская Р.В. Еще раз о дефиниции «профессиональная коммуникативная компетентность» // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2011. — Т. 2. № 2-30. С. 86-89.
7. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований – М.: Педагогика, 1992. – 207 с.
8. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности – М.: 1981. – 96 с.
9. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
10. Байденко В.И., Джерри ванн Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования – М.: 2003. — 115 с.
11. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — №11. — С. 3-14.
12. Барташев А. В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 176 с.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. — 423 с.

14. Башев В.В., И.Д. Фрумин Опыт дидактического конструирования: проблемно-рефлексивный подход к разработке учебных материалов по обществознанию. – Красноярск: 2001. — 176 с.
15. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. – М.: 1995. — 56 с.
16. Берестова Л.И. Социально- психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: автореф. дис. ... на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 1994.
17. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> .
18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
19. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: ИРПОМО РФ, 1995. – 336с.
20. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования // Педагогика. – 2000. № 5.
21. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры — М.: 1991. — 289 с.
22. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь— М.: 2002. — 528 с.
23. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов – СПб.: Питер, 2005 – 136 с.
24. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения. — М.: Просвещение, 1964. — 547 с.
25. Бодалев А.А. Психологическое общение. – М.: Изд. “Институт практической психологии”. – Воронеж: Н.П.О, «Модек», 2006. – 256 с.
26. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. № 10. – с. 8-14
27. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. — 2004. — № 10. — С. 23-31.
28. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д.: 2000. – 352 с.
29. Бориснев С.В. Социальная коммуникация – М.: Юнити – Дана, 2003. – 270с.
30. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – М.: Деловая книга, 2004. – 302 с.
31. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога/Интернет-журнал "Эйдос". — 2007. — 30 сентября.

32. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов. – Волгоград: изд-во ВГИПК РО 2006. – 59с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 2.)
33. Борытко Н.М., Сергеев Н.К. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-методич. пособие.– М.: АПКИПРО, 2005. – 120с.
34. Борытко Н.М. Эмпирические данные в научно-педагогическом исследовании // Известия ВГПУ. 2011. №1(55). – С. 12-18
35. Борытко Н.М., Ширяева К. Современные требования к профессиональной подготовке будущего специалиста аграрного сектора как основание для применения компетентностного подхода в образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 9(94). — 2014а. — С. 90-95.
36. Борытко Н.М., Ширяева К. Функции и структура профессионально-коммуникативной компетентности специалиста аграрного сектора // Современные проблемы науки и образования. – 2014б. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/119-14876> (дата обращения: 13.10.2014).
37. Вербицкий А.А. Основания для внедрения компетентностного подхода в образование // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2009. — №3. — С. 29-34.
38. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538с.
39. Ганаева Е.А., Зверев С.В. Конкурентноспособность выпускника как социально-педагогическая проблема // Среднее профессиональное образование. 2007. № 6. С. 61-62.
40. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос", 2005.
41. Горохова С.А. К вопросу об уровнях саморазвития личности учащихся: научно-методический журнал // Проблемы образования: теория и практика. – 2004. № 1.
42. Гришанова Н.А., Селезнева Н.А., Субетто А.И. Развитие компетентности специальностей как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика. Кн. 6. – М.: 2002.
43. Дербеньова А.Г. Усе про мотивацію / Х.: Вид. група «Основа», 2012. — 207 с.
44. Дерябо С. Д., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. – М.: «Смысл», 2002. – 192 с.

45. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технологии обучения в современном вузе. – М.: Высшая школа, 1990. – 191с.
46. Дядык Ю.Н. Требования работодателей к выпускникам ВУЗов: основные требования к компетенциям молодых специалистов // [Электронный ресурс]. 2009 URL: <http://www.vvsu.ru/files/B9F0442A-B136-456D-A1DF-C825803B3F49.pdf>
47. Ежова Т.В., Саморуков А.А. Дискурсивная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности специалиста // Вестник Оренбургского Государственного Университета. 2011. № 2(121). С. 156-160.
48. Елагина Л.В., Рындак В.Г. Как обеспечить формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Среднее профессиональное образование. 2008. № 6. С. 3-7.
49. Желнова О.А. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в социальной сфере // Человек и образование. 2010. № 3. С. 79-82.
50. Жуковская З.Д. Методические основы и технологии функционирования комплексной системы контроля качества подготовки в вузе. – СПб.: 1994. – 34с.
51. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М.: 1995. – 184с.
52. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
53. Зачем, куда и на кого идти учиться? Мнение учеников, студентов и родителей. // ВЦИОМ: пресс-выпуск №1935. — 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112358> (дата обращения 01.07.214).
54. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд. Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1998. – 125с.
55. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. № 2 (14).
56. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. - 240 с.
57. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

58. Игнатова И.Б., Озерова, Е.Н. Мониторинг профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков // [Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова](#). 2010. Т. 16. № 3. С. 282-286.
59. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода // Известия ВГПУ. 2007. №1. – С. 3 – 8.
60. Ионкина Е.С. Обоснование принципов формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2014. Т. 16. № 5 (132). С. 112-115.
61. Ионкина Е.С. Экспериментальное исследование факторов и условий формирования профессионально-языковой компетентности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 1 (65). С. 50-53.
62. Ионкина Е.С., Крючкова К.С. Выделение уровней сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. Т. 12. № 2 (105). С. 98-101.
63. Ионкина Е.С., Крючкова К.С. Информационные и коммуникационные технологии в культурно-просветительской деятельности будущего педагога // Вестник Тульского государственного университета. 2014а. № 1(13). С. 68-71.
64. Ионкина Е.С., Крючкова К.С. Совершенствование процесса обучения иностранного студента в российском вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2014б. Т. 12. № 1 (86). С. 58-60.
65. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
66. Калашников А.Г. Избранные труды. — М.: 1990. – 192 с.
67. Калугина О.А. Формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности студентов посредством современных педагогических технологий // Проблемы образования в условиях инновационного развития. 2014. № 1. С. 187-191
68. Кальней В.А. , Шилов С.Е. Мониторинг качества образования. – М.: 1998. – 154 с.
69. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей. – М.: Центр "Русская тройка", "Комета", 1990. – 354 с.
70. Карпов А.В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой подготовки– СПб.: 1992. – 52с.
71. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. Диагностическое исследование развития аксиологического потенциала преподавателей университета //

- Вестник Оренбургского Государственного Университета. 2014. № 2(163). С. 105-111.
72. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 234 с.
73. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. – М.: ПРИОР, 2005. – 312 с.
74. Кнапп М.Л. Невербальные коммуникации. – М.: 2005. – 334 с.
75. Князева Е.В. Совершенствование профессиональной коммуникативной компетентности будущих работников технических специальностей // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 142.
76. Козина О.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе кросскультурной коммуникации // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — №7. — С. 64-67.
77. Колеченко А.К. Развивающаяся личность и педагогические технологии. – СПб.: СПб Гос. ун-та, 1992. – 103 с.
78. Комарова Э.П. Формирование личностно-деловой компетенции в эпоху глобализации // Вестник воронежского государственного технического университета. 2013а. Том: 9. № 5-2. С. 11-13.
79. Комарова Э.П. Формирование поликультурной личности в компетентностном формате // Среднее профессиональное образование. 2013б. № 12. С. 9-10.
80. Комарова Э.П. Эмоциональный интеллект: понятие, роль и формы интеграции в социокультурное общение // Вестник воронежского государственного технического университета. 2014. Том: 10. № 3-2. С. 43-46.
81. Комарова Э.П., Нежурина Н.Ю. Специфика формирования коммуникативно-речевой компетенции на основе дебатной технологии // Вестник воронежского государственного технического университета. 2013. Том: 9. № 5-2. С. 80-84.
82. Комарова Э.П., Нежурина Н.Ю. Технология организации и проведения дебатов в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции // Вестник воронежского государственного технического университета. 2014. Том: 10. № 3-2. С. 171-174.
83. Конецкая, В.П. Социология коммуникации. – М.: МУБУ, 2006. – 190 с.
84. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 // Вестник образования: Сб. приказов и инструкций Министерства образования России. – 2002. – №6. – С. 11-40

- 85.Короткова Г.В. Актуальные компетенции в подготовке будущего специалиста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12. № 4. С. 94-97.
- 86.Косырева Н.Н., Кравцова Ю.Е. Профессиональная коммуникативная компетентность выпускников Волгоградского Аграрного Университета // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2014. Т. 11.№ 14 (141). С. 68-70.
- 87.Краевский В.В. Наука об образовании в современной России: методологический анализ // Известия РАО.– М.: 1999. № 1. С. 13-21.
- 88.Кривцова О. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей. — М., 2008. — 144 с.
- 89.Ксенофонтова А.Н. Дидактический анализ процесса речевой деятельности // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2012а. № 3. С. 84-88.
- 90.Ксенофонтова А.Н. Концептуальные основы речевой деятельности // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2012б. № 1. С. 160-165.
- 91.Ксенофонтова А.Н., Денина О.О. Активизация учебной деятельности студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2000. № 3. С. 37-40.
- 92.Ксенофонтова А.Н., Заир-Бек Е.С. Проблемы методологии анализа модернизации образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 3-4 (46-47). С.38-44.
- 93.Ксенофонтова А.Н., Ревкова Е.Г. О роли высшей школы в социально-экономическом развитии территорий (от истории к современности) // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2013. № 4. С. 9-14.
- 94.Кузибецкий А.Н. Технологический подход в обучении: эволюция основных понятий и особенности содержания // Химия в школе. – 1993. №5. 20 с.
- 95.Кузнецов В.В. Методические указания для проведения деловой игры по разработке бизнес-проекта предпринимательской деятельности со студентами направлений: "Менеджмент" и "Коммерция". – Ульяновск: УлГТУ, 2000. – 28 с.
- 96.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения— М.: Просвещение, 2007. — 264с.
- 97.Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д.: 2004. – 452 с.
- 98.Ленин В.И. Речь на III Всероссийском съезде рабочих водного транспорта // Полн. собр. соч. — Т.40. / В.И. Ленин. — М.: Политиздат,1970. — 215с.

99. Леонтьев А.А. «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее образование) // *Вопр. психологии.* – 1998. №5. 82 – 84 с.
100. Леонтьев Д.А. *Методика изучения ценностных ориентации.* М.: Смысл, 1992. — 17 с.
101. Лобанов, А.А. *Основы профессионально-педагогического общения.* – СПб.: 2006. – 188 с.
102. Ломов Б.Ф. *Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения.* – М.: 1976.
103. Ломов Б.Ф. *Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии.* – 1979. № 8. 34-47 с.
104. Макаренко А.С. *Соч. в 5-ти т.; под ред. А. Терновского.* — М.: Правда, 1971. — Т. 5. — 424 с.
105. Маркова А.К. *Психология профессионализма.* М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
106. Махмутов М.И. *Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: межвузовский сборник научных трудов.* — Челябинск: ЧГПИ, 1985. — 112 с.
107. Мелибурда Е.Л. *Ты - мы: Психологические возможности улучшения общения.* – М.: Прогресс, 2004. – 265 с.
108. Мерзон Е. Е. *Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый.* — 2011. — №10. Т.2. — С. 170-172.
109. Мечковская Н.Б. *Коммуникативная деятельность человека. Функции языка и речи: социальная лингвистика.* – М.: Аспект-пресс, 1996. – 7-29 с.
110. Митина Л.М. *Психология развития конкурентноспособности личности.* – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж, 2004а. – 155 с.
111. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя.* — М.: Академия, 2004б. — 320с.
112. Мордашко М.В. *Формирование культуры коммуникативного поведения у подростков в процессе изучения иностранного языка – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2005.* – 22 с.
113. Мякинкова С.Н. *Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов технического университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки.* 2010. № 6. С. 131-135.
114. Найн, А.Я. *Культура делового общения.* – Челябинск: 1997.

115. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под редакцией Андреевой Г.М. – М.: 2004. – 297 с.
116. Ожегов С.И., Шведова С.И. Толковый словарь русского языка // Российская академия наук. — 2000. –797 с.
117. Остроумова Е.Н., Ширяева К. Инновационные процессы в современном профессиональном высшем образовании России // Применение инновационных технологий в подготовке специалистов высшей квалификации для агропромышленного комплекса Волгоградской области. Материалы региональной научно-практической конференции. Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2008а. С. 153-157.
118. Остроумова Е.Н., Ширяева К. Информационно-функциональное моделирование профессиональной деятельности специалиста в сфере профессиональной коммуникации // Вестник московского университета МВД России. — № 8. — 2008б. — С. 33-35.
119. Остроумова Е.Н., Ширяева К. Коммуникативная компетенция — составляющая профессиональной компетентности будущего специалиста // Энергосберегающие технологии. Проблемы их эффективного использования. Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной 65-летию образования Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии: — Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2009а. С. 249-251.
120. Остроумова Е.Н., Ширяева К. Сущность и структура профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста // Современные технологии формирования активной жизненной позиции студентов как средство реализации государственной молодежной политики: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 65-летию образованию ВГСХА. Т. 1. — Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2009б. С. 289-291.
121. Остроумова Е.Н., Ширяева К. Теоретические основы создания деятельностной модели саморазвития личности студента в условиях компьютеризированного обучения // Вестник московского университета МВД России. — № 7. — 2008в. — С. 18-19.
122. Остроумова Е.Н., Ширяева К. Технология формирования профессиональной коммуникативной компетентности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2009в. — № 4. С. 52-55.
123. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.
124. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев,

- А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
125. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд. МГУ, 2005. – 216 с.
126. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: 1982. – 255 с.
127. Плеханов Ю.В. Управление предприятием // Проблемы теории и практики управления. – 2002. №1. С. 15-18.
128. Плотникова Г.Г. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности в практике целевого обучения менеджеров // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (74). С. 67-71.
129. Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда в школах разных типов // Психологическая наука и образование, 2000. № 3. С. 72–80.
130. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2005. – 656с.
131. Преобразования в образовании. // ВЦИОМ: пресс-выпуск №2473. — 2013 [Электронный ресурс]. URL:<http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114639>
132. Путин В.В. Выступление Президента Российской Федерации В.В.Путина на заседании Государственного Совета Российской Федерации 29 августа 2001. // [Электронный ресурс]. URL: <http://2002.kremlin.ru/events/284.html>
133. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: 2002. – 396с.
134. Расторгуева Л.В., Кашкин В.Б. Реальный отзвук и коммуникативное взаимодействие (на материале политического дискурса): языковая структура и социальная среда. –Воронеж: Изд. ВГТУ, 2000. – 5-10 с.
135. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. – М, 2005. – 338 с.
136. Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психол. журнал. – 1989. № 3. Т. 10. 8–16 с.
137. Рындак В.Г. Формирование креативности будущего учителя при изучении педагогических дисциплин // Человек и образование. 2014. № 2(39). С. 4-9.
138. Сазонова З.С. Функциональная модель компетентностного подхода к подготовке современных инженеров // Казанский педагогический журнал. — 2007. — №6. — С. 24-28.

139. Салаяева Е.Ю. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной профессиональной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 4. С. 69-71.
140. Сальцева С.В. Методы и технологии социально-педагогической деятельности: традиции и инновации // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 3-4. С. 103-107.
141. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация/Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 136-144.
142. Семина В.В. Понятие «компетенция» и «компетентность» в российской образовательной парадигме // Среднее профессиональное образование. 2010. № 4. С. 7-8.
143. Сенатор С.Ю. Современные требования к подготовке студентов вуза: Народное образование. Педагогика // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология, 2010. — Вып. 1.
144. Скиннер Б.Ф., Роджерс К.Р. Вопросы о контроле поведения человека— 1956.
145. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. - 230 с.
146. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и методы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж: Изд. ВГТУ, 2000. – 4-20 с.
147. Сухова Л. В., Молько Л.Г. Развитие познавательной самостоятельности в профессиональной подготовке будущих специалистов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 6 (60). С. 47-51.
148. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд. МГУ, 1975. – 344 с.
149. Тарасов В.К. Искусство управленческой борьбы. – Екатеринбург: Линк, 1999. – 104 с.
150. Сенатор С.Ю. Современные требования к подготовке студентов вуза: Народное образование. Педагогика // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология, 2010. — Вып. 1. С.70-78.
151. Филиппов А.В. Психология и этика деловых отношений. – М.: 1996.

152. Фруммин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ. конф. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т., 2003. – 33-57 с.
153. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем; под ред. Д. В. Складнева, послесл. Б. В. Маркова. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.
154. Харитоновна Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. 2007. № 3. С. 67-68.
155. Худякова Е.А. Воспитание речевой культуры как часть подготовки конкурентноспособного инженера современных социально-экономических условиях // [Педагогическое образование в России](#). 2013. № 3. С. 122-126.
156. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — № 5. — 2003. — С.58-64.
157. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд. МГУ, 2003.– 416 с.
158. Чернова Ю.К. Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе. – Тольятти: ТолПИ, 1992. – 121 с.
159. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно- модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
160. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения — Т. 1, 2. — М.: Педагогика, 1980.
161. Шелер М.М. Формы знания и образования. Избранные произведения. – Изд. Гнозис , 1994. – 15-56 с.
162. Ширяева К. Дидактическое обеспечение формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста агроинженерного профиля // Профессиональное образование XXI века: проблемы, решения, перспективы. Материалы международной научно-методической конференции, посвященной 65-летию Победы в Великой Отечественной войне, Том 2. — Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2010. С. 43-46.
163. Ширяева К. Коммуникативная компетентность в системе факторов профессионального становления специалиста аграрного сектора // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 4(89). — 2014а. — С. 96-101.
164. Ширяева К. Коммуникативная компетентность как система внутренних ресурсов для профессионального становления специалиста аграрного сектора // Материалы Международной научно-практической конференции «Научные основы стратегии развития

- АПК и сельских территорий в условиях ВТО» 28 -30 января 2014б. Часть 2. Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2014, с.244-247.
165. Ширяева К. Коммуникативная компетенция будущего специалиста аграрного сектора как одна из задач вузовского образования // Материалы Международной научно-методической конференции «Аграрное образование: традиции, новации, качество» (12-14 марта 2014в.) Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, с. 136-139.
166. Ширяева К. Межкультурная коммуникация — детерминанта развития современного общества // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. — Вып. 2 Психолого-педагогические науки. — Махачкала: Дагестанский гос. пед. ун-т, 2011. — С. 85-87.
167. Ширяева К. Роль и место социокультурного образования в системе аграрного вуза // Материалы международной научно-практической конференции «Социокультурное пространство вуза» Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2013.- с.308-313.
168. Ширяева К. Технология профессионально-коммуникативной подготовки инженера-агрария как субъекта профессиональной деятельности // Материалы третьей международной научно-практической конференции «Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы», Самара: издательство «Нива», 2015, с.115-117.
169. Ширяева К., Попова Е.В. Взаимосвязь речевого поведения и национального менталитета, трудности речевой аутентичности // Материалы международной научно-практической конференции (31 января – 2 февраля 2012г, Волгоградский государственный аграрный университет). – Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2012 С.261-263.
170. Ширяева К., Попова Е.В. Основы межкультурной коммуникации в системе современного языкового образования // Интеграционные процессы в науке, образовании и аграрном производстве – залог успешного развития АПК. Материалы международной научно-практической конференции ВГСХА.: - Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2011. - С. 251-254.
171. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2002. - №2.-С. 58-62.
172. Шиянов Е.Н., Котова Н.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д.: 1995.
173. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностные игры как возможная форма и метод внедрения АСУ: второй научно-

- практический семинар по психологическому обеспечению АСУ; Тезисы докладов. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1982. – 26 -29 с.
174. Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 545-548.
175. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 234 с.
176. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения : обучение и развитие младших школьников: материалы межреспубликанского симпозиума; под ред. Г.С. Костюка. – Киев, 1970.
177. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности: методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
178. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: 1996.
179. Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д.: 1996.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Психологический тест В.Ф. Ряховского

Цель: определить общий уровень общительности.

Инструкция: чтобы определить коэффициент Вашей общительности, нужно ответить на 16 вопросов. Отвечать надо однозначно: «Да», «Нет», «Иногда».

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
3. Вызывает ли у Вас смятение, неудовольствие поручения выступить с докладом, сообщением на каком-либо мероприятии?
4. Вам предлагают выехать в город, в котором Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время)?
7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть 10 рублей, которые он занял несколько месяцев назад?
9. В кафе Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассержено отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была. Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост, и будете томиться в ожидании?
12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные, сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений Вы не приемлете. Так ли это?
14. Услышав где-либо высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочтете ли Вы промолчать и не вступать в спор?
15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение) в письменной форме, чем в устной?
17. Теперь подсчитайте баллы. За каждый ответ «да» - 2 очка, «иногда» - 1 очко, «нет» - 0.
18. Критерии оценки:

30-32 очка - Вы явно некоммуникабельны и это Ваша беда, так как страдаете от этого больше всего Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь стать общительней, контролируйте себя.

25-29 очков - Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, и поэтому у Вас мало друзей! Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергает Вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством - в Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19-24 очка - Вы в известной степени общительны, в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно, в Ваших высказываниях слишком много сарказма без всяких на то оснований.

14-18 очков - у Вас нормальная коммуникабельность, Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими. Отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

13 очков - Вы весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, но, бывает, у Вас вызывает раздражение присутствие окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми, любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите.

4-8 очка - Вы «рубаха-парень», общительность бьет из Вас ключом, Вы всегда в курсе дел, любите принимать участие во всех дискуссиях, охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление, всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя далеко не всегда можете довести его до конца.

3 очка - Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения, беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны, серьезная работа не для Вас. Людям трудно с Вами, Вам надо работать над собой и своим характером - воспитывайте в себе сдержанность, уважительно относитесь к людям.

Выводы об уровнях развития: 30-32 очка - очень низкий, 25-29 очков - низкий, 19-24 очка - средний, 14-18 очков - выше среднего, 9 - 13 очков - высший; 4-8 очков - очень высокий, 3 и менее – гиперобщительный

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин)

Оцените утверждения по 5 бальной шкале.

Если для Вас это утверждение: **не имеет никакого значения**, то в соответствующей клетке бланка ответов поставьте цифру - 1; **имеет небольшое значение** - 2; **имеет определенное значение** - 3; **важно** - 4; **очень важно** - 5.

Просим Вас помнить о том, что здесь не может быть правильных или неправильных ответов и что самым правильным, наверное, будет самый правдивый ответ, поэтому мы очень надеемся на Вашу искренность.

1. В работе быстро достигать намеченных целей.
2. Создавать что-то новое в изучаемой Вами области знаний.
3. Находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни.
4. Иметь интересную работу, полностью поглощающую Вас.
5. Учиться, чтобы не отстать от людей Вашего круга в образовании.
6. Вести такой образ семейной жизни, который ценится обществом.
7. Чтобы люди Вашего круга в свободное время увлекались тем же, чем Вы.
8. Получать материальное вознаграждение за общественную деятельность.
9. Чтобы облик вашего жилища постоянно изменялся.
10. Получить высшее образование или поступить в аспирантуру, или получить ученую степень.
11. Чтобы Ваша семья обладала очень высоким уровнем материального благосостояния.
12. Избегать конформизма в своих общественно-политических взглядах.
13. В своем увлечении быстро достигать намеченных целей.
14. Учиться, чтобы “не затеряться в толпе”.
15. Иметь приятельские отношения с коллегами по работе.
16. Состоять членом какого-либо клуба по интересам.
17. Развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной деятельностью.
18. Вместе с семьей посещать театры, худ. выставки, концерты.
19. Чтобы Ваше увлечение подчеркивало Вашу индивидуальность.
20. Чтобы уровень образования помог бы Вам укрепить свое материальное положение.
21. Как оценивают Вашу работу другие люди.
22. Общаться с разными людьми активно участвуя в общественной деятельности.
23. Учиться, чтобы “не зарывать свой талант в землю”.
24. Чтобы Ваши дети опережали в своем развитии сверстников.
25. В свободное время создавать нечто новое, ранее не существовавшее.
26. Чтобы Ваша профессия подчеркивала Вашу индивидуальность.
27. Чтобы не отстать от времени, интересоваться общественно-политической жизнью.
28. Чтобы уровень Вашей образованности позволял Вам чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми.
29. Сохранять полную свободу и независимость от членов Вашей семьи.
30. Чтобы Ваше увлечение помогло Вам укрепить свое материальное положение.
31. Быть рационализатором, новатором.
32. Добиваться конкретных целей, занимаясь общественной деятельностью

33. Учиться, чтобы узнавать что-то новое в изучаемой области знаний.
34. Быть лидеров в Вашей семье.
35. Знать свои способности в сфере Вашего хобби.
36. Чтобы на работе можно было приобретать различные дефицитные товары.
37. Применять свои собственные методы в общественной деятельности.
38. чтобы семейная жизнь исправила некоторые недостатки Вашей натуры.
39. Полностью сосредоточиться на своем занятии, проводя свободное время за хобби.
40. Быть полезным для общества.
41. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию
42. Чтобы лидером в Вашей семье был какой-либо другой ее член, кроме Вас.
43. Получать удовольствие не от результатов Вашей работы, а от ее процесса.
44. Знать, какого уровня образования можно достичь с Вашими способностями.
45. Занимать такое место в обществе, которое бы укрепило Ваше материальное положение.
46. Тщательно планировать свою семейную жизнь.
47. Чтобы во время работы сослуживцы постоянно были рядом.
48. Чтобы жизнь нашего общества постоянно изменялась.
49. Иметь супруга (супругу) из семьи высокого социального положения.
50. Чтобы уровень Вашего образования помог бы Вам занять желаемую должность.
51. Иметь собственные политические убеждения.
52. Перед началом работы четко ее распланировать.
53. Постоянно интересоваться новыми методами обучения.
54. Увлекаться чем-то в свободное время, общаться с людьми, увлекающимися тем же.
55. Повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину.
56. Занимаясь общественной деятельностью, учиться убеждать людей в своей точке зрения.
57. Чтобы Ваша работа была не хуже, чем у других.
58. Чтобы Ваша супруга (супруг) получала высокую зарплату.
59. Чтобы Ваше образование давало возможность для получения дополнительных материальных благ (гонорары, приобретение на льготных условиях дефицитных товаров, путевок и т.п.).
60. Участвуя в общественной жизни, взаимодействовать с опытными людьми.
61. Чтобы Ваша работа не противоречила Вашим жизненным принципам.
62. В супружестве быть всегда абсолютно верным.
63. В своем увлечении создавать необходимые в жизни вещи (одежду, мебель и т.п.).
64. Повышать уровень своего образования, чтобы быть в кругу умных и интересных людей.
65. Чтобы Ваши общественно-политические взгляды совпадали с мнением Ваших авторитетов.
66. Иметь высокооплачиваемую работу.

67. В семейной жизни опираться лишь на собственные взгляды, даже если они противоречат общественному мнению.
68. Достигать поставленной цели в своей общественной деятельности.
69. Приспособиться к характеру Вашей супруги (супруга), чтобы избежать семейных конфликтов.
70. Тратить время на изучение новых веяний в Вашей профессиональной сфере.
71. Чтобы увлечение занимало большую часть Вашего свободного времени.
72. Вносить различные усовершенствования в сферу Вашего хобби.
73. чтобы уровень Вашего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого Вы цените.
74. Завоевать уважение людей благодаря своему увлечению.
75. Выбрать редкую, уникальную специальность для обучения, чтобы лучше проявить свою индивидуальность.
76. Занимаясь на досуге любимым делом, детально продумывать свои действия.
77. Чтобы Ваши взгляды на жизнь проявлялись в Вашем увлечении.
78. Учиться, получая при этом удовольствие.
79. Чтобы приемы Вашей работы изменялись.
80. Чтобы круг Ваших увлечений постоянно расширялся.

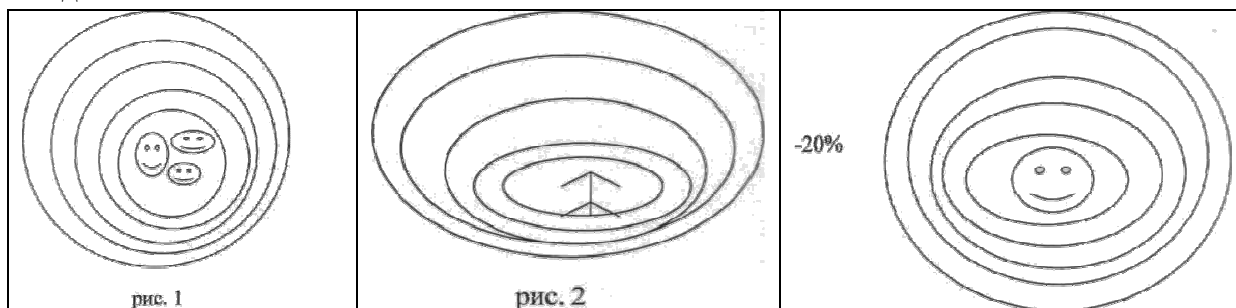
ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Тест «Гармоничность личности»

Методика выявления включенности Я-концепции в окружающую среду: природу, социум, внутренний мир самого себя. Данная методика является прожективной, однако, возможно числовое выражение результатов по степени приближенности к центру.

Отметка в центре рисунка принимается за 100% (полное слияние со средой). Первый внутренний круг (от центра до первой окружности)- 90-60%, в зависимости от того, к какой линии ближе отметка. Вторая внутренняя область- 60-40%, третья внутренняя область- 40-20%, внешняя область- 20-0%. Отметка за пределами областей - свидетельство не включенности субъекта в данную среду и, следовательно, показатель дезадаптации.

Представьте, что на каждом рисунке изображена часть окружающей тебя среды: общество (люди) (рис 1), природа (рис 2) и вы сами (рис 3). Чем ближе к центру рисунка, тем активнее жизнь и насыщеннее события, которые происходят в данной области. На каждом из трех рисунков отметь то место, которое занимает твое «Я» в природе, среди людей и в самом тебе.



Первый (внешний) круг- 0-20%

Второй круг- 20-40% Третий круг- 40-60% Четвертый круг- 60-90% Пятый круг (центр)- 100%

Тренинг на коммуникативные способности

«Коммуникация может быть определена как процесс передачи эмоционального или интеллектуального содержания».

Взяв за «стартовые условия» 10 баллов, понаблюдайте за собой в течение недели (двух, трёх...) и, штрафую себя одним баллом за каждый «прокол», заполняйте таблицу по результату какого-либо мероприятия или целого рабочего дня.

№	Факторы	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб	Вс
1.	Быть автором тезиса, понятного другим							

2.	Быть понимающим при высказывании другими удовлетворительного или вопро- сительного тезиса							
3.	Выстраивать собственную гипотезу по по- воду высказывания (быть критиком)							
4.	Соблюдать рамку коммуникации							
5.	Быть организатором коммуникации							

Руководствуясь правилом: «Выражаю мысль не для того, чтобы навязывать её дру- гим, а чтобы породить новую»

ДОПУСКАЮ ИНОЕ МНЕНИЕ.

ИЗБЕГАЮ КРАЙНОСТИ В КАТЕГОРИЧНОСТИ В ОБЩЕНИИ

Тренинг на рефлексивные способности

«РЕФЛЕКСИЯ форма теоретической деятельности человека, направленная на ос- мысление своих собственных действий и их законов». Взяв за «стартовые условия» 10 баллов, последите за собой в течение недели (двух, трёх...) и, штрафую себя на один балл за каждый «прокол», заполняя таблицу ежедневно по результату какого - либо ме- роприятия или целого рабочего дня.

№	Факторы	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб	Вс
1.	Исследовать проблему							
2.	Сопоставить результаты анализа ситуа- ции с нормой (концепцией, теорией, критериями и т.д.)							
3.	Разрабатывать механизм достижения нормы в исследуемой проблеме (по- строить модель, проект)							
4.	Сопоставить результат с целью, несо- ответствие рассмотреть как новую про- блему							1

Личностный опросник Л.П. Калининского

Цель: изучение уровня развития организаторских и коммуникативных качеств личности.

Инструкция: каждый испытуемый получает ключ к опроснику, внимательно слушает каждое из 160 свойств и если свойство подходит к нему, то отмечает его номер в ключе путем обведения данной цифры.

1. Способен «заражать» энергией других людей.
2. Способен к продвижению в сфере руководства людьми.
3. Деспотичный.
4. Очень люблю привлекать к себе внимание.
5. Неумолимый.
6. Крайне неуступчивый.
7. Проявляю излишнюю готовность к подчинению.
8. Зависимый, несамостоятельный.
9. Излишне снисходительный.
10. Уступчивый
11. Бывают такие мысли, когда не хотел бы, чтобы о них знали другие люди.
12. Пользуюсь доверием со стороны однокурсников.
13. Отличаюсь большой работоспособностью.
14. Начальственно-повелительный тон.
15. Расчетливый, забочусь только о себе.
16. Крайне строгий, резкий.
17. Обидчивый. Излишне принципиальный.
18. Робкий.
19. Склонен к слепому подражанию.
20. Нетребовательный.
21. Слишком снисходительный к окружающим.
22. Полностью свободен от всяких предрассудков.
23. Способствую продвижению своих товарищей, коллег.
24. Умею держать слово.
25. Произвожу впечатление значительности.
26. Ревнивый к достижениям других.
27. В основном критичен к другим.
28. Мстительный.
29. Стыдливый.
30. Навязчивый.
31. Часто уступаю общественному мнению.
32. Склонен прощать все.
33. Поддерживаю дух сотрудничества.
34. Всегда отвечаю за свои решения.
35. Способен проявлять высокомерие.
36. Эгоистически практичен, деловит.

37. Нетерпим к ошибкам других.
38. Не терплю, чтобы мной командовали.
39. Застенчивый.
40. Предоставляю право другим вместо себя принимать решения.
41. Нестрогий.
42. Порчу людей чрезмерной добротой.
43. За всю жизнь не делал ни одного плохого поступка.
44. В случае необходимости способен воспитать в себе заместителя.
45. Способен действовать с необходимым риском, не ожидая указаний.
46. Способен подчинять, попирая волю других.
47. Себялюбивый.
48. Язвительный.
49. Действую по прихоти и произволу.
50. Стеснительный.
51. Люблю прибегать к помощи других.
52. Чересчур считаюсь с мнением окружающих.
53. Переполнен чрезмерным сочувствием.
54. Иногда смеюсь при нескромных шутках.
55. Способен создать вокруг себя благоприятный психологический климат.
56. Реалистически оцениваю других.
57. Властный.
58. Ответственный, добросовестный.
59. Безоговорочный, не допускаю отклонений.
60. Противодействую любому влиянию.
61. Кроткий.
62. Люблю поплакаться.
63. Всегда любезен в обращении.
64. Люблю заботиться о других.
65. Идеино убежден.
66. Отличаюсь точностью и организованностью ума.
67. Ожидаю восхищения и почтения от каждого.
68. Обязательный (выполняющий непременно и точно).
69. Раздражительный.
70. Недоверчивый, подозрительный.
71. Тихий.
72. Ищу опеки сильных лиц.
73. Общительный и уживчивый.
74. Бескорыстный и щедрый.
75. 157. Бывает, что передаю слухи.
76. Всегда выполняю свою работу.
77. Умею контролировать работу других.
78. Люблю ответственность.
79. Стремлюсь проявлять личную инициативу.
80. Бесчувственный, равнодушный.

81. На меня трудно произвести впечатление.
82. Смирный.
83. Охотно принимаю советы.
84. Способен к сотрудничеству, взаимопомощи.
85. Стараюсь утешить каждого.
86. Не было случая, чтобы нарушил обещание.
87. Порядочен во всех отношениях.
88. Способен убедить в правильности своих решений.
89. Резкий, грубоватый.
90. Часто разочаровываюсь.
91. Незлобивый.
92. Ищу одобрения.
93. Чуткий, внимательный.
94. Расположен ко всем.
95. Настаиваю на своих решениях.
96. Бываю неискренним.
97. Бывает, что говорю о вещах , в которых не разбираюсь.
98. Придерживаюсь твердых принципов.
99. Сознательно и надежно выполняю свою работу.
100. Обладаю талантом организатора.
101. Требовательный и критичный к себе.
102. Способен быть суровым.
103. Склонен думать, что меня часто притесняют.
104. Покорный.
105. Мягкий, колеблющийся.
106. Деликатный.
107. Забочусь о других в ущерб себе.
108. Всегда и во всем согласен с мнением руководителя.
109. Обладаю высоким культурным уровнем.
110. Повышаю свою деловую квалификацию.
111. Люблю быть во главе.
112. Обладаю чувством достоинства.
113. Склонен к дерзким ответам.
114. Прибегаю к упорству.
115. Критичен преимущественно к себе.
116. Склонен почитать авторитеты.
117. Проявляю чувство меры и такта во взаимоотношениях.
118. Добрый, вселяющий уверенность.
119. Обладаю широким кругозором.
120. Способен в большинстве случаев принять верное решение.
121. Стремлюсь к успеху.
122. Люблю соревноваться.
123. Строгий, но справедливый.
124. Несговорчивый.

125. Склонен к самобичеванию.
126. Почти никогда никому не возражаю.
127. Умею расположить к себе.
128. Отзывчивый к призывам о помощи.
129. Общественно активен.
130. Дисциплинирован.
131. Стремлюсь распоряжаться другими.
132. Стремлюсь к известности.
133. Умею настоять на своем.
134. Упрямый.
135. Склонен, чаще, соглашаться.
136. Склонен ждать указаний.
137. Гибкий, умеющий приноравливаться к обстоятельствам.
138. Ко всем проявляю симпатию.
139. Стремлюсь к самосовершенствованию.
140. Способен принимать новое.
141. Открытый и прямолинейный.
142. Стремлюсь всегда добиться своего, иногда вопреки необходимости.
143. Уступчивый.
144. Люблю, чтобы меня опекали.
145. Способен в тактичной форме потребовать исполнения задачи.
146. Люблю руководить людьми.
147. Неуступчивый.
148. С трудом принимаю новое.
149. Всегда высказываюсь в духе общепринятого, даже если знаю, что сказанное не всегда будет раскрыто.
150. Способен мобилизовать и направить совместные усилия людей для достижения общих целей коллектива.
151. Хотел бы, чтобы сын или дочь выработали в себе такого человека, как я.
152. Умею распоряжаться, приказывать.
153. Уверен в себе, напорист.
154. Категоричен, повелителен.
155. Проникнут духом противоречия.
156. Мягкотелый.
157. Послушный.
158. Прост и естественен в обращении.
159. Нежный, мягкосердечный.
160. Случалось, что опаздывал на работу или свидание.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Обработку результатов следует начинать с определения достоверности ответов испытуемого. Шкала «достоверность» занимает последнюю итоговую горизонталь (151, 152, 153,... 160) и в общую сумму свойств, отмечаемых в вертикальных свойствах шкал, не входит. Если испытуемый отвечает искренне, то нечетные цифры (151, 153, 155, 157, 159) должны быть обведены. Ответы считаются достоверными, если испытуемый сол-

гал не более 4 раз. При пяти неискренних ответах результаты опроса подвергаются сомнению, при 6 - считаются не достоверными.

Далее для определения профиля личностных свойств подсчитывается число взятых в кружок цифр, отдельно по каждой вертикальной шкале, и результаты заносятся в колонку «Сумма». Цифры, которые будут проставлены в колонке «Сумма», означают степень выраженности каждого из 10 критериев. Имеются 4 степени выраженности или зоны: номинальная (**0-4 балла**), потенциальная (**4-8 баллов**), перспективная (**8-12 баллов**), суперзона (**свыше 12 баллов**).

Профиль определяется следующим образом: подсчитываем по вертикали, сколько цифр взято в кружок в первой шкале, кроме шкалы «Достоверность». Например, обведено 12 цифр. В первой колонке «Сумма» ставим цифру 12. В этой же колонке, но в разделе «Зоны» против цифры 12 ставим первую точку. Отмечаем остальные параметры и соединяем точки прямыми линиями. Получаем профиль выраженности 10 качеств.

На следующем этапе необходимо выяснить значения шкал. Для этого в первую очередь рассматриваем особенности построения цифровой части ключа. Каждая шкала, начиная с третьей, делится на три блока (нижний, средний, верхний), включающие 5 показателей.

Нижний блок шкалы составляют показатели, характеризующие адаптивное, то есть нормальное поведение, верхний - дезадаптивное, иначе говоря, это зона конфликтного поведения. Чем больше показателей блока будет отмечено в протоколе, тем вероятнее возможность конфликтного поведения личности, особенно когда отсутствует социальный контроль. Испытуемому предлагается прочесть значение шкал (критерии) и сделать вывод о развитии организаторских и коммуникативных качеств личности.

Критерии

1. Направленность. Содержательность и многообразность потребностей и интересов при сосредоточении вокруг единого Центра: общественных, коллективистических целей деятельности. Способность работать коллективно и для коллектива. Тенденции к выходу за рамки интересов коллектива. Выраженность моральных и интеллектуальных ценностей ориентации. Развитость общего интеллекта и кругозора. Показатели: 1-5, 51-55, 101-105.

2. Деловитость. Характеристика общих деловых качеств испытуемого как организатора. Психологическая подготовленность к организаторской деятельности в профессиональной сфере. Профессионализм (уверенность в своем деле, ответственность за свои решения). Выраженность функций внешнего контроля собственной организации деятельности. Динамичность и перспективность как организатора. Показатели: 6-10, 56-60, 106-110.

3. Доминирование. Адаптированное поведение: стремление к лидерству (111-115), властность (61-65). Экспансия власти. Желание распоряжаться, иметь успех, попирая чужие желания и волю. Мотивация борьбы, завоевания. Тщеславие. Лидер авторитарного типа. Конфликтная зона: деспотичность (11-15). Подчиняет себе в силу лишнего стремления быть во главе, действуя грубо, ради собственной цели. Борьба, проявление агрессивности.

4. Уверенность в себе. Адаптированное поведение: самоуважение (116-120), самолюбие (66-70). Убежден в собственных силах, надеется на себя, стремится к созданию хорошего мнения о себе у окружающих в силу повышенного чувства собственного достоинства. Честолюбив, жаждет известности, стремится к почетному положению. Лидер

авторитарный, честолюбивый. Конфликтная зона: себялюбие (16-20). Ревниво относится к успехам других людей. Проявляется эгоистический рационализм (деловитость в отношении всего, что может принести благополучие лично ему, активный выбор полезного для себя) и своеобразная «дипломатия» (уступки, если это дает положительный для него результат и сопротивление, если это угрожает личному комфорту и покою).

5. Требовательность. Адаптированное поведение: требовательность (121- 125), жестокость (71-75). Сила воли, ригидность реакций, решительная и категоричная форма просьб. Настойчивость достижения цели любыми средствами. Открыт, прямолинеен, раздражителен. Если встречается сопротивление, проявляет агрессию, недружелюбный, гневный. Лишен авторитарного типа, жестокий. Конфликтная зона: непримиримость (21-25). Не идет на уступки и компромиссы. Упрям из принципа. Отсутствие эмпатий. Садистские тенденции стремления позлословить о ком-нибудь у него за спиной, испытывая при этом удовольствие.

6. Упрямство, негативизм. Адаптированное поведение: упрямство (126- 130), скептицизм (76-80). Несговорчивость, сомнения, недоверчивое скептическое отношение. Стремление добиться своего, отстаивает свою позицию. Оборона в отношении с лидерами. Оппозиция. Спротивляется любому влиянию. Конфликтная зона: негативизм (26-30). Крайняя неуступчивость. Стремление добиться своего, вопреки необходимости, здравому смыслу. Активно противодействует всякому вмешательству извне. Тайное тщеславие, мстительность, ревнивость, подозрительность, обидчивость, самодурство.

7. Уступчивость. Адаптированное поведение: уступчивость (131-135), кротость (81-85). Сговорчивость, готовность уступить без спора. Стремление добровольно отказаться в пользу другого. Соглашается и покоряется, перестает сопротивляться мнению, влиянию, установкам без всякого нажима. Предоставляет возможность кому-либо продвинуться в чем-либо прежде себя. Склонен к компромиссам и послаблениям. Покорный, незлобивый, смирный. Конфликтная зона: пассивная подчиняемость (31-35). Самобичевание, робость. Непроизвольное подражание, неосязаемая зависимость от кого-либо или чего-либо. Легко поддается воздействию других.

Возможен «эффект» неадекватности (ощущение вины и неполноценности: гипертрофированная робость, стыдливость, униженность, ущербная самооценка, социальная неприспособленность).

8. Зависимость. Адаптированное поведение: послушание (136-140), неуверенность в себе (86-90). Человек колеблющийся, несамостоятельный, сомневается в своих силах, возможностях. Послушный, склонный к переживанию. Предпочитает подчиненность другим, чужой власти при отсутствии самостоятельности и свободы. Конфликтная зона: зависимость (36-40). Поиск опеки сильных лиц, руководства, помощи. Некритичность, следование образцам, апелляции к авторитетам. Социальная незрелость. Человек ведомый, легко поддается внешним воздействиям других.

9. Психологический такт. Адаптированное поведение: тактичность (141- 145), чуткость (92-95). Выражено чувство меры, такта во взаимоотношениях с людьми, исходя из их индивидуальных особенностей. Способен быстро находить нужный тон, находчив при первом знакомстве, контактах. Умеет оценить обстановку и приноровиться к ней. Содействует благополучию других. Активно сотрудничает с лидером, общителен и уживчив, естественен в обращении. Может быть лидером демократического типа, тактически гибким. Конфликтная зона: мягкость (41-45). Излишняя мягкость, снисходи-

тельность сочетаются с некоторыми оттенками конформизма (ориентация на мнение окружающих), поиск социального одобрения.

10. Отзывчивость. Адаптированное поведение: отзывчивость (146-150), бескорыстие (96-100). Легко отзываются на чужие нужды, готов помочь. Чувствителен к поведению других. Умеет сопереживать. Не стремится к личной выгоде. Присущи самоотдача, бескорыстие, опека над слабыми и беззащитными. Человек совестливый, великодушный. Может быть лидером демократического типа с альтруистической направленностью.

11. Конфликтная зона: жертвенность (46-50). Снисходительный к другим до готовности бескорыстно жертвовать своими интересами.

КЛЮЧ К ОПРОСУ

Ф.И.О. _____

_____ Дата _____

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Зона конфликтов	1	6	11	16	21	26	31	36	41	46
	2	7	12	17	22	27	32	37	42	47
	3	8	13	18	23	28	33	38	43	48
	4	9	14	19	24	29	34	39	44	49
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
Свойства	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
	52	57	62	67	72	77	82	87	92	97
	53	58	63	68	73	78	83	88	93	98
	54	59	64	69	74	79	84	89	94	99
	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
Адаптивная зона	101	106	111	116	121	126	131	136	141	146
	102	107	112	117	122	127	132	137	142	147
	103	108	113	118	123	128	133	138	143	148
	104	109	114	119	124	129	134	139	144	149
	105	110	115	120	125	130	135	140	145	150
Достоверность	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160

<i>Сумма</i>												
<i>Зона выраженности свойства</i>	15											<i>Супер-зона</i>
	4											
	3											
	2											
	11											<i>Перспективная зона</i>
	10											
	9											
	8											
	7											<i>Потенциальная зона</i>
	6											
	5											
	4											
	3											<i>Номинальная зона</i>
	2											
	1											
<i>Критерии</i>		<i>Направленность</i>	<i>Деловитость</i>	<i>Доминирование</i>	<i>Уверенность</i>	<i>Требовательность</i>	<i>Упрямство, нгтивизм</i>	<i>Уступчивость</i>	<i>Зависимость</i>	<i>Психологический такт</i>	<i>Отзывчивость</i>	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Диагностика уровня развития коммуникативных умений

Цель: выявить уровень сформированности коммуникативных умений личности.

Инструкция: Вам необходимо ответить на 20 вопросов. Отвечайте только «да» или «нет». Если Ваш ответ на вопрос положителен, то поставьте знак «+», если отрицательный, то знак «-». Представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не затрачивайте много времени на обдумывание. Отвечайте быстро.

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вас связывают профессиональные интересы?
2. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-то из Ваших однокурсников?
3. Есть ли у Вас стремления к установлению новых знакомств со студентами других факультетов?
4. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами (расширяя свой профессиональный кругозор) или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
5. Можете ли Вы сдерживать отрицательные эмоции в споре?
6. Легко ли Вы устанавливаете контакт с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту (например, во время прохождения практики в фермерском хозяйстве)?
7. Можете ли Вы долго слушать познавательную информацию, касающуюся Вашей специализации, если она Вам эмоционально неинтересна?
8. Любите ли Вы слушать незнакомого собеседника?
9. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком (во время посещения семинаров, конференций)?
10. Любите ли Вы слушать информацию от малоприятного собеседника?
11. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
12. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
13. Испытываете ли Вы трудности при сдерживании отрицательных эмоций при получении недостоверной информации?
14. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу (выступление с докладом на конференции), чтобы познакомиться с новым человеком (самостоятельный поиск места для прохождения производственной практики)?
15. Можете ли Вы разговаривать спокойным тоном в гневе?
16. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
17. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый для Вас коллектив (с/х ферма, бригада)?
18. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей (публичная защита курсовых работ)?
19. Можете ли Вы отказаться от общения, если предугадали аффективную реакцию собеседника?

20. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

Обработка результатов:

Уровень коммуникативной культуры определяется по сумме положительных ответов на вопросы 1,3,5,7,9,11,13,15,17,19 и сумме отрицательных ответов на вопросы – 2,4,6,8,10,12,14,16,18,20 делимых на 20.

Выводы об уровне развития коммуникативных умений

УРОВНИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ		
Низкий	Средний	Высокий
0,1-0,5	0,5-0,7	0,7-1

Тест «Умеете ли вести деловое обсуждение»

Тест поможет проанализировать ваше поведение во время делового совещания, беседы, определить стиль поведения. Следует иметь в виду, что каждый из этих стилей зависит от конкретной ситуации. В одних случаях успех приносит авторитарное поведение, не допускающее возражений, в других — тактическое, гибкое поведение. Но все-таки авторитарное ведение совещания следует отнести к нежелательным исключениям, особенно если с его участниками придется работать дальше.

Ответьте на вопросы и запишите оценки в баллах (от 1 до 5):

1 — нет, так не бывает; 2 — нет, как правило, так не бывает; 3 — неопределенная оценка; 4 — да, как правило, так бывает; 5 — да, так бывает всегда.

1. У меня всегда много идей и планов.
2. Прислушиваюсь к замечаниям других.
3. В основном мне удастся привести логически правильные аргументы при обсуждении.
4. Если меня критикуют, то защищаюсь, несмотря ни на что.
5. Когда другие приводят свои доводы, всегда прислушиваюсь.
6. Для того чтобы провести какое-то мероприятие, мне приходится строить планы заранее.
7. Свои ошибки, как правило, признаю.
8. Предлагаю альтернативы к предложениям других.
9. Защищаю тех, у кого есть трудности.
10. Высказываю свои мысли с максимальной убедительностью.
11. Мой энтузиазм заразителен.
12. Принимаю во внимание точки зрения других и стараюсь их включить в проект решения.
13. Обычно настаиваю на своей точке зрения и гипотезах.
14. С пониманием выслушиваю и агрессивно высказываемые контраргументы.
15. Ясно выражаю свои взгляды.
16. Всегда признаюсь в том, что не все знаю.
17. Энергично защищаю свои взгляды.
18. Стараюсь развивать чужие мысли так, как будто бы они были моими.
19. Всегда продумываю то, что могли бы ответить другие, и ищу контраргументы.
20. Помогаю другим советом, как организовать свой труд.
21. Увлекаюсь своими проектами, обычно не беспокоюсь о чужих работах.
22. Прислушиваюсь и к тем, кто имеет точку зрения, отличную от моей.
23. Если кто-то не согласен с моим проектом, то не сдаюсь, ищу новые пути, как переубедить другого.
24. Использую все средства, чтобы заставить согласиться с мной.
25. Открыто говорю о своих надеждах, опасениях и личных трудностях.
26. Всегда нахожу, как облегчить другим поддержку моих проектов.

27. Понимаю чувства других людей.
28. Больше говорю о собственных мыслях, чем выслушиваю чужие.
29. Прежде чем защищаться, всегда выслушиваю критику.
30. Излагаю свои мысли системно.
31. Помогаю другим получить слово.
32. Внимательно слежу за противоречиями в чужих рассуждениях.
33. Меняю точку зрения для того, чтобы показать другим, что слежу за ходом их мыслей.
34. Как правило, никого не перебиваю.
35. Не притворяюсь, что уверен в своей точке зрения, если это не так.
36. Трачу много энергии на то, чтобы убедить других, как им нужно правильно поступать.
37. Выступаю эмоционально, чтобы вдохновить людей на работу.
38. Стремлюсь, чтобы при подведении итогов были активны и те, кто редко просит слова.

Ключ к тесту

Суммируйте баллы, полученные при ответах на утверждения 1, 3, 5, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, и обозначьте сумму через А (20—100 баллов).

Затем сложите баллы, полученные при ответах на утверждения 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 38. Сумма В должна составлять 20—100 баллов.

Если сумма А по крайней мере на 10 баллов превышает сумму В, то вы хороший дипломат, стремитесь учесть мнения других и убедиться в том, что собственные ваши идеи согласуются с мыслями сотрудников. При этом неизбежны компромиссы, зато у участников совещания появляется убеждение, что их мнение вам как руководителю совещания небезразлично.

Если же сумма В как минимум на 10 баллов выше суммы А, то вы ведете совещание авторитарно, властно, не обращая внимания на окружающих. Вы не добиваетесь всеобщего согласия и не стремитесь сделать решение общим делом. Однако бразды правления вы крепко держите в своих руках.

Если же обе суммы различаются менее чем на 10 баллов, то ваше поведение может быть как дипломатичным, так и авторитарным в зависимости от обстоятельств.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Тест «Трансактный анализ общения»

Трансакция - единица акта общения, в течение которой собеседники находятся в одном из трех состояний «я». В процессе взаимодействия могут в большей или меньшей мере проявляться такие состояния человека: состояние «родителя», «взрослого», «ребенка». Эти три состояния сопровождают человека всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, гибко проявляя себя в том или ином состоянии в зависимости от его целей и жизненных обстоятельств.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «я» в вашем поведении. Для этого

оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более взрослые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удается видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны, безусловно, следовать указаниям родителей.
16. Я - увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека - объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка результатов тестирования - само тестирования.

Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам:

I (состояние «ребенок»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19.

II (состояние «взрослый»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20.

III (состояние «родитель»): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

Если у вас получится формула II, I, III, то это значит, что вы обладаете чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и поучениям.

Если у вас получилась формула III, I, II, то для вас характерна категоричность в суждениях и действиях, возможно излишнее проявление самоуверенности при взаимодействии с людьми, чаще всего говорите без сомнения то, что, думаете или знаете, не заботясь о последствиях ваших слов и действий.

Если на первом месте в формуле состояние I («ребенок»), то вы можете проявлять склонность к научной работе, хоть и не всегда умеете управлять своими эмоциями.