Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина»

На правах рукописи

Саляева Елена Юрьевна

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СЕРВИС»

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Петров Юрий Николаевич

Нижний Новгород
2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СЕРВИС» 16

1.1. Теоретические основы компетентностного подхода в подготовке бакалавров в условиях внедрения ФГОС 16

1.2. Сущность и содержание профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» 42

1.3. Модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» 63

Выводы по первой главе 69

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СЕРВИС» 71

2.1. Цель, задачи, содержание экспериментальной деятельности 71

2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента 79

2.3. Содержание и результаты апробации модели и организационно-педагогических условий развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» 96

Выводы по второй главе 143

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 145

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 149

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Уровень развития науки и техники в современном информационном мире, прогрессивные изменения в различных сферах жизни и деятельности людей невозможны без кардинальных изменений в системе образования. Именно образование выступает тем фактором, который объективно обусловливает трансформации, происходящие в политике и экономике, социальной и культурной сферах жизни и деятельности людей.

Происходящие в системе образования изменения нашли отражение в современных Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), в которых определены требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в виде нескольких групп компетенций. В первую очередь выделяются общекультурные и профессиональные компетенции. При этом учитывается принцип открытости европейского пространства высшего образования, предполагающий установление системы связей Европы с другими регионами мира. Возможность установления этой системы контактов тесно связано не только с высоким уровнем профессионализма, но и с наличием коммуникативной компетентности студентов и выпускников вузов.

Коммуникативная компетентность по праву должна стать одной из важнейших компетенций современного профессионала, вне зависимости от полученного им уровня образования. Исходя из того, что коммуникативная компетентность предполагает не только развитие умений, непосредственно касающихся речевой деятельности (говорить, слушать, читать, писать), но и умений лингвистических (знание языковых нормативов, умение ими пользоваться, адекватно ситуации общения), а также культуроведческих (знание о культуре речи), ряд исследователей (Е.А. Архипова, Е.А. Быстрова, Г.Г. Городилова, И.А. Зимняя, А.А.

Леонтьев и др.) рассматривают ее, как некое интегративное образование, включающее в себя мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты.

Областью наших научных интересов является изучение возможностей оптимизации процесса профессионального становления будущих специалистов сферы сервиса, являющейся в настоящее время одной из наиболее динамично развивающихся отраслей современной экономики. Расширение потребности населения в получении качественных информационных, бытовых, туристических и прочих услуг, с одной стороны, и повышение требований к их качеству - с другой, объективно обусловливают спрос на кадры высокого уровня квалификации, владеющие как сугубо профессиональными знаниями, умениями и практическим опытом, так и культурой взаимодействия, общения с клиентами.

Осуществленный нами анализ ФГОС ВПО позволяет говорить о том, что развитию коммуникативной компетентности студентов в данном нормативном документе уделяется недостаточное внимание. В процессе освоения тех нескольких базовых дисциплин, которые предлагаются ФГОС ВПО для изучения студентами, и которые определенным образом ориентированы на формирование коммуникативной культуры и компетентности («Культурология», «Психология и педагогика», «Русский язык и культура речи», «Профессиональная этика и этикет»), в полном объеме сформировать коммуникативную компетентность будущих бакалавров направления подготовки «Сервис» практически невозможно. Целевыми ориентирами выше обозначенных учебных дисциплин, в первую очередь, является формирование когнитивного компонента коммуникативной компетентности. Сформировать же мотивационный и операциональный компоненты, непосредственно связанные с развитием коммуникативных способностей, культуры взаимодействия, в процессе

изучения только лишь этих дисциплин, на наш взгляд, не представляется возможным.

Проблема качественной профессиональной подготовки специалиста не является для отечественной педагогической теории совершенно новой. Интерес к данной проблематике фиксируется не только у ученых, работающих в сфере профессионального образования. Заинтересованность данным вопросом обнаруживается в работах философов (В.И. Арнольдов, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Б.С. Гершунский, А.И. Новиков, Д.В. Чернилевский и др.), чьи идеи об уникальности образовательного процесса, обеспечивающего оптимальный уровень развития личности, на наш взгляд, составляют методологическую основу решения проблемы формирования профессиональной компетентности.

С позиций культурологического подхода проблема профессионализма рассматривается в работах Е.В. Бондаревской, И.Е. Видт, Н.Б. Крылова и пр. Обращаются к вопросам формирования профессиональной культуры и представители психолого-педагогической науки (В.А. Болотов, Б.С. Гершунский, А.К. Маркова, Ю.А. Поваренкова, В.Д. Шадриков и др.), рассматривая профессионализм как достояние личности, способствующее ее оптимальному развитию. При этом, как отмечает Е.А. Смирнова, одной из важнейших ступеней развития профессионализма является профессиональная компетентность.

Анализ исследований в области интересующей нас проблематики, а также изучение практики формирования профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис», позволили обозначить следующие существенные **противоречия**:

- между современными требованиями работодателей и потребителей услуг к профессионально-коммуникативной компетентности работников сферы сервиса и реальным уровнем данной компетентности у

будущих бакалавров по направлению подготовки «Сервис», не соответствующим предъявляемым требованиям;

- между стоящей перед вузом задачей совершенствования профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» и недостаточной разработанностью методологических и технологических основ решения этой задачи.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» в системе высшего профессионального образования?

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Предмет исследования: модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментальным путем апробировать модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Гипотеза исследования: Развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» в процессе получения ими высшего образования будет эффективным, если:

- определены сущность и содержание профессионально-коммуникативной компетентности как личностного образования бакалавров по направлению подготовки «Сервис», разработаны критерии и показатели уровня ее сформированности;

- спроектирована модель развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис», включающая целевые ориентиры, методологические подходы, сущность, структуру и логику исследуемого процесса, представленную подготовительным (знаниевым), основным (деятельностным) и заключительным (рефлексивным) этапами;
- реализованы педагогические условия: разработка авторской модульной учебной программы спецкурса «Коммуникативная компетентность будущего бакалавра»; применение инновационных педагогических технологий в процессе изучения спецкурса; разработка технологии оценки уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие его **задачи**:

1. Определить сущность и содержание профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис», разработать критерии и показатели уровня ее сформированности.
2. Разработать и научно обосновать модель развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».
3. Выявить педагогические условия, способствующие эффективному развитию профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».
4. Экспериментально апробировать модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Методологическую основу исследования составили:

- основополагающие концептуальные идеи, касающиеся гуманизации и реформирования образования (И.Д. Зверев, И.Я. Лернер, М.С. Скаткин, В.А. Сластенин);

- теория деятельностного подхода к развитию личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Г.И. Щукина и др.);

- основные положения культурологического (Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, Н.Б. Крылов, Д.С. Лихачев и др.) и компетентностного (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) подходов.

Теоретической основой исследования послужили:

- положения теории коммуникативной деятельности и общения (Г.М. Андреева, Л.Л. Балуева, М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.И. Мясищев, Б.Д. Прыгин, С.Л. Рубинштейн и пр.);

- идеи коммуникативно-деятельностного подхода к процессу обучения (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская и др.);

- исследования в области профессионального обучения (Т.М. Лобышева, К.Н. Фадеева и др.);

- труды А.А. Балаева, Б.Д. Эльконина, А.А Вербицкого и др., в которых обоснована возможность применения инновационных методов обучения в вузе.

Нормативно-правовую базу исследования составили:

- Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 03.12.2011) и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 06.10.2011);

- Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. №61 «О федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы»;

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100

Сервис (квалификация (степень) «бакалавр») Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2009г. №627.

Проверка гипотезы и решение выше обозначенных исследовательских задач осуществлялось посредством следующих **методов**:

- *теоретические*, предполагающие изучение, анализ и обобщение результатов психолого-педагогических и методических исследований;

- *эмпирические*, включающие в себя опрос, тестирование, самооценку и экспертную оценку, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный),

- *методы статистической* обработки полученных экспериментальных данных (интерпретационный метод, метод математической статистики - Т-критерий Вилкоксона, критерий Колмогорова-Смирнова).

Опытно-экспериментальная база исследования: диссертационное исследование выполнено на базе ФГБОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет» (в настоящее время ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»). Отдельные элементы гипотезы проверялись на базе Института пищевых технологий и дизайна - филиал ГБОУ ВПО «Нижегородский государственный инженерно-экономический институт» и Нижегородского института технологий и управления (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского». Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании - 300 человек.

Организация и этапы исследования. Диссертационное исследование проводилось с 2006 г. по 2013 г. в три этапа.

Первый этап (2006-2008 гг.): осуществлялся анализ философской, культурологической, психолого-педагогической и методической литературы, что способствовало уточнению области и частного направления диссертационного исследования, также определению его научного аппарата (цели, предмета, рабочей гипотезы, задач и программы исследования).

На втором этапе (2008-2011 гг.) на основе осуществленного анализа исследований по интересующей проблеме, посредством дальнейшего научного поиска была разработана экспериментальная модель развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»; определены педагогические условия реализации данной модели, уточнены критерии оценки уровней сформированности профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» с учетом мотивационного, когнитивного, операционально-технологического, личностного и рефлексивного компонентов; реализован констатирующий этап экспериментального исследования; проанализированы его результаты.

На третьем этапе (2011-2013 гг.) осуществлялся формирующий эксперимент; анализировались, интерпретировались и обобщались полученные по итогам формирования результаты развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»; формулировались выводы; оформлялся литературный текст диссертационного исследования.

Научная новизна исследования:

- в соответствии с современными подходами к модернизации и реформированию высшего профессионального образования, а также исходя из идей культурологической и гуманистической парадигм

образовательного процесса определены сущностные характеристики и специфические особенности профессионально-коммуникативной компетентности как значимого личностного образования студентов – бакалавров по направлению подготовки «Сервис»;

- спроектирована модель развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис», представленная целевыми ориентирами, общедидактическими подходами, синтезом компонентных составляющих (мотивационный, когнитивный, операционально-технологический, личностный, рефлексивный), раскрывающих логику исследуемого процесса;

- выявлены педагогические условия, способствующие эффективному развитию профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»: разработка авторской модульной учебной программы спецкурса «Коммуникативная компетентность будущего бакалавра», направленного на развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»; применение инновационных педагогических технологий в процессе изучения спецкурса; разработка технологии оценки уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работа вносит определенный вклад в теорию и методику профессионального образования в аспекте совершенствования профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис». В диссертации раскрыты сущность и содержание понятия «профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»; определены критерии и показатели уровня ее сформированности; разработана модель, научно обоснованы

педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Практическая значимость данного исследования определяется возможностью применения модели, организационно-педагогических условий развития профессионально-коммуникативной компетентности, критериально-оценочного аппарата к определению уровней развития профессионально-коммуникативной компетентности не только в рамках подготовки бакалавров по направлению подготовки «Сервис», но и в целях решения задач профессиональной подготовки выпускников более широкого диапазона направлений бакалавриата.

Разработанная авторская модульная учебная программа спецкурса «Коммуникативная компетентность будущего бакалавра», состоящая из модулей (вводный модуль «Введение в профессионально-коммуникативную деятельность», модуль «Базовый тренинг профессионально-коммуникативной компетентности», модуль «Слагаемые профессионально-коммуникативной компетентности бакалавра по направлению подготовки «Сервис»») может быть использована в образовательном процессе вузов, а также в системе повышения квалификации специалистов сферы сервиса.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены опорой на фундаментальный анализ психолого-педагогических исследований; использованием комплекса эмпирических методов и методик, полностью соответствующих целевым ориентирам данного диссертационного исследования; объективностью полученных экспериментальных данных, что подтверждается их анализом в плане количества и качества; участием лично автора в управлении процессом развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Апробация и внедрение результатов исследования: результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина; представлены на семинарах и научно-практических конференциях: «Интеграционные процессы в развитии химии, экологии, экономики и образования сегодня» (Н.Новгород, 2006г.), «Управление качеством обучения в системе непрерывного профессионального образования (в контексте Болонской декларации)» (Москва, 2006г.), «Стратегия развития пищевой промышленности» (Н.Новгород, 2007г.), «Современная наука в контексте социально-экономических изменений в России: гипотезы, теория, практика» (Н.Новгород, 2012г.), «Введение ФГОС в образовательный процесс: проблемы, опыт, результаты» (Н. Новгород, 2012г.), на Международной научной конференции «Гуманитарные науки и современность» (Москва, 2014). Материалы по теме диссертационного исследования нашли отражение в публикациях автора.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессионально-коммуникативная компетентность бакалавров по направлению подготовки «Сервис» представляет собой значимое интегративное личностное образование, представленное совокупностью мотивации и потребности в успешной коммуникации с потребителями услуг; знаний в области сервиса и коммуникаций, умения применять эти знания в сервисной деятельности для удовлетворения потребностей клиентов, создавая при этом обстановку максимального благоприятствования качественного обслуживания потребителей.

Профессионально-коммуникативная компетентность как интегративное образование включает мотивационный, когнитивный, операционально-технологический, личностный и рефлексивный компоненты.

2. Определение уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности у бакалавров по направлению подготовки «Сервис» (высокий, средний, низкий) возможно на основе критериев и показателей, соответствующих ее компонентам:

- когнитивного (система знаний о специфике и средствах коммуникативной деятельности в сфере сервиса);

- мотивационного (наличие у коммуниканта потребности в предстоящем взаимодействии с клиентом);

- операционально-технологического (коммуникативные умения и навыки для эффективного взаимодействия при оказании сервисных услуг);

- личностного (эмпатия, толерантность, проявление субъектности в процессе взаимодействия с клиентом);

- рефлексивного (способность коммуниканта анализировать реализуемые акты коммуникации, адекватно оценивать себя и потребителя, как субъектов сервисной деятельности).

3. Развитию профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» способствует разработка и внедрение модели, представленной общедидактическими целевыми ориентирами, методологическими подходами, синтезом компонентных составляющих профессионально-коммуникативной компетентности (мотивационным, когнитивным, операционально-технологическим, личностным и рефлексивным). Данная модель раскрывает сущность, структуру и логику развития профессионально-коммуникативной компетентности личности, объединяя элементы в их взаимосвязи и взаимозависимости, что позволит обеспечить подготовку к профессионально-коммуникативной деятельности в структурах высшего образования и достичь оптимального уровня развития у бакалавров по направлению подготовки «Сервис» профессиональных и коммуникативных умений и навыков, а также необходимых и значимых

для профессионального и личностного развития коммуникативных способностей.

4. Эффективное развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» в процессе обучения в ВУЗе обеспечивает реализация совокупности организационно-педагогических условий: разработка модульной программы спецкурса, направленного на развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»; применение инновационных педагогических технологий в процессе изучения спецкурса; разработка технологии оценки уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Структура диссертационной работы: введение, две главы, заключение, список литературы (140 наименований). Объём диссертации – 161 страница компьютерного текста с 7 таблицами и 11 рисунками.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СЕРВИС»

1.1. Теоретические основы компетентностного подхода в подготовке бакалавров в условиях внедрения ФГОС

Глобальные перемены, происходящие в настоящее время в различных сферах жизни и деятельности людей, не могли не коснуться и системы образования. Именно образование является фактором, объективно обусловливающим трансформации, происходящие в политике и экономике, социальной и культурной сферах жизни и деятельности людей.

Принятие в 1999 г. Болонской декларации, ориентирующей современное Российское образование на вхождение в мировое образовательное пространство, актуализирует решение проблемы повышения качества образования, что теснейшим образом связано, с одной стороны, - переосмыслением его целевых ориентиров, а, с другой, - значительного изменения содержания образования, а также оптимизации технологических подходов к организации образовательного процесса. Итогом всех этих трансформаций должны стать кардинальная переоценка и переосмысление результатов образования.

Как весьма справедливо, на наш взгляд, отмечает И.В. Коняхина [56], «в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся» [56, с.68].

Особое значение реализация идей компетентностного подхода имеет в процессе реформирования высшего образования, ориентирами которого в настоящее время выступает подготовка высококвалифицированных специалистов, полностью соответствующих

уровню и профилю их образования, ответственных и мобильных, способных свободно применять сформированные профессиональные знания, умения и навыки в целях постоянного совершенствования на основе рефлексии и саморегуляции.

В настоящее время особое внимание обращается на систему компетенций, которыми должен обладать будущий специалист. Компетенции вводятся во все образовательные стандарты, а компетентностный подход определяется в качестве базового ориентира реформирования современной системы высшего образования. Компетентностный подход ориентирует организацию образовательного процесса на полное соответствие его результатам, что может быть достигнуто лишь в том случае, если в программу учебного курса заранее будут «заложены» четкие параметры того, что студент будет знать и уметь после окончания изучения той или иной учебной дисциплины. Интеграция этих дескрипторов (сопоставимых параметров, компетенций) обеспечит высокий уровень квалификации и профессионального мастерства выпускника, - будущего специалиста.

Использование метода исторического анализа и опора на исследования В.И. Байденко [7], А.А. Вербицкого [20], Э.Ф. Зеер [36], И.А. Зимней [38], А.И. Субетто [115], Ю.Г. Татур [117] и других авторов, позволили нам проследить логику введения компетентностного подхода, в том числе, - и в образовательный процесс.

Первым направлением в данном процессе мы выделяем опыт, накопленный за рубежом.

Широкое распространение понятие «компетентностный подход» получает на рубеже XX и XXI столетий, дискуссии, касающиеся модернизации образования во всем мировом сообществе активно организуются на протяжении всей второй половины XX века. Одним из принципов, который должен быть «положен» в основу этих

трансформационных процессов, учеными был обозначен междисциплинарный принцип, предполагающий слияние, интеграцию, синтез информационных полей разного научного знания.

Результатом исследований американского лингвиста Н. Хомского [125, с.5] явилась формулировка понятия «компетенция». Исследуя проблемы, связные с разницей в знании родного языка (что автор и обозначает термином «компетенция») и реальным использованием языка, его употреблением в конкретных ситуациях, Н. Хомский отмечает, что «только в идеализированном случае <…> употребление является непосредственным отражением компетенции» [125, с.9]. В качестве объяснения этому факту исследователь приводит идеи ученых о несоответствии, а нередко и противопоставлении языка и речи. Вместе с тем, исследователь отмечает, что более логичным, с его точки зрения, объяснением этого несоответствия является концепция «скрытой комбинации, как системы порождающих процессов» [125, с.13], разработанная Гумбольдтом.

Обращаясь к идеям Н. Хомского, И.А. Зимняя [43, с.18] делает вывод о том, что именно употребление языка, связное с мышлением, имеющимися навыками и пр., «делает» проявление компетенции актуальным.

С нашей точки зрения, данные идеи могут быть перенесены в любую сферу, область человеческой деятельности, включая деятельность профессиональную. Появление какой-либо компетенции, на наш взгляд, - есть не что иное, как интеграция высокого уровня знаний в данной области, умений и навыков, а также способность их (эти знания, умения и навыки) применять, адекватно создавшейся ситуации или решаемой проблеме.

Вместе с тем, если Н. Хомский [125] устанавливает связь между компетенцией и мышлением, навыками, имеющимися у человека, то Р.

Уайт [139, с.7] в своей работе «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence» весьма справедливо, содержательно дополняет категорию «компетенция» личностными характеристиками, в том числе, - мотивацией. Мы считаем, что лишь только синтез интеллектуальных и личностных составляющих может обеспечить оптимальный уровень проявления компетенции.

Обращаясь к историческому экскурсу в проблему компетентностного подхода, также следует отметить, что период 1960-1970-х гг. характеризуется не только введением в научный аппарат самого термина «компетенция». Именно на этом временном отрезке осуществляются первые попытки содержательного разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

Кроме того, как отмечает И.А. Зимняя [43], именно в этот период времени, в рамках трансформационной грамматики и теории обучения языкам, начинается активное изучение разновидностей языковой компетенции, а также Д. Хоймсом вводится понятие «коммуникативная компетентность».

Несколько позднее, а именно, - в период с 1970 по 1990 гг. наблюдается тенденция к расширению спектра областей, в которых осуществляется использование категорий «компетенция» и «компетентность». Данные термины широко используются уже не только в лингвистике, но и в сфере управления, в менеджменте и т.д.

Значимым фактом в истории применения компетентностного подхода является и появление в 1984 г. в Лондоне работы Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» [39, с.13]. Именно в данной работе исследователь одним из первых делает максимально развернутое определение понятия «компетентность», под которой предлагает понимать интеграцию большого числа компонентов, относящихся к когнитивной и

эмоциональной сферам личности, и обусловливающих эффективность ее поведенческих проявлений.

Кроме того, этот период времени ознаменован также тем, что ученые весьма активно разрабатывают содержательное «наполнение» термина «социальная компетентность». Сами же понятия «компетенция» и «компетентность» активно используются в рамках организации процесса обучения общению, взаимодействию людей между собой.

Значение имеет также предпринятая Ж. Делором попытка выделения прообразов глобальных компетентностей, которые могут быть сформированы в образовательном процессе, и, по выражению автора, означают способность «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» (конец XX-го столетия) [45, с.37].

Попытка выделения компетенций был предпринят еще одним западным ученым – В. Хутмахером. В марте 1996 г. в Берне на Совете Европы им были приведены пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы <…> способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов» [45, с.38]. Следует отметить, что авторы данных понятий компетенций рассматривают их, как реакцию научной общественности на вызовы современного мира: демократия в управлении общественным развитием, мультикультура, изменения экономических и рыночных отношений, развитие производственных комплексов и некоторые другие. Анализ сущностных характеристик данных компетенций позволяет говорить о том, что они относятся либо к политике, либо к социальной сфере жизни и деятельности людей.

Также следует отметить, что особое внимание проблеме компетентностного подхода уделяется в таких законодательно-нормативных документах, как Лиссабонская конвенция и Болонская

декларация. Так, в Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» [55, с.11], вышедшей в 1997 г. (то есть, - еще до Болонской декларации), целевыми ориентирами образования было определено признание его результатов на международном уровне, что, несомненно, сопряжено с изменением (повышением) его качественных характеристик. В этом же документе выдвигается требование о необходимости разработки европейским академическим сообществом критериев признания высшего профессионального образования во всей Европе.

Буквально через 2 года, а именно, - в 1999 г. в ходе Болонского процесса была предпринята активная попытка эти критерии разработать. Итогом данной деятельности стали «Болонские реформы» [55], согласно которым компетентностный подход соотносится с реализацией в практике работы высших учебных заведений кредитно-модульной системы, позволяющей, по мнению разработчиков (и с этим нельзя не согласиться), установить тесную связь с такими структурными единствами учебного процесса, как «многоуровневое и нелинейное развёртывание обучения, сборка образовательных программ с учётом индивидуальной образовательной траектории, фиксация результатов обучения с помощью накопительных и переносимых единиц» [55, с.11].

Основываясь на приведенных выше фактах, мы делаем вывод о том, что за рубежом многие исследователи обращались к проблематике компетентностного подхода. Результатом их многолетних и многоаспектных научных изысканий в данной области явилось следующее:

- оформление и систематическое уточнение содержания понятий «компетенция» и «компетентность»;
- значительное расширение диапазона областей применения этих терминов;

- выделение ключевых компетенций;
- определение компетентностного подхода, как важнейшего условия реформирования и модернизации образования.

Как отмечает в своем исследовании Е.А. Иванова [45], разработка компетентностного подхода направлена, в первую очередь, на реализацию при организации образовательного процесса принципов индивидуализации и личностной ориентации.

Также следует отметить, что многие идеи, озвученные учеными, раскрывают системный подход к анализу деятельности вообще и профессиональной деятельности, в частности. Знание и, по возможности, использование наработок зарубежных ученых по проблеме компетентностного подхода в образовательных учреждениях России, на наш взгляд, несомненно, составляет основу для эффективного решения вопросов, связанных с реформированием и модернизацией системы образования, включая и образование высшее.

Вторым направлением в логике исследования компетентностного подхода мы выделяем отечественный опыт.

Осуществленный нами анализ исследований по интересующей проблеме (работы А.Ф. Ахмеровой [5], В.И. Байденко [8], И.А. Зимней [38], Б.К. Коломийца [54], О.А. Васильевой [54], Н.В. Кузьминой [58], А.К. Марковой [71], Н.А. Селезневой [107], А.И. Субетто [115], Ю.Г. Татур [117]и других ученых), позволяет говорить о том, что, исследуя выше обозначенную проблему, ученые оперируют двумя базовыми понятиями:

- «компетенция», под которым понимается область вопросов, в которых субъект хорошо осведомлен и
- «компетентность», предполагающая обладание познавательными знаниями в той или иной сфере деятельности.

И, несомненно, в первую очередь, исследователи предпринимают попытку определить сущность и содержание данных понятий:

– по мнению Л.И. Новиковой [79, с.49], понятие «компетенция» может быть определено, с одной стороны, – как способность специалиста к решению определенного класса профессиональных задач, а с другой – как формализованные требования к личностным, профессиональным качествам сотрудников;

– И.А. Зимняя с данным понятием связывает, как характеристики трудовой деятельности работника, так и более универсальные личностные характеристики, и модели поведения. При этом автор обращает внимание на тот факт, что «логика компетенций позволяет принимать в расчет не только квалификацию, необходимую для решения производственных задач на рабочем месте, но и знания, а также практический опыт в различных областях профессиональной и иной деятельности, которыми человек овладел в течение жизни» [40, с.37];

– интегративный подход к выделению базовых характеристик при трактовке термина «компетенция» мы обнаружили и у С.Б. Серяковой [108, с.32], которая рассматривает данное понятие, как совокупность знаний, умений и навыков работника, позволяющих ему выполнять ту или иную работу; необходимые личностные качества; степень интегрированности в корпоративную культуру предприятия; любые характеристики, значимые для производственного процесса;

– с точки зрения С.Е. Шишова [130, с.41] и И.И. Агапова [130, с.41] под «компетенцией» следует понимать общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, позволяющую установить связь между знанием и ситуацией, подобрать процедуру, подходящую для решения проблемы;

– как предметную область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, рассматривает понятие «компетенция» А. Федоров [122, с.76].

Анализ всех вышеприведенных подходов к определению понятия «компетенция» позволяет говорить о том, что все авторы выделяют в рассматриваемом термине две стороны, одна из которых непосредственно обращена к работе, а другая – к человеку. При этом компетенции не сводятся лишь к знаниям или умениям, а являются «сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике» [29, с.59]. Не случайно А.Ю. Петров, предпринимая попытку определить перечень ключевых компетенций, в первую очередь, относит к ним «круг вопросов, знаний, практических сведений и способов деятельности» [86, с.43].

Еще больший интерес, на наш взгляд, ученые проявляют по отношению к термину «компетентность». Более того, если при трактовке понятия «компетенция» исследователи высказывают единую точку зрения, рассматривая ее, как некое интегративное образование, анализ подходов к трактовке понятия «компетентность» позволяет говорить о достаточно большем «разбросе» в высказываемых точках зрения:

- В.А. Демин [31, с.38] говорит о компетентности, как определенном уровне умений;
- В.С. Безрукова [31, с.96], В.М. Шепель [131, с.152] рассматривают компетентность, как синтез умений и знаний;
- как готовность к качественному решению поставленных задач, обусловленную, как знаниями (содержательный компонент), так и умениями (процессуальная составляющая деятельности) определяет компетентность А.М. Омаров [116, с.65]. С позиций готовности к деятельности подходят к определению понятия «компетентность» и Г.С. Трофимова [116, с.83] и М.А. Чашанов [116, с.87]. Вместе с тем, в отличие от А.М. Омарова [116, с.87], готовность данные ученые рассматривают как сложный синтез мотивационного, ценностного (личностного) и исполнительского (процессуального) элементов;

- как уровень мастерства, достигнутый субъектом деятельности, трактует компетентность М.В. Вудкокк [21] и Д. Френсис [21]. При этом ученые говорят не только о необходимых для качественного выполнения профессиональной деятельности знаниях, навыках, опыте, но и об отношении субъекта к выполняемому делу, что, на наш взгляд, относится к личностным характеристикам человека;
- с позиций личностного подхода определяет специфику термина «компетентность» и Дж. Равен [95], рассматривая ее в качестве специфической способности, необходимой для качественного выполнения действий в той или иной конкретной предметной области. С точки зрения данного ученого, компетентность специалист будет определяться не только уровнем имеющихся у него знаний и навыков, но и способами мышления, а также осознанием ответственности за свои действия;
- как результат саморазвития, личностного роста, самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта трактуют компетентность В.А. Болотов [16, с.29] и В.В. Сериков [16, с.29].

Обобщая вышеприведенные определения понятия «компетентность», мы пришли в заключению о том, что, наряду с весьма узко ориентированными подходами к определению данного понятия, сводящими компетентность только лишь к некой интеграции знаний и умений, многие исследователи склонны говорить о данном феномене, как о весьма сложном личностном образовании.

Невозможно, на наш взгляд, не обратиться к еще более широкой трактовке понятия «компетентность», предложенной Д.А. Ошаниным [82, с.59]. Данный исследователь говорит о компетентности как психической характеристике, новообразовании, выделяя следующие ее особенности:

– прагматичность, отражающая логику развития компетентности. По мнению исследователя, компетентность формируется в процессе активного решения проблемных ситуаций, связных с

осуществляемой субъектом деятельностью. Особое значение для становления компетентности имеет процесс обучения;

– адекватность задачам деятельности. Иными словами, - компетентность проявляется в конкретной деятельности;

– специфичность. Данная особенность компетентности предполагает наличие у субъекта определенного информационного поля, необходимого для решения задач в той или иной конкретной деятельности;

– лаконичность. Компетентность предполагает опору лишь на тот опыт, который обеспечивает успешность осуществляемой деятельности. В ходе решения поставленных задач актуализируется необходимая информация и временно «отсекается» все то, что не может обеспечить успех деятельности;

– оперативное проявление компетентности. Данная особенность компетентности, на наш взгляд, органично включает в себя все выше обозначенные ее характеристики и предполагает актуализацию необходимый знаний, умений и навыков.

Обращаясь к исследованию компетентности, ученые предпринимают попытку определить структуру данного феномена.

Так, М. Коэрет [24], подходя к рассмотрению компетентности, как психологического явления, предлагает выделять следующие ее компоненты:

– предпосылки компетентности, к которым исследователь относит способности, талант, знания, опыт, умелость, образование, квалификацию и т.д.;

– деятельность человека, как процесс, в котором предпосылки компетентности находят отражение;

– результаты деятельности. Особое значение здесь будут иметь изменения, произошедшие в объектах деятельности, те количественные и

качественные параметры ее результатов, по которым можно судить об уровне компетентности.

Согласно точки зрения Л.С. Гребнева [31, с.59], в структуре компетентности целесообразно выделять следующие четыре составляющие:

- компетентность личностную. Представляет собой интеграцию следующих характеристик: лояльность, личная ответственность, нормативно-этическая установки, безотказность, позитивное восприятие происходящих изменений и пр.;
- компетентность деятельностную. Включает в себя: решительность, готовность к инновациям, энергичность, исполнительность, инициативность, мобильность;
- социально – коммуникативную компетентность. Она представлена следующими образованиями: коммуникативность, чувство ответственности и долга, наличие элементов ораторского искусства, способность управлять отношениями, разрешать конфликты, способность к диалогу, способность к экспериментированию и пр.;
- профессионально – методическую компетентность. Представлена аналитическими и организаторскими способностями, предполагает умение разрабатывать идеи и проекты и т.д.

Выделяя данные структурные компоненты, автор обращает внимание на то, что все они тесно взаимосвязаны, и становление одних компетентностей способствует развитию других.

Весьма интересный, на наш взгляд, подход к определению структуры компетентности предлагает Н.С. Розов [97, с.33]. Рассматривая компетентность, как компонент, производный от общекультурной компетентности, автор разделяет ее на три составляющие:

– смысловой, предполагающей адекватность осмысления частной ситуации, которую необходимо разрешить в более общем культурном контексте;

– проблемно-практической, ориентированной на адекватность распознания проблемной ситуации и постановки задач, ориентированных на ее решение, а также и эффективное выполнение целей, задач при соблюдении соответствующих обстановке, в которых данная ситуация разрешается, нормативов;

– коммуникативной. Выделяя данную составляющую компетентности, исследователь акцентирует внимание на проблеме межличностного взаимодействия.

Известный же отечественный психолог А.А. Бодалев [15], к структурным компонентам компетентности предлагает относить «отражение», «обращение» и «отношение», что соответствует познавательной, поведенческой и эмоциональной сферам личности.

Если обобщить выше приведенные нами подходы к выделению структурных компонентов компетентности, можно сделать следующий вывод. Несмотря на имеющиеся отличия в подходах исследователей, все они, выделяя спектр компонентных составляющих компетентности, подчеркивают сложность и интегративный характер данного феномена. Более того, все ученые акцентируют внимание на том, что компетентность есть не что иное, как способность оперативно и адекватно реагировать на решение возникающих проблем, что, несомненно, сопряжено с умением актуализировать сообразно конкретной ситуации, которую необходимо разрешить, имеющуюся систему знаний, умений и навыков, а также способов деятельности. Вместе с тем, сделать это практически невозможно, не проявляя соответствующего отношения (интерес, мотивация и пр.), что соотносится с личностными характеристиками субъекта.

Иными словами, компетентность, - это синтез знаний, умений, навыков и способов деятельности, обеспечивающих эффективность и продуктивность осуществляемой деятельности, а также отношение человека, как к предмету этой деятельности, так и к деятельности в целом.

Также следует отметить, что сущностные особенности компетентности рассматриваются авторами, исходя из логики профессиональной деятельности. Как отмечает А.Ф. Ахмерова, «профессиональная компетентность предполагает полное соответствие специалиста требованиям избранной профессии. Помимо требований, предъявляемых выпускникам учебных заведений конкретными специальностями, существуют универсальные требования, без соответствия которым ни один специалист не может быть признан компетентным» [5].

Поскольку областью наших интересов является реализация компетентностного подхода в сфере высшего образования, мы обратились к анализу исследований, касающихся логики и специфики организации образовательного процесса. Так, В.А. Холодная [124] относит компетентность к основополагающим интеллектуальным качествам личности. Под компетентностью данный автор предлагает понимать такой тип организации знаний, который будет обеспечивать принятие эффективных решений в осуществляемой профессиональной деятельности. Следовательно, с точки зрения автора, к знаниям, обеспечивающим высокий уровень компетентности, должны предъявляться следующие требования:

- знания должны быть разнообразными (разные знания о разных областях);

- артикулированность знаний (частные, конкретные знания, но в то же время взаимосвязанные между собой);

- гибкость знаний (изменчивость содержательной составляющей знания и связей между ними под влиянием разнообразных факторов);

- скорость актуализации знаний (их оперативность и легкодоступность в данный момент времени и в нужной ситуации), возможность применения имеющихся знаний в разных ситуациях (способность к переносу знаний в новую, нестандартную ситуацию);

- наличие ключевых, базовых элементов знания, наряду с категориальным их характером (оформленность знаний в виде общих идей, принципов, методов и пр.);

- наличие и способность к применению как декларативных знаний (о том, «что»), так и процедурных (о том, «как»);

- наличие знания о собственном знании.

Такие исследователи, как Г.С. Трофимов [51, с.83] и М. Чашанов [93, с.87], рассматривая компетентность в качестве потенциальной готовности к деятельности, выделяют следующие ее структурные компоненты:

1) профессионально-содержательный;

2) профессионально-деятельностный;

3) профессионально-личностный.

Более широко понятие профессиональная компетентность рассматривает В.А. Якунин, который выделяет такие аспекты:

– «система профессиональных знаний, умений и навыков;

– стремление и способность к самостоятельному творческому решению задач;

– психологическая и социально-психологическая готовность к работе с людьми и управлению ими;

– идейно-нравственная зрелость и политическая культура» [137, с.31].

Четыре блока профессиональной компетентности: «профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки выпускника, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями» выделяет А. К. Маркова [73, с.36-42].

А В.А. Сластенин, рассматривая профессиональную компетентность, как отражение единства теоретической и практической готовности субъекта к осуществлению профессиональной деятельности, в понятии «профессиональная компетентность» предлагает выделять следующие три фактора:

1. «Проблемно-практический - адекватность понимания ситуации, эффективное выполнение целей, задач и норм.

2. Смысловой - адекватное осмысление производственной ситуации в более общем социокультурном контексте.

3. Ценностный - способность к правильной оценке ситуации, ее сути, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общих значимых ценностей» [112, с.24].

Особое значение, на наш взгляд, выделенные авторами компоненты профессиональной компетентности, имеют в сфере современного высшего образования, ориентированного на подготовку специалистов высокого уровня квалификации.

Как нами отмечалось выше, модернизация отечественного образования, в первую очередь, связна с пересмотром его содержания, которое, по праву, является важнейшей составляющей и главной целью планируемых изменений. По мнению Е.А. Ивановой «современному человеку теперь недостаточны только предметные знания, им необходимы метапредметные знания и умения. Человек, обладающий способностями

осуществлять сложные культуросообразные виды действий, должен уметь отвечать на следующие вопросы: «Что я хочу?», «Что я могу?», «Кто я такой?». В описанной ситуации принципиально меняются цели образования. Теоретические, по сути, и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, отечественная школа нуждается в смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию» [45, с. 17].

Аналогичную мысль высказывает, и И.Д. Фрумин [123], обращая внимание на то, что «компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» [123, с.55].

Другими словами, итогом деятельности образовательного учреждения становится набор компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, информационной и прочих сферах жизни и деятельности человека.

Ретроспективный анализ исследований отечественных ученых (работы В.В. Давыдова [31], В.В. Краевского [57], Н.В. Кузьминой [58, 59], И.Я. Лернера [66], А.К. Марковой [71, 72], А.М. Новикова [78], Л.А. Петровской [88], М.Н. Скаткина [111], Г.П. Щедровицкого [132] и др.) позволяет сделать вывод о том, что компетентностный подход не является абсолютно новым для отечественного образования.

Первыми попытками реализовать идеи компетентностного подхода в образовательном процессе можно считать разработку в конце 70-х гг. технологий развивающего обучения. Идеи о необходимости ориентировать образовательный процесс на освоение учащимися обобщенных способов деятельности, а не частных умений, находят отражение в работах В.В. Давыдова [31], И.Я. Лернера [66], М.Н. Скаткина [111] и многих других исследователей.

Кроме того, именно в период с 1970 по 1990 гг. (нами об этом уже говорилось выше), наблюдается возрастание интереса отечественных ученых к сущностным характеристикам понятий «компетенция» и «компетентность», определяющим их содержание, что объективно обусловливает широкое признание и активное использование данных понятий, несмотря на сложность их определения.

Предпринимаются попытки изучить структуру компетенций, определить их виды и т.д. Результатом этих научных разработок явилось выделение разных видов компетенций для разных видов деятельности. Обязательными определяются компетенции социальные и профессиональные. Более того, формирование концепций рассматривается как конечный результат процесса образования.

Особо, на наш взгляд, следует подчеркнуть, что именно в это время появляются первые работы, касающиеся изучения механизмов и закономерностей формирования профессиональной компетентности в рамках осуществления образовательного процесса (исследования И.А. Зимней [41], Н.В. Кузьминой [58], А.К. Марковой [71, 72], Л.М. Митиной [74], Л.А. Петровской [88], и др.).

Осуществленный нами анализ исследований по проблеме профессионально-педагогической компетентности, позволил выделить два аспекта в рамках изучаемой проблематики.

Первый аспект касается изучения профессионально-педагогической компетентности, применительно к осуществляемой педагогической деятельности (работы Л.П. Алексеевой [127], Н.В. Кузьминой [58], А.К. Марковой [71], Л.М. Митиной [74], Л.А. Петровской [88], Н.С. Шаблыгиной [127] и др.).

Так, в работе Н.В. Кузьминой [58] выделены пять видов компетентности:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.

3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинство и недостатков собственной деятельности и личности» [58, с.23].

Интерес в данном ключе представляет и исследование А.К. Марковой [71]. Автор «в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет четыре блока:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [71, с.17].

Анализируя подходы ученых к структурированию профессиональной компетентности, мы делаем вывод, что только лишь высокий уровень владения педагогов выше обозначенными компетенциями позволит максимально эффективно реализовать компетентностный подход в своей профессиональной деятельности и достичь желаемого результата – сформировать систему компетенций у учащихся.

Не случайно вторым аспектом изучения обозначенной проблематики мы выделяем исследование закономерностей и механизмов становления профессиональной компетентности обучающихся, - в нашем случае, - студентов ВУЗа (работы Э.Ф. Зеер [36, 37], К.К. Платонова [90], А.В. Почепаева [92], В.Д. Симоненко [110] и др.).

Так, результатом исследований В.Д. Симоненко [110] явилось выделение системы требований к подготовке выпускников ВУЗа, которые, на наш взгляд, можно рассматривать, как формируемые профессиональные компетенции: коммуникабельность, толерантность, социальная мобильность, информационно-технологическая культура, глобальность, системность и гибкость мышления, профессиональная самостоятельность, ответственность, креативность, рефлексия предприимчивость, способность к предпринимательству, конкурентоспособность и некоторые другие.

Целевые ориентиры образования с точки зрения компетентностного подхода выделяет в своем исследовании и В.И. Кашницкий [50]. С точки зрения данного автора, основными задачами профессиональной деятельности любого педагога, а значит, и любого образовательного учреждения, в том числе, и ВУЗов, должны стать:

1. Формирование у учащихся навыков учебной деятельности, что предполагает способность определять цели познавательной деятельности, выбирать источники информации, находить оптимальные пути достижения поставленной цели, оценки ее результатов, а также способность самостоятельно организовывать свою деятельность.

2. Формирование способности объяснять процессы и явления, происходящие в окружающей действительности (их сущность, причины), используя соответствующий научный аппарат.

3. Формирование умения ориентироваться в ключевых проблемах современности (экономике, политике, межкультурном взаимодействии и т.д.), а также в системе ценностей.

4. Сформировать способность решать проблемы, связанные с эффективной реализацией разнообразных социальных ролей.

6. Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной деятельности.

Наряду с целями, автор выделяет и принципы, которые должны составить основу реализуемого компетентностного подхода. В.И. Кашницкий [50] отмечает, что смысл образования заключается в том, чтобы развивать у учащихся способность самостоятельно принимать решения на основе полученного опыта. При этом содержанием обучения становятся действия и операции, соотносящиеся с навыками, которые необходимо получить. Не менее значимым принципиальным положением в плане реализации компетентностного подход он выделяет и создание условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения поставленных проблем. Оценка же результатов обучения должна быть основана на анализе уровня образованности, достигнутого учащимися, т.е. на уровне его компетенций, к которым исследователь предлагает относить:

- ценностно-смысловые компетенции, которые связаны с ценностными ориентирами субъекта, его способностью воспринимать реальный мир, ориентироваться в нем, вычленять цель и смысл своих действий и поступков, принимать решения. Такие компетенции, по мнению В.И. Кашницкого [50] есть не что иное, как основа самоопределения учащегося, как в ситуациях учебной, так и любой другой (включая предстоящую профессиональную) деятельности. Более того, от того, насколько сформированы данные компетенции, по мнению автора, зависит и личный вектор образования учащегося, и сценарий всей его жизни;
- общекультурные компетенции. К ним исследователь предлагает относить все то, что обеспечивает формирование опыта в области национальной и общечеловеческой культуры;

- учебно-познавательные компетенции. Они призваны обеспечить успешность в сфере самостоятельной познавательной деятельности учащегося. Особое значение в плане формирования данной категории компетенций, по мнению исследователя, имеет создание условий для развития способностей в области целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. Не меньшее значение имеет и развитие творческих способностей;
- информационные компетенции, - то есть, - навыки деятельности по отношению к информации, владение современными средствами сбора информации, а также информационными технологиями;
- коммуникативные компетенции, предполагающие владение различными способами и средствами эффективного взаимодействия с окружающими людьми, навыками работы в коллективе, что предполагает не только владение, но и способность к реализации различных социальных ролей; социально-трудовые компетенции. Данный вид компетенций ориентирован, с одной стороны, на освоение и дальнейшую реализацию роли гражданина, а, с другой, - эффективное развитие способности к профессиональному самоопределению;
- компетенции самосовершенствования личности. Они «обслуживают» способы личностного развития – физического, духовного и интеллектуального, актуализируют приёмы эмоциональной саморегуляции. В процессе освоения данных компетенций, учащийся овладевает способами деятельности в собственных интересах и в соответствии со своими возможностями, что выражается в непрерывном самопознании, развитии личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Несколько иной подход к видовой градации компетенций предлагается авторами реферативного бюллетеня «Компетентностный подход» [55]. Ссылаясь на программу TUNING, разработанную

представителями образовательных сообществ - стран, подписавших Болонскую декларацию, выделяются следующие компетенции:

I. **Общие компетенции**, к которым предлагается относить:

1. инструментальные компетенции, включающие в себя когнитивные и методологические способности, технологические и лингвистические умения, а также компьютерные навыки;

2. межличностные компетенции, предполагающие развитие индивидуальных способностей, связанных с умением выражать чувства и отношения, критически относиться к себе и результатам своей деятельности (способность к самокритике), а также формирование социальных навыков, связанных с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства и пр.;

3. системные компетенции, предполагающие сочетание (интеграцию) понимания, отношения и знания, что, на наш взгляд, обеспечит системность мышления.

II. Специальные (профессиональные) компетенции. Выделяя данный вид компетенций, авторами четко определены те компетенции (то есть, - результаты обучения), которых должен достичь студент, как первой (бакалавриат), так и второй (магистратура) ступени.

Поскольку диссертационное исследование касается изучения проблемы развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов бакалавриата, мы представляем перечень компетенций, которыми должен владеть бакалавр: «демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины; ясно и логично излагать полученные базовые знания; оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний; демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами; демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического

анализа и развития теорий; точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии; демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине; демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий» [120, с. 5].

Соотнесение подходов к выделению компетенций, которые должны стать результатом обучения, предложенных В.И. Кашницким [50] и компетенций, представленных авторами реферативного бюллетеня, мы делаем вывод о том, что многие компетенции «пересекаются».

Также следует отметить, что перечень компетенций, рассматриваемых, как результат обучения, выделяются и такими авторами, как В.И. Байденко [9], И.Г. Галямина [24], И.А. Зимняя [40], Ю.Г. Татур [118]. Обобщив варианты компетенций, предлагаемых данными исследователями можно выделить 5 из базовых категорий:

- Социально-личностные компетенции.
- Общенаучные компетенции.
- Экономические компетенции.
- Специальные компетенции.
- Организационно-управленческие компетенции.

Мы полагаем, что интеграция данных компетенций позволяет выпускнику ВУЗа быть в полной мере подготовленным к профессиональной деятельности и легко ориентироваться на рынке труда.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

1. Проблема компетентностного подхода находит весьма широкое отражение, как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях.

2. Именно реализация компетентностного подхода в настоящее время рассматривается, как важнейшее условие модернизации и

реформирования всех сфер промышленности, производства, экономики, политики, - жизнедеятельности людей в целом.

3. Исследуя проблему компетентностного подход, авторы обращаются к таким базовым категориям, как «компетенция» и «компетентность». Исследуя их сущностные особенности, делается вывод об их тесной взаимосвязи. Без «набора» определенных компетенций проявление компетентности невозможно.

4. Как компетенции, так и компетентность формируются в процессе активной жизнедеятельности человека, в тесной взаимосвязи с его психическим развитием.

5. Как один из важнейших видов компетентностей, присущих субъекту, учеными выделяется профессиональная компетентность, которая рассматривается большинством исследователей в качестве качественной характеристики уровня овладения профессиональной деятельностью. Как и компетентность, вообще, профессиональная компетентность имеет свои закономерности, механизмы и логику развития. Особое значение для формирования оптимального уровня профессиональной компетентности имеет соответствующим образом организованный образовательный процесс.

6. В свете реформирования и модернизации высшего образования, объективно обусловленного вступлением России в Болонскую программу и переходом на двухэтапное высшее образование, определены компетенции для каждой из этапов. На основе осуществлённого анализа отечественных и зарубежных исследований профессиональной компетентности, базируясь на трактовке данного понятия, наиболее полно, на наш взгляд, представленной в работах Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой и некоторых других исследователей, автор диссертации уточняет рассматриваемое понятие применительно к выпускнику бакалавриата. *Профессиональную компетентность бакалавра*

мы представляем, как одну из характеристик субъекта труда, включающую знания, умения, навыки, а также личностные качества, необходимые для удовлетворения определенного вида профессиональной деятельности и отражающую уровень ее эффективности.

Профессиональная компетентность бакалавра предполагает систему научно-теоретических знаний (в том числе знаний в области направления подготовки), профессиональных умений и навыков, практического опыта, а также устойчивый интерес к профессиональной деятельности.

7. Вместе с тем, несмотря на достаточно длительный период исследования проблемы компетентностного подхода, необходимо признать многомерность, сложность и неоднозначность трактовки, как системообразующих понятий, так и основанных на них подходах к образовательному процессу, что является свидетельством актуальности данной проблематики и в настоящее время. Особый интерес, на наш взгляд, представляет изучение закономерностей и механизмов формирования разных видов компетенций.

I.2. Сущность и содержание профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»

Являясь существом социальным, человек с самого рождения испытывает устойчивую потребность в общении, взаимодействии, разнообразных контактах с окружающими его людьми. На базовых уровнях онтогенеза данная потребность непосредственно связана с установлением эмоциональных контактов, в первую очередь, с близкими людьми, обеспечивающими необходимый ребенку опыт, знания о мире и обусловливающими базу, основу для успешной социализации личности.

Постепенно, по мере взросления и накопления этого социокультурного опыта, потребность человека во взаимодействии с окружающим миром кардинально изменяется. Связано это, в первую очередь, с тем, что взаимодействие обусловливает уже не только успешность познавательного и личностного развития, но и результативность, эффективность профессиональной деятельности.

Особую актуальность проблема общения, взаимодействия, а именно, изучение особенностей и закономерностей развития и форм осуществления коммуникативной деятельности на разных этапах жизни человека, приобретает в настоящее время. Обусловлено это теми модернизационными процессами, которые происходят в настоящее время в разных сферах жизни и деятельности людей и объективно обусловливают повышение требований не только к их профессиональной деятельности, но и коммуникативной культуре (культуре общения, взаимодействия).

Как отмечает А.Ф. Ахмеярова [5], культура общения, (коммуникативная культура), оптимизируя процесс взаимодействия внутри коллектива, имеет большое значение для продуктивности трудовой деятельности. Обусловливает она и эффективность взаимодействия, как с клиентами, так и с представителями других организаций (в том числе, - и конкурирующих), что, несомненно, имеет особое значение для

функционирования предприятия (организации) в условиях рыночной экономики.

Исходя из этого, можно выделить целый перечень профессий, в рамках овладения, которыми коммуникативная культура имеет максимальное значение. Одной из таких сфер профессиональной деятельности современных людей является сфера сервиса и услуг, которая в настоящее время является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей экономики, а потребность в получении качественных медицинских, информационных, бытовых, туристических и прочих услуг становится неотъемлемой частью жизни каждого современного человека. Расширение же потребности в перечне оказываемых услуг, с одной стороны, и повышение требований к их качеству, - с другой, объективно обусловливает спрос на кадры высокого уровня профессионализма и квалификации, что, если говорить о сфере сервиса, в первую очередь, сопряжено с высоким уровнем культуры взаимодействия, общения.

Вместе с тем, в реальной жизнедеятельности такие высококвалифицированные кадры, не только хорошо знающие свое дело и владеющие необходимой системой профессиональных умений и навыков, но и способные на высоком уровне эффективности и качества «выстроить» свое взаимодействие с клиентами, как это не печально, - редкость.

Не случайно именно изучение возможностей оптимизации процесса развития коммуникативной компетентности в системе профессиональной подготовки будущих специалистов сферы сервиса мы и определили, как область наших научных интересов.

Опираясь на осуществленный нами анализ исследований в области интересующей проблематики (работы А.Ф. Ахмеровой [5], А.А. Бодалева [15], Г.Г. Городиловой [27], А.Б. Добрович [33], И.А. Зимней [42], Д.И. Изаренкова [46], А.А. Леонтьева [63], Л.А. Петровской [88], Е.А. Смирновой [113] и др.), мы делаем вывод, что коммуникативная

компетентность и в качестве личностного образования, и как компонент компетентности профессиональной, достаточно давно привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных ученых.

При этом анализ работ зарубежных авторов свидетельствует о том, что термин «коммуникативная компетентность» в научный обиход был введен сравнительно недавно, а именно, - в 60-х годах XX столетия западным ученым Н. Хомским [125].

Так, Н. Хомский [125] рассматривает коммуникативную компетентность в аспекте изучения лингвистических проблем. Под данным феноменом исследователь предлагает понимать «способность общаться устно или письменно <…> в реальной жизненной ситуации» [125, с.18].

Обращаются к понятию «коммуникативная компетентность» представители когнитивистской, гуманистической и психологической концепций, а также бихевиоризма. Так, когнитивизм, беря за основу идеи Дж. Келли [94] и Ж. Пиаже [94] об определяющей роли интеллектуального потенциала в развитии человека, именно развитие познавательной составляющей интеллекта (а именно, - знаниям, которыми владеет человек) «отдают предпочтение» в процессе формирования коммуникативной компетентности. По мнению данных исследователей, все поведение субъекта, в том числе, и его взаимодействие, общение с окружающими, определяется его перцептивным опытом, уровнем развития перцептивных процессов.

Весьма интересные идеи относительно сущностной стороны коммуникативной компетентности высказываются бихевиористами. Опираясь на положения, сформулированные А. Бандура [94], Б. Скиннером [94], Э. Торндйком [94], представители данного течения в психологии коммуникативную компетентность рассматривают как некую «поведенческую умелость», формируемую в условиях организованного

педагогом процесса обучения и объективно связную с усвоенной индивидом в процессе подкрепляемого научения суммой знаний и навыков.

Таким образом, с точки зрения данных ученых, коммуникативная компетентность есть не что иное, как результат элементарной тренировки. Данный вывод, на наш взгляд, не совсем правомерен. Несомненно, спроектированная педагогом и целенаправленно реализуемая в образовательном процессе система упражнений, ориентированная на формирование коммуникативных умений и навыков, имеет значение. Вместе с тем, взаимодействие, коммуникативная деятельность будет эффективной и результативной только при условии учета целого ряда параметров, к которым отечественные исследователи (Т.И. Липатова [94], Э.Ф. Зеер [37], А.К. Маркова [71] и др.) предлагают, в первую очередь, относить личностные характеристики коммуникантов, а также характер установившихся между ними взаимоотношений.

Учитывая вышеприведенные размышления, на наш взгляд, более точно коммуникативную компетентность характеризуют авторы гуманистической концепции (А. Маслоу [94] и К. Роджерс [94]), с точки зрения которых компетентность в сфере взаимодействия, общения субъектов определяется, в первую очередь, уровнем их личностных характеристик, таких, как способность к самопознанию, уровень нравственности, самовосприятие и пр.

Данный наш вывод находит подтверждение в работе Е.А. Шумиловой [134]. Осуществляя ретроспективный анализ исследований, ориентированных на изучение проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности, данный автор отмечает, что первый период в становлении и развитии проблемы коммуникативной компетентности датируется еще XVII – XIX столетиями и «характеризуется возникновением и становлением философских и

психологических воззрений на проблему социально-коммуникативной деятельности людей в рамках социального взаимодействия и коммуникации» [134, с.46].

Если говорить об отечественной науке, то частные идеи, касающиеся необходимости разработки проблемы коммуникативной компетентности, можно обнаружить уже в трудах известных русских философов XIX в (работы И.Г. Гердера [134], В.В. Зеньковского [134], М.М. Ковалевского [134], Н.И. Новикова [134], В.С. Соловьева [134] и некоторых других). Именно на базе их идей основываются многочисленные теории и концепции, касающиеся формирования коммуникативной компетентности, разработанные в конце XIX - первой половине XX вв. Как отмечает Е.А. Шумилова [134], данный временной период характеризуется «появлением исследований, направленных на выявление способности человека использовать коммуникативный набор языковых средств, имеющихся в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учетом социальных и культурных норм общества, т.е. способности быть участником речевой деятельности» [134, с.18].

Прослеживая дальнейшую логику изучения проблемы формирования коммуникативной компетентности, следует отметить, что со второй половины XX столетия и до начала XXI столетия феномен коммуникативной компетентности весьма подробно исследуется представителями целого спектра наук о человеке (лингвистика, культурология, социология, педагогика, психология).

Так, лингвисты (работы В.Г. Гак [23], В.В. Лазарева [60], О.И. Москальской [75], Г.В. Степанова [114] и др.), склонны рассматривать коммуникативную компетентность как способность осуществлять все виды речевой деятельности - говорение, слушание, чтение и письмо.

С позиции культурологов коммуникативная компетентность тесно связна с присвоением культурно-исторического опыта и знанием языка.

Социологи и психологи (А.А. Бодалев [15], А.Б. Добрович [33], Л.А. Петровская [88], Е.В. Руденский [98] и пр.) предпринимают попытку установить связь между коммуникативной компетентностью и уровнем развития умения субъекта прогнозировать, программировать и управлять, как частной ситуацией общения, так и целостным процессом взаимодействия на уровне уже не отдельно взятых личностей, а коллективом в целом.

С точки же зрения педагогов (исследования И.И. Барахович [11], Н.И. Гез [25], В.И. Кашницкого [50], Л.А. Петровской [88], Е.В. Прозорова [93], А.Д. Щербова [133] и пр.), коммуникативная компетентность есть не что иное, как проявление способности к эффективной реализации коммуникативного поведения.

Несмотря на то, что термин «коммуникативная компетентность» был введен в научный обиход достаточно давно, исследователи, интересующиеся данной проблематикой, до настоящего времени предпринимают попытку уточнить и конкретизировать данное понятие. При этом от изначальной трактовки данного термина, с позиций лингвистики, современные ученые постепенно отходят. Как полагает Н.И. Гез [25], в противовес узко понимаемой лингвистической компетентности коммуникативная компетентность предполагает знание сведений о языке, и умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения [25, с.180].

Схожая мысль прослеживается и в работах И.А. Зимней [38] и М.К. Кабардова [48]. Так, по мнению М.К. Кабардова [48] коммуникативная компетентность, - это «усвоение этно - и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения [48, с.103]. И.А. Зимняя [39] определяет коммуникативную

компетентность, как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [39, с.13].

Осуществленный нами анализ исследований (работы Б.Г. Ананьева [2], А.А. Бодалева [15], А.Б. Добрович [33], Ю.М. Жукова [34], А.Г. Ковалева [53], А.А. Леонтьева [63, 64], В.Н. Мясищева [76], Л.А. Петровской [88], Б.В. Сидоренко [109], А.Д. Щербова [133], Ю.А. Ханина [133] и др.), позволяет говорить о том, что все ученые предпринимают попытку установить взаимосвязь между коммуникативной компетентностью и способностью человека к общению, взаимодействию с окружающими. При этом самый узкий подход к рассмотрению понятия «коммуникативная компетентность» предлагается Л.Д. Столяренко [84] и С.Ч. Сомыгиным [84, с.28], которые трактуют данный феномен, как «способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми».

Более же точным, как мы полагаем, является трактовка данного феномена в качестве интегративного личностного образования, что находит отражение в работах целого ряда исследователей:

- как интеграцию знаний и чувственного опыта представляет коммуникативную компетентность А.Г. Ковалев [53];
- как синтез отражения, отношения и поведения предлагает трактовать коммуникативную компетентность А.А. Бодалев [15];
- как сложную личностную характеристику, представляющую собой совокупность способностей, знаний, умений, коммуникативных качеств личности и проявляющуюся в различных ситуациях общения

рассматривает коммуникативную компетентность Л.А. Петровская [88]. Подобный подход к трактовке феномена коммуникативной компетентности мы обнаружили и в работах Э.Ф. Зеер. Под «коммуникативной компетентностью» исследователь предлагает понимать «совокупность знаний, умений и навыков, включающих в себя функции общения и особенности коммуникативного процесса; виды общения и его основные характеристики; средства общения: вербальные и невербальные; репрезентативные системы и ключи доступа к ним, виды слушания и техники его использования; «обратную связь» - вопросы и ответы; формы и методы делового взаимодействия, технологии и приемы влияния на людей» [36, с. 61].

Весьма интересный подход к трактовке коммуникативной компетентности, на наш взгляд, представлен в работах Ю.М. Жукова, который определяет данный феномен в качестве системы «внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [34, с.5]. При этом с точки зрения исследователя, эффективность коммуникации предполагает наличие у субъекта целого ряда способностей: к анализу и адекватной оценке ситуации общения; к определению цели взаимодействия и конструированию системы оптимальных способов ее достижения; к регуляции, контролю и преобразованию процесса коммуникативной активности. Не меньшее влияние на эффективность коммуникации оказывают наличие знаний законов, принципов и правил построения оптимального взаимодействия, а также умение быстро и соответственно конкретной ситуации общения, к ней адаптироваться.

Наиболее же емко, с нашей точки зрения, коммуникативную компетентность определяют В.А. Кан-Калик [49] и В.Д. Ширшов [129], рассматривая ее как компонент бытия человека. По мнению данных

исследователей, коммуникативная компетентность есть не что иное, как неотъемлемая составляющая любого вида человеческой деятельности.

Исследуя проблему коммуникативной компетентности, особое внимание ученые обращают на те компонентные составляющие, которые объективно обусловливают эффективность ее реализации:

- с позиций социально-перцептивного подхода, разработанного Б.Г. Ананьевым [2] и В.Н. Мясищевым [76] к качествам личности, обусловливающим успешность общения, можно отнести направленность личности, уровень развития ее познавательных интересов и эмоциональной сферы, умение сообразно ситуации взаимодействия «выбрать» способ общения, а также способность к рефлексии, что предполагает знание своих особенностей, в плане организации контактов с окружающими, и умение, оценивая их, сознательно управлять своим поведением в ситуации взаимодействия, соотнося свою точку зрения с позицией, мнением и интересами своего партнера;
- по мнению Ю.Л. Ханина [133], эффективность реализации коммуникативной компетентности объективно обусловлена наличием потребности в общении, эмоциональным самочувствием, которое, на наш взгляд, тесно связано с уровнем развития (а если быть более точными, с модальностью) переживаемых эмоций, а также имеющимися у человека коммуникативными умениями и навыками. С точки зрения Ю.Л. Ханина, [133] коммуникативная компетентность тесно связна со способностью выслушать, понять собеседника, учесть его точку зрения и пр. Подобная мысль высказывается также С.Л. Братченко [17], Г.А. Денисенко [33] и некоторыми другими исследователями, по мнению которых обозначенные характеристики коммуникативной компетентности составляют понятие «диалогическое общение;
- с точки зрения К.М. Левитана [62], Б.В. Сидоренко [109], Н.В. Яковлевой [136] и других ученых, условиями эффективной реализации

коммуникативной компетентности являются высокий уровень владения не только вербальными, но и невербальными средствами общения, что обеспечивает адаптивность в разных ситуациях общения, взаимодействия.

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, мы определяем коммуникативную компетентность как сложное интегративное личностное образование, представленное совокупностью знаний, умений, практического опыта человека, а также целого спектра личностных характеристик, особое значение из которых, на наш взгляд, имеет модальность и устойчивость эмоциональных состояний.

Также следует отметить, что эффективность реализации коммуникативной компетентности объективно обусловлена индивидуальным опытом человека, его способностью к рефлексии, готовностью к организации и осуществлению контактов с окружающими.

Многоплановость подходов ученых к определению понятия «коммуникативная компетентность» объективно обусловливает и разницу в выделяемых учеными структурных составляющих данного феномена.

Традиционно, а именно, исходя из теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым [64], и рассматривая коммуникативную компетентность в качестве одного из важнейших аспектов жизнедеятельности человека, в структуре коммуникативной компетентности выделяются следующие компоненты:

- Эмоционально-мотивационный компонент, представленный потребностями в организации контактов с окружающими, мотивации, направленной на развитие, совершенствование данной компетенции, смысловыми установками «быть успешным» партнером взаимодействия, а также целевыми ориентирами и ценностным отношением к организуемому общению.
- Когнитивный компонент, включающий в себя знания из области взаимоотношений людей, представление об окружающих, как

партнерах по взаимодействию, социально-перцептивные способности, а также личностные характеристики, образующие ее коммуникативный потенциал. Включает данный компонент в себя и такие когнитивные психические процессы, как восприятие, воображение, мышление и пр.

- Поведенческий компонент, то есть, индивидуальную систему оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также сформированные навыки субъективного контроля коммуникативного поведения.

Вместе с тем, наряду с традиционным подходом к выделению структурных составляющих коммуникативной компетентности, имеют место и альтернативные точки зрения по этому вопросу.

Так, Е.В. Прозорова [93] полагает, что структура коммуникативной компетентности может быть представлена такими составляющими, как:

– коммуникативное поведение, предполагающее синтез умений и навыков общения, обусловливающих успешность акта коммуникации, а также знаний, касающихся не только закономерностей осуществления взаимодействия, общения с окружающими, но и, что на наш взгляд, весьма значимо, - знаний в области своих собственных характеристик (особенности эмоциональной сферы, темперамента, характера и пр.), обеспечивающих успешность (не успешность) коммуникативной деятельности;

– характер, направленность и содержание коммуникативных ориентаций, ценностей, специфика потребностей и мотивов субъекта, проявляющихся во взаимодействии с окружающими.

Подобный подход к определению структуры коммуникативной компетентности предлагает и Е.В. Сидоренко [109]. По мнению данного исследователя, коммуникативная компетентность в себя включает:

– коммуникативные знания (а именно, - знания о том, что такое общение, о его видах и закономерностях развития, эффективных

коммуникативных методах и приемах, а также знания об уровне развития у себя тех или иных коммуникативных умений;

– коммуникативные умения, включающие в себя целый спектр речевых умений (например: умение организовывать текст, логично и последовательно «выстроить» сообщение, «донести» его содержание до слушателя, умение осуществлять «обратную связь» и пр.);

– коммуникативные способности, которые трактуются данным исследователем, с одной стороны, как природная одаренность человека в общении, а, с другой, как коммуникативная эффективность.

В трех плоскостях: личностной, поведенческой, межличностной (социально-перцептивной) предлагает рассматривать коммуникативную компетентность А.А. Кидрон [51]. При этом данный исследователь отмечает, что вне зависимости от выделяемых структурных составляющих коммуникативной компетентности, ее основа представлена коммуникативными способностями, которые в наиболее общем виде выражаются в способности устанавливать социальные контакты с окружающими людьми, «входить в разные роли; приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на разных уровнях обмена информацией; сохранять в течение взаимного воздействия внутреннюю автономию, умение побуждать партнеров к изменению поведения» [51, с.30].

Е.В. Клюев [113] и И.Н. Горелов [113] считают коммуникативную компетенцию неким рабочим набором коммуникативных тактик и стратегий индивида. При этом под коммуникативной тактикой авторы предлагают понимать совокупность «практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия». Другими словами, коммуникативная тактика, представляет собой перечень коммуникативных намерений (практических ходов), обеспечивающих достижение положительного эффекта коммуникации.

Под коммуникативной же стратегией Е.В. Клюевым [113] понимается опять же совокупность запланированных коммуникантом заранее и реализуемых в ходе непосредственного взаимодействия теоретических ходов, направленных на достижение цели коммуникации.

Ю.Н. Караулов [113] считает, что структура коммуникативной компетенции четко соотносится со структурой компетентности языковой, представленной тремя уровнями: вербально-семантическим, когнитивно-тезаурусным и мотивационно-прагматическим.

По мнению же Е.А. Смирновой [113], коммуникативную компетентность целесообразнее рассматривать как структуру, состоящую из пяти уровней: психофизиологические особенности личности, социальная характеристика ее статуса, культурный фонд, языковая компетенция и прагматика личности.

Приведем еще несколько подходов к структурированию коммуникативной компетентности:

- Г.О. Чанышева [126] в структуру данного феномена включает вербальную и невербальную (социокультурную) компетентность;
- по мнению Г.М. Андреевой [3] в структуру коммуникативной компетентности целесообразно включать коммуникативный, интерактивный, перцептивный компоненты;
- Б.Ф. Ломов [67] - структурными компонентами коммуникативной компетентности являются информационно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный аффективно-коммуникативный компоненты;
- с точки зрения И.В. Новгородцевой [77], в структуру коммуникативной компетентности включают рефлексивный и личностный компоненты, и полагает, что коммуникативная компетентность представляет собой не только набор знаний, умений и навыков общения,

но и эмоциональный отклик, осознание себя, как личности и своей позиции в ситуации общения;

- с позиций социально-психологических характеристик подходит к определению структуры коммуникативной компетентности Е.В. Руденский [113]. Рассматривая коммуникативную компетентность, как общение, данный автор в ее структуре предлагает выделять следующие составляющие: прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации; знания и эрудиция; средства общения (вербальные и невербальные); управление коммуникативной ситуацией; коммуникативная культура (общая и национальная); ориентировка на социального партнера; речевая компетенция.

Максимально же емкий, на наш взгляд, подход к выделению структуры коммуникативной компетентности именно, как интегративного, сложного личностного образования предлагает В.В. Охотникова [81]. Рассматривая процесс развития коммуникативной компетентности, как процесс саморазвития и самосовершенствования, данный исследователь отмечает, что успешная реализация коммуникативного взаимодействия предполагает, в первую очередь, осознание субъектом взаимодействия своих индивидуальных экспрессивных возможностей (речевых, мимических, пантомимических, жестикуляционных и пр.). Не случайно в структуре коммуникативной компетентности В.В. Охотниковой [81] следующие модули:

1. Социально-психологический. Индивид располагает к общению; производит благоприятное впечатление на своё окружение; рефлексирует; адекватно воспринимает и понимает своеобразие личности другого, её структуру: прогнозирует динамику интерсубъектных отношений; использует психологические средства коммуникации, а также умение использовать механизмы коммуникативного воздействия-убеждения.

2. Эстетический модуль. В него, по мнению автора, входят: гармонизация внутренних и внешних личностных проявлений; артистизм, эстетическая выразительность; наличие высокой культуры взаимодействия; умение активизировать эмоциональный тонус коммуникантов, а также способность переживать радость от общения, взаимодействия с окружающими.

3. Нравственно-эстетический модуль, в который объективно включены следующие умения: строить общение на гуманной демократической основе, руководствуясь при этом принципами и правилам этики и этикета; способность признавать достоинство каждой коммуницирующей личности; умение организовать творческую кооперацию и инициировать благоприятный нравственный климат общения.

4. Технологический модуль. Он структурирован использованием средств, методов, приемов, многообразия форм взаимодействия; выбором оптимального стиля отношений; соблюдением такта; умением сочетания коммуникативного и предметного взаимодействия, обеспечением его воспитательной эффективности.

Также следует отметить, что, являясь сложным личностным образованием, коммуникативная компетентность развивается, совершенствуется на протяжении всей жизнедеятельности человека. Вместе с тем, высокого уровня развития данный феномен может достичь лишь в процессе целенаправленного обучения и воспитания. А.А. Вербицкий [19] отмечает, чтобы совершать коммуникативные акты, необходимы определенные умения и навыки. Следовательно, в процесс обучения заранее должны быть «заложены» целевые установки, ориентированные на формирование коммуникативной компетентности личности. Не меньшее значение имеет и определение методов, средств, форм работы по формированию данного феномена.

Одним из аспектов, к которым обращаются исследователи, изучая проблему развития коммуникативной компетентности, является поиск оптимальных путей и средств ее развития.

В рамках осуществленного нами исследования, мы ориентировались на изучение закономерностей развития коммуникативной компетентности у студентов ВУЗов, обучающихся по программе бакалавриата.

В этой связи особый для нас интерес представляют результаты исследований В.А. Бодрова [16], Е.А. Климова [52], В.В. Краевского [57], Е.А. Смирновой [113], В.Д. Шадрикова [128] и т.д.

Так, Е.А. Смирнова [113] отмечает, что формирование коммуникативной компетентности студентов, в первую очередь, предполагает развитие умений использовать весь спектр вербальных и невербальных средств общения в разных ситуациях профессиональной деятельности. Не меньшее значение в системе работы по развитию коммуникативной компетентности обучающихся ВУЗа, с точки зрения данного автора, имеет и формирование общей культуры речи, культуры вербального взаимодействия с окружающими, что может быть достигнуто лишь при опоре на ориентацию студентов на толерантное взаимодействие и формирование у них системы представлений о человеческих ценностях.

Идея о тесной взаимосвязи коммуникативной компетентности и формирования навыков общения у студентов – будущих профессионалов, высказывается и О.А. Абдуллиной [1], Ю.М. Жуковым [34], Н.В. Кузьминой [58], А.В. Петровским [89] и др. Акцентом в системе работы по формированию коммуникативной компетентности студентов данные исследователи определяют создание оптимальных условий для развития потребности в общении, а также таких коммуникативных умений, как говорить и слушать, убеждать и уважать точку зрения партнера по взаимодействию.

С точки же зрения Н.Ю. Мамонтовой [69], развитие коммуникативной компетентности студентов ВУЗа, в первую очередь, должно быть ориентировано на оптимальную подготовку будущего выпускника к профессиональной деятельности в различных социально-экономических условиях. По мнению ученого, это может быть достигнуто интеграцией образовательных задач, решаемых в социокультурных, социолингвистических знаниях, умениях и качествах, определяющих профессиональный потенциал личностного и управленческого развития выпускника [69, с.39].

Таким образом, коммуникативная компетентность признается исследователями, как важнейший показатель и профессионального, и интеллектуального, и личностного развития студентов – будущих профессионалов. Как отмечает Е.А. Смирнова, «формирование коммуникативной компетентности - это цель, задача, но больше всего проблема подготовки будущих специалистов для любой профессиональной отрасли, которая в условиях модернизации отечественного образования, современной науки и производства приобретает особую актуальность» [113, с.85].

Выбор коммуникативных интересов личности чаще всего определяется возрастающими в современных условиях жизни требованиями к навыкам профессионального общения и придает специфику личностным проявлениям внутри профессиональной среды. Поэтому рассмотрим понятие профессионально-коммуникативной компетентности.

Обобщение существующих в психолого-педагогической литературе пониманий феноменов «профессиональная компетентность» и «коммуникативная компетентность», а также анализ содержания их структурных компонентов, позволяет выделить понятие «профессионально-коммуникативная компетентность».

Профессионально-коммуникативная компетентность имеет достаточно сложную структуру. Элементы, блоки, структуры компетентности Ю. Г. Татур называет компонентами, которые понимаются нами как умение осуществлять, владеть способами профессионально-коммуникативной деятельности [117].

Принимая за основу подходы ученых к трактовке данного понятия и к выделению ее структуры (Ю. М. Жуков, Н. Ю. Мамонтова, А. Ю. Петров и др.) [34, 69, 86] нам представляется возможным и наиболее целесообразным структурные компоненты профессионально-коммуникативной компетентности представить следующим образом:

- когнитивный компонент, который, на наш взгляд, должен быть представлен определенной системой знаний о специфике и средствах коммуникативной деятельности;
- мотивационный компонент, выражен в обосновании отношения к позиции собеседника, профессиональной проблеме и выборе решения в конкретной профессиональной ситуации;
- операционально-технологический компонент, обеспечиваемый необходимым для эффективного взаимодействия набором коммуникативных (в первую очередь, собственно речевых) умений и навыков;
- личностный компонент, включающий в себя спектр личностных характеристик (эмпатия, толерантность, проявление субъектности в процессе взаимодействия, выражение своей позиции в общении, реализация стратегии поведения в профессионально значимых ситуациях и пр.);
- рефлексивный компонент, обеспечиваемый системой «обратных связей», потребностью и способностью коммуниканта анализировать реализуемые акты коммуникации, адекватно оценивать и себя, и реципиента. Особое, с нашей точки зрения, значение для

эффективной реализации данного структурного компонента коммуникативной компетентности имеет способность мобильно подходить к организуемым контактам.

Несмотря на то, что мы именно так подошли к ранжированию компонентных составляющих профессионально-коммуникативной компетентности, сказать какой из них находится на более высоких позициях, наиболее важен для организации эффективных контактов с окружающими в будущей профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Сервис», на наш взгляд, не представляется возможным. Все выделенные нами структурные компоненты профессионально-коммуникативной компетентности значимы и лишь их единство позволит обеспечить успешность коммуникации.

Исходя из анализа содержания выделенных структурных компонентов профессиональной и коммуникативной компетентности, учитывая социально-психологические особенности коммуникативной деятельности бакалавров, представляется целесообразным выделить понятие «профессионально-коммуникативная компетентность».

Профессионально-коммуникативная компетентность бакалавров по направлению подготовки «Сервис» *представляет собой значимое интегративное личностное образование, представленное совокупностью мотивации и потребности в успешной коммуникации с потребителями услуг; знаний в области сервиса и коммуникаций, умения применять эти знания в сервисной деятельности для удовлетворения потребностей клиентов, создавая при этом обстановку максимального благоприятствования качественного обслуживания потребителей.*

Итак, анализ психолого-педагогической литературы в области изучения профессионально-коммуникативной компетентности позволил сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования коммуникативной компетентности, как компонента профессиональной компетентности и профессиональной деятельности впервые находит отражение в работах представителей западной науки, которые, с одной стороны, трактуют ее, как некий синтез поведенческих проявлений, сформированных в процессе и результате целенаправленного научения, а, с другой, как сложное личностное образование.

2. Как интегративную личностную характеристику рассматривают понятие «коммуникативная компетентность» и большинство отечественных ученых. При этом, исследуя сущностные характеристики данного феномена, устанавливаются связи и зависимости между знаниями, умениями, способностями и коммуникативной деятельностью.

3. Трактовка коммуникативной компетентности, как интегративного образования позволяет ученым выделить ее структуру. При наличии разнообразных подходов исследователей к определению структурных составляющих коммуникативной компетентности, базовыми, основополагающими, на наш взгляд, являются: операционально-технологический, когнитивный, мотивационный, личностный и рефлексивный компоненты, и лишь синтез данных компонентов позволит обеспечить успешность коммуникативной деятельности. Коммуникативную компетентность мы определяем, как *сложное интегративное личностное образование, представленное совокупностью знаний, умений, практического опыта человека, а также спектра личностных характеристик, обеспечивающих успешность коммуникативной деятельности (особое значение, с нашей точки зрения, имеют в данном случае модальность и устойчивость эмоциональных состояний).*

4. Развиваясь и совершенствуясь на протяжении всей жизни человека, коммуникативная компетентность обусловливает успешность его жизнедеятельности. Особое значение высокий уровень развития коммуникативной компетентности имеет в аспекте обеспечения успешности профессиональной деятельности. Исходя из анализа содержания выделенных структурных компонентов профессиональной и коммуникативной компетентности выделено понятие «профессионально-коммуникативная компетентность». Под профессионально-коммуникативной компетентностью бакалавров по направлению подготовки «Сервис» понимается *интегративное личностное образование, представленное совокупностью мотивации и потребности в успешной коммуникации с потребителями услуг; знаний в области сервиса и коммуникаций, умения применять эти знания в сервисной деятельности для удовлетворения потребностей клиентов, создавая при этом обстановку максимального благоприятствования качественного обслуживания потребителей.*

5. Вместе с тем, несмотря на определенную разработанность проблемы развития профессионально-коммуникативной компетентности (включая аспекты, касающиеся ее формирования), применительно к студентам ВУЗа, обучающимся по направлению подготовки 100100 «Сервис» исследования отсутствуют, что является свидетельством актуальности нашего исследования, ориентированного на разработку и апробацию экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

I.3. Модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»

Как нами отмечалось выше, одним из базовых целевых ориентиров модернизации Российского образования, объективно связанным с вхождением России в Болонский процесс, определяется принцип открытости, реализация которого ориентирована на выполнение Европейским высшим образованием своей «миссии» в рамках «мирового развития», что, в первую очередь, предполагает установление системы связей, контактов с другими странами и регионами мира. Именно объективная потребность в создании Европейского пространства высшего образования обусловливает определение коммуникативной компетентности, а также владение сопряженными с ней умениями и навыками, как одного из важнейших условий профессиональной подготовки в ВУЗе.

Опираясь на сформулированные нами выше определения понятий:

- *профессиональной компетентности,* под которой мы понимаем одну из характеристик субъекта труда, включающую знания, умения, навыки, а также личностные качества, необходимые для удовлетворения определенного вида профессиональной деятельности и отражающую уровень ее эффективности;
- *коммуникативной компетентности*, которую мы определяем, как сложное интегративное личностное образование, представленное совокупностью знаний, умений, практического опыта человека, а также спектра его личностных характеристик, обеспечивающих успешность коммуникативной деятельности (особое значение, с нашей точки зрения, имеют в данном случае модальность и устойчивость эмоциональных состояний).

В рамках осуществляемого исследования нами была разработана модель и педагогические условия развития профессиональной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

Основываясь на результатах исследований С.И. Архангельского [4], В.П. Беспалько [12], В.В. Давыдова [31], В.С. Ильина [47], В.В. Краевского [57], М.М. Левиной [61], А.Н. Леонтьева [65], И.Я. Лернера [66], Ю.Н. Петрова [87] и ряда других ученых, с разных позиций рассматривающих специфику и возможности применения метода моделирования в рамках осуществляемой исследовательской деятельности (с позиций деятельностного подхода – работы В.В. Давыдова [31], А.Н. Леонтьева [63] и др.; с точки зрения целостного подхода к рассмотрению образовательного процесса – работы В.С. Ильина [47], И.Я. Лернера [66] и пр.; в рамках разрабатываемых теорий профессионального и личностного становления специалиста – работы М.М. Левиной [61], Ю.Н. Петрова [87], и т.д.) под *моделью* мы понимаем некую мысленно представляемую или материально реализованную систему, отображающую или воспроизводящую объект исследования таким образом, что ее реализация обеспечивает получение объективной информации об этом объекте.

Разработанная диссертантом педагогическая модель, (рис. 1) представляет собой целостную систему и включает целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты.

При этом:

- целевой компонент предполагает определение цели исследования, реализация которой позволит обеспечить завершенность процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»;
- содержательный компонент определяет диапазон информации, предлагаемой студентам в рамках изучения разных дисциплин ФГОС ВПО

по направлению подготовки 100100 «Сервис» и ориентированной на овладение необходимой для осуществления успешной коммуникации системой знаний, умений и практического опыта;

- процессуальный компонент раскрывает совокупность форм организации образовательного процесса в ВУЗе, ориентированного на развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» и представлен системой лекционных и практических занятий, направленных на формирование у студентов знаний, умений, навыков, а также личностных характеристик, необходимых для осуществления эффективного взаимодействия (коммуникации), как в рамках текущей учебной, так и предстоящей профессиональной деятельности;
- технологический компонент. В рамках разработанной модели под технологией мы понимаем совокупность методов и приемов, реализуемых в образовательно-воспитательном процессе со студентами. Опираясь на целевые ориентиры разработанной экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», а также на те профессиональные компетенции, которые будут, на наш взгляд, обусловливать эффективность и результативность профессиональной деятельности именно в сфере сервиса, в качестве базовых мы определяем активные методы обучения (деловые игры, тренинги и пр.), ориентированные, в первую очередь, на формирование необходимых в предстоящей профессиональной деятельности практических умений и навыков в области осуществления разноаспектной и разнонаправленной коммуникативной деятельности;
- результативный компонент. Определяет эффективность функционирования разработанной модели в следующих аспектах:

- знания, умения, навыки, уровень их сформированности;

- способность и готовность к мобильному использованию информации (знаний), а также умений и навыков, их «переносу» из одних учебных дисциплин в другие;

- степень сформированности, а также качество, характер и направленность личностного отношения к позитивному межличностному взаимодействию.

Рис. 1. Педагогическая модель процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»

Нами были определены следующие *педагогические условия* развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров в вузе:

- разработка авторской модульной учебной программы спецкурса «Коммуникативная компетентность будущего бакалавра», направленного на развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»;
- применение инновационных педагогических технологий в процессе изучения спецкурса;
- разработка технологии оценки уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Определение вышеобозначенных организационно-педагогических условий, способствующих развитию профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», объективно связано с существующими (и подробно описными нами ранее) противоречиями:

- между современными требованиями, предъявляемыми к профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров по направлению подготовки «Сервис» и реальным уровнем данной компетентности у студентов вуза на этапе бакалавриата, не соответствующим предъявляемым требованиям;
- между стоящей перед вузом задачей совершенствования профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» и недостаточной разработанностью методологических и технологических основ решения этой задачи.

Данные противоречия, на наш взгляд, могут быть объективно связаны с доминированием в процессе подготовки в ВУЗе бакалавров направления подготовки «Сервис», во-первых, технических нормативов их предстоящей профессиональной деятельности и, во-вторых, усилением общегуманитарной составляющей в реализуемых в настоящее время ФГОС ВПО.

Если же говорить о факторах, обусловливающих, на наш взгляд, эффективность процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов вуза, то к внешним факторам нами были отнесены социально-экономические, профессионально-образовательные и социокультурные условия, определяющие возможности развития образования, требования рынка труда, производства и образования к уровню профессионализма и профессионально ценностным качествам личности; тенденции развития профессионального образования.

К внутренним же факторам мы относим принципы образовательного процесса, нормативно-педагогическую документацию, требования ФГОС, профессиональные качества субъектов образовательного процесса.

Мы полагаем, что описанная нами выше модель и педагогические условия позволят обеспечить оптимальный уровень развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

Выводы по I главе

Осуществленный нами анализ исследований по интересующей проблеме позволил сделать следующие выводы.

1. Несмотря на достаточно устойчивый интерес исследователей к проблеме качественной профессиональной подготовки специалистов и многоплановость ее изучения, особый интерес в настоящее время представляют вопросы, связанные с разработкой технологического и методического инструментария для осуществления эффективной профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях с учетом уровневого подхода (бакалавриат → магистратура).

2. Согласно нормативов Болонской декларации, базовым уровнем подготовки специалистов в ВУЗе определяется бакалавр, получающий высшее профессиональное образование в условиях сокращенных временных параметров обучения (не 5, а 4 года), что, несомненно, требует значительных содержательных и, следовательно, методико-технологических модификаций образовательного процесса при учете требований, определенных действующими ФГОС ВПО.

3. Трансформационные процессы в сфере ВПО привели к необходимости четкого определения требований к качеству и результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, что нашло отражение в виде выделенных групп компетенций, в том числе, и компетенций, связанных с освоением профессии.

4. Опираясь на результаты исследований В.И. Байденко [9], И.Г. Галяминой [24], И.А. Зимней [40], К.К. Платонова [90], А.В. Почепаева [92], В.Ю. Симоненко [110], Ю.Г. Татур [117] и других ученых, профессиональную компетентность мы определяем, как характеристику субъекта труда, включающую навыки, умения, знания, личностные качества, нужные для исполнения конкретного вида профессиональной активности и отражающую степень её эффективности.

6. Как одна из важнейших профессиональных компетенций учеными (исследования А.Ф. Ахмеровой [5], А.А. Бодалева [15], А.Б. Добрович [33], И.А. Зимней [42], Д.И. Изаренкова [46], А.А. Леонтьева [63], Л.А. Петровской [88], Е.А. Смирновой [113] и т.д.) определяется коммуникативная компетентность, под которой мы понимаем сложное интегративное личностное образование, представленное совокупностью знаний, умений, навыков, всего опыта человека, а также спектра его личностных характеристик, обеспечивающих успешность коммуникативной деятельности (особое значение, с нашей точки зрения, имеют в данном случае модальность и устойчивость эмоциональных состояний). Под профессионально-коммуникативной компетентностью бакалавров по направлению подготовки «Сервис» понимается *интегративное личностное образование, представленное совокупностью мотивации и потребности в успешной коммуникации с потребителями услуг; знаний в области сервиса и коммуникаций, умения применять эти знания в сервисной деятельности для удовлетворения потребностей клиентов, создавая при этом обстановку максимального благоприятствования качественного обслуживания потребителей.*

5. Структуру коммуникативной компетентности, на наш взгляд, составляют когнитивный, мотивационный, операционально-технологический, личностный и рефлексивный компоненты.

6. Оптимизировать процесс развития профессионально-коммуникативной компетентности позволит специально разработанная педагогическая модель (включающая в себя целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты) и педагогические условия и факторы, обусловливающие эффективность процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СЕРВИС»

2.1. Цель, задачи, содержание экспериментальной деятельности

Целью нашего исследования является апробация экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

На реализацию, вышеобозначенной цели, были ориентированы следующие **задачи** исследования:

1. Изучить посредством системы диагностических методик уровень развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки 100100 «Сервис».
2. Проанализировать полученные экспериментальные данные.
3. Реализовать в рамках специально организованного формирующего эксперимента разработанную авторскую модель развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» (описание данной модели нами представлено в Главе 1. параграф 3).
4. По итогам реализации экспериментальной авторской модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» осуществить контрольный срез.
5. Всесторонне проанализировать и систематизировать данные, полученные по итогам контрольного этапа исследования.
6. Соотнести результаты констатирующего и контрольного экспериментов.
7. Сделать выводы по эффективности и результативности разработанной опытной модели развития профессионально-

коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась с 2006 по 2013 гг. на базе ФГБОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет» (ныне «Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина») в количестве 300 человек. Отдельные элементы гипотезы проверялись на базе Института пищевых технологий и дизайна - филиал ГБОУ ВПО «Нижегородский государственный инженерно-экономический институт» и Нижегородского института технологий и управления (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского». Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в рамках образовательного процесса согласно расписанию учебно-воспитательной работы, соответствующего действующим учебным планам и нормативам.

Участниками экспериментального исследования выступили студенты направления подготовки 100100 «Сервис».

Исходя из поставленной цели и задач, наше экспериментальное исследование включало в себя 3 взаимосвязанных этапа:

- констатирующий,
- формирующий и
- контрольный.

Констатирующий этап исследования

Опираясь на осуществленный нами теоретический анализ исследований по проблеме профессионально-коммуникативной компетентности, а именно, сформулированное нами определение данного понятия, а также выделенные структурные компоненты профессионально-коммуникативной компетентности (когнитивный, мотивационный,

операционально-технологический, личностный и рефлексивный), констатирующий этап исследования включал в себя 5 направлений, каждое из которых соответствовало организации и осуществлению диагностических процедур в рамках изучения уровня развития одного из структурных компонентов профессионально-коммуникативной компетентности.

Обратимся к подробному описанию направлений констатирующего этапа экспериментального исследования.

1 направление – когнитивный компонент.

Методы и методики исследования:

- метод анализа;
- эмпирический метод;
- метод обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных.

Метод анализа в рамках изучения когнитивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» нами был использован в целях изучения Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 «Сервис», что позволило нам определить перечень дисциплин, содержание которых, на наш взгляд, ориентировано на развитие профессионально-коммуникативной компетентности студентов бакалавриата.

В качестве *эмпирического метода*, обеспечившего нам необходимые для изучения уровня развития когнитивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», нами использовался метод опроса, целью которого мы определили изучение:

а) знаний студентов в области такой дефиниции, как «профессионально-коммуникативная компетентность»;

б) знаний студентов в аспекте влияния, оказываемого каждой из учебных дисциплин, предлагаемых стандартом, на развитие у них профессионально-коммуникативной компетентности.

Для анализа и систематизации, полученных экспериментальных данных нами был использован *интерпретационный метод*.

2 направление – мотивационный компонент.

В целях изучения уровня развития мотивационного компонента нами использовалась методика «Потребность в общении», разработанная Ю.М. Орловым, в ходе реализации, которой респондентам предлагалось прочитать ряд утверждений. Если респондент с утверждением согласен, рядом с ним ставится «да». Если не согласен - «нет».

Обработка результатов осуществляется в соответствии со следующим ключом: каждый пункт соответствует 1 баллу.

Баллы выставляются при ответе «да» по следующим пунктам: 1, 2, 7, 8, 11–14, 17–24, 26, 28, 30–33, а при ответе «нет»: 3–6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Затем подсчитывается общая сумма результатов.

Интерпретация полученных данных: чем выше баллы, набранные респондентом, тем лучше развиты его потребности в общении.

3 направление – операционально-технологический компонент.

Исходя из того, что коммуникативная компетентность невозможна без достаточно высокого уровня развития коммуникативной культуры личности, в качестве диагностического инструментария, направленного на изучение операционально-технологической составляющей профессионально-коммуникативной компетентности нами были использованы тест на выявление общего уровня общительности В.Ф. Ряховского, а также тест на оценку общего уровня коммуникативных способностей В.В. Синявского и В.А. Федоришина.

Тест В.Ф. Ряховского дает возможность определить уровень коммуникабельности человека.

Респонденту предлагается перечень вопросов, отвечать на которые следует, используя 3 варианта ответов - «да», «иногда» и «нет».

Оценка результатов: ответ «да» - 2 балла; «иногда» - 1 балл; «нет» - 0 баллов. Баллы складываются, и классификатор определяет категорию испытуемого.

В рамках реализации теста на оценку общего уровня коммуникативных способностей В.В. Синявского и В.А. Федоришина (КОС) респондентам предоставляется перечень из 40 вопросов. На каждый вопрос следует ответить «да» или «нет».

Анализ и интерпретация полученных данных осуществляется в соответствии со следующим ключом.

Коммуникативные способности - ответы «да» на следующие вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37; и «нет» на вопросы: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Организаторские способности - ответы «да» на вопросы: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; и «нет» на вопросы: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Далее подсчитывается количество ответов, совпадающих с ключом по всем разделам, вычисляются оценочные коэффициенты отдельно для каждого вида способностей (коммуникативных и организаторских); формула вычисления выглядит так:

$$К = 0{,}05С$$

К – оценочный коэффициент;

С – совпадающие с ключом ответы.

Оценочные коэффициенты могут варьироваться от 0 до 1.

Если показатели близки к 1, то уровень коммуникативных и организаторских способностей высок, если они близки к 0 - то их уровень низок.

4 направление – личностный компонент.

Исследование уровня развития данного структурного компонента профессионально-коммуникативной компетентности осуществлялось нами на основе реализации и последующего анализа данных, полученных при использовании факторного личностного опросника Р. Кеттелла.

16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла является одним из наиболее известных и универсальных психодиагностических инструментариев.

Данный тест построен на основе «Теории личностных черт», согласно которой личность описывается в качестве совокупности первичных свойств, определяющих ее внутреннюю сущность и поведение. Методика позволяет изучать выраженность личностных черт по 16 независимым друг от друга факторам. Следовательно, результаты тестирования будут отражать самые разные аспекты личности человека: особенности коммуникативной сферы, эмоционально-волевой регуляции поведения, степень социальной адаптации, склонность к асоциальному поведению, наличие эмоциональных, личностных проблем, лидерского, творческого потенциала и пр.

Использование методики Р. Кеттела позволяет получить информацию об интегральной модели личности, в том числе, позволяет судить о её типологических свойствах.

Каждый из предложенных методикой факторов биполярен, т.е. имеет два полюса. Вместе с тем, двухполюсность фактора - относительная, она не имеет какого-либо положительного или отрицательного нравственного или патологического значения.

Взрослый вариант опросника включает 187 вопросов, измеряющий 16 показателей личности, рассчитан на работу с людьми старше 16 лет.

Время тестирования: 40 - 60 минут.

5 направление – рефлексивный компонент, в целях изучения, которого нами использовался тест на самооценку Ч. Спирмена.

Мы исходили из того, что самооценка относится к центральному образованию (ядру) личности. Развитие же самооценки осуществляется в процессе активной жизнедеятельности, неотъемлемой частью которой является межличностное взаимодействие.

Адекватный уровень развития самооценки имеет значение для эффективности процесса социализации.

Применительно к студентам, чьи возрастные «рамки» ограничиваются периодом юношества, необходимо отметить, что самооценка, с одной стороны, есть не что иное, как отношение ко всем задачам, поставленным перед человеком жизнью и профессией, а с другой – некий «механизм», регулирующий его поведение и деятельность.

Методика, которую мы применяем для изучения самооценки, разработана Ч. Спирменом и основана на предположении о том, что в процессе взаимодействия личность «сверяет» себя с принятым ею эталоном. На основе полученных результатов и осуществляется формирование данного личностного феномена на основе соотнесения своих возможностей с этим эталоном. Если эталонные возможности выше, нередко формируется заниженная самооценка. Если же, напротив, свои собственные возможности и достижения превышают эталонные - формируется самооценка, завышенная.

В соответствии с методикой выявления степени адекватности самооценки Ч. Спирмена респонденты получали бланк с 20-ю различными качествами личности.

Левая колонка («Идеал») предназначалась для ранжирования этих двадцати позиций: индивидуально-личностных особенностей и коммуникативных качеств, и умений, в зависимости от меры их значимости для грядущей профессиональной деятельности бакалавров от 1 до 20 баллов. При этом самая важная позиция получала оценку «20», а самая наименее значимая (с позиции респондента), соответственно, - «1».

Затем респондентам предлагалось уже в правой колонке («Я») проранжировать эти же качества, но уже по их сформированности у себя лично. Оценка «20» – наибольшая сформированность, оценка «1» – наименьшая.

В целях обработки полученных данных между желаемым и реальным уровнями того или иного качества вычисляется разность (d), затем её возводят в квадрат d^2.

Подсчитывают сумму квадратов $\sum d^2$, затем по формуле определяют коэффициент корреляции.

Если коэффициент располагается в пределах от 0,7 до 1,0, то самооценка высокая, и наоборот. Коэффициент от 0,4 до 0,6 говорит об адекватной самооценке.

Мы полагаем, что представленное нами в данном параграфе содержание констатирующего этапа исследования, в частности, интегративный подход к изучению уровня развития структурных компонентов профессионально-коммуникативной компетентности, обеспечит достоверность полученных экспериментальных данных, базируясь на которых нами будет осуществлено развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» посредством реализации, разработанной нами и описанной в Главе 1 параграфе 3 экспериментальной модели.

Также следует отметить, что в целях определения достоверности, полученных нами по каждому направлению исследования эмпирических данных, а также для того, чтобы выявить различия внутри исследуемой группы, мы использовали критерий Колмогорова-Смирнова.

Теснота связи исследуемых признаков определялась нами по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена.

2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента

В данном параграфе логика изложения материала будет полностью соответствовать представленной в Главе 2 параграфе 1 структуре констатирующего этапа исследования.

Использование нами в целях изучения когнитивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности метода анализа Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 «Сервис», позволило установить дисциплины, содержание которых ориентировано на развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров. Особый интерес для нас представляют такие учебные дисциплины, как «Общая психология», «Культурология», «История», «Философия», «Русский язык и культура речи», «Социология», «Правоведение», «Иностранный язык», входящие в цикл социально-гуманитарных дисциплин.

Обращаясь к анализу содержательной составляющей данных учебных дисциплин (что в рамках изучения проблемы оптимизации процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» имеет большое значение), мы, в первую очередь, обращаемся к «Общей психологии», целевыми ориентирами которой является изучение законов и закономерностей психики и поведения человека. Именно курс «Общей психологии» обеспечивает студентов знанием основ поведения человека (включая и поведение в рамках профессиональной деятельности), дает возможность глубже познать и себя, и окружающих. Изучение же такой частной темы, как «Психология общения», помогает овладеть информацией, касающейся непосредственно организации эффективной и результативной коммуникации, информацией, обеспечивающей возможность и способность не только познать, но и понять, осознать свои потребности и возможности, желания и интересы, что не

может не сказаться позитивно на осуществляемых контактах с окружающими людьми. Одной из задач учебного курса «Общая психология» определяется обеспечение психологической подготовки бакалавра к предстоящей профессиональной деятельности.

Относительно новой, но не менее значимой учебной дисциплиной в системе гуманитарной подготовки бакалавров является «Культурология». Обращаясь к стандарту, мы видим, что содержание информации, предлагаемой студентам бакалаврам сервиса в рамках изучения данной учебной дисциплины (структура и состав современного культурологического знания; культурология, философия и социология культуры, культурная антропология, история культуры, методы культурологических исследований, основные понятия культурологии (культура, цивилизация, морфология культуры, функции культуры, субъект культуры, культурогенез, динамика культуры, язык и символы культуры, межкультурные коммуникации, культурные ценности и нормы, культурные традиции, культурная картина мира, социальные институты культуры, культурная самоидентичность, культурная модернизация) и т.д.) ориентировано на объективное изучение повседневности. Бакалавр, будущий специалист – профессионал, в первую очередь, знакомится с принципами познания повседневной действительности, учится организовывать свое поведение, овладевает умением анализировать различные ситуации, связанные с профессиональной деятельностью и пр., что, на наш взгляд, имеет особое значение для развития профессионально-коммуникативной компетентности.

Цель учебного курса «История» в ВУЗе заключается не только в том, чтобы сформировать у студентов некую информационную базу. Особое значение имеет посредством сообщаемой информации формирование целостной и реалистичной «картины мира», мирового исторического процесса. Обращаясь к стандарту, мы констатируем тот факт, что значимым при изучении данной учебной дисциплины определяется создание некоего

культурного базиса, с помощью которого бакалавр (будущий профессионал) приобретет способность адаптироваться к постоянно претерпевающей изменения социокультурной ситуации.

Не меньшее значение для формирования у студентов адекватной «картины мира» и представлений о жизни, как общества в целом, так и человека в нем, имеют такие учебные дисциплины, как «Философия» и «Социология». Изучение философии помогает студентам познать сущность человека и его жизни в социуме, способствует развитию способности к диалогу, как способу отношения к культуре и обществу.

Наукой о поведении людей в среде себе подобных является социология. Не случайно основными задачами учебного курса «Социология» являются: развитие адаптационных способностей будущих бакалавров к аутентичным социально-экономическим реалиям; кооперативные умения, то есть к работе в группе, к вступлению в деловые контакты.

И, несомненно, непосредственное значение для развития профессионально-коммуникативной компетентности имеют «Русский язык и культура речи», а также «Иностранный язык», которые предполагают решение следующих задач, объективно, на наш взгляд, обусловливающих успешность развития коммуникативной компетентности:

- формирование у студентов знаний в области «системы языка», грамматических правил его применения (языковая компетенция);
- развитие у студентов способности в реальной практике жизнедеятельности использовать знания о языке (языковая компетентность);
- обеспечение студентов системой знаний о языке, а также умений соотносить языковые средства с конкретными ситуациями общения, организовывать вербальное взаимодействие с учетом социальных нормативов поведения (лингвистическая компетенция);

- обеспечение студентов знаниями о национальных и культурных особенностях речевого поведения (вербальная коммуникация), а также способами применения данной информации в процессе реального общения.

Осуществив анализ целевой и содержательной составляющих тех учебных дисциплин, которые, на наш взгляд, имеют максимальное значение для развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», мы перешли к анализу данных, полученных по итогам осуществленного нами опроса студентов.

В Таблице 1 нами представлены данные, опирающиеся на анализ ответов студентов, позволяющие (с их слов) ранжировано определить значение тех или иных дисциплин социально-гуманитарного цикла на развитие профессионально-коммуникативной компетентности.

Таблица 1

Результаты тестирования

на этапе констатирующего эксперимента

Дисциплины ФГОС ВПО по направлению подготовки 100100 «Сервис»	Ответы студентов					
	да		частично		нет	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
История	110	37	140	47	50	16
Философия	100	33	130	43	70	24
Культурология	80	27	170	57	50	16
Русский язык и культура речи	210	70	60	20	30	10
Иностранный язык	170	57	80	27	50	16
Общая психология	190	63	70	24	40	13
Социология	85	29	160	53	55	18

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что с точки зрения студентов наибольшее влияние на развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» оказывают такие учебные дисциплины, как «Общая психология», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык».

Такие же дисциплины, как «Культурология», «Социология», «История», «Философия», по мнению бакалавров направления подготовки «Сервис», лишь частично способствуют развитию профессионально-коммуникативной компетентности, что, на наш взгляд, может быть обусловлено тем, что для успешного овладения знаниями и умениями по этим дисциплинам необходимы гибкость и ассоциативность мышления (как студентов, изучающих данный учебный предмет, так и педагога, их преподающего), что не всегда имеет место в реальной практике образовательного процесса вуза.

Как отмечали студенты, они не видят связи между изучаемыми дисциплинами социально-гуманитарного цикла и своей будущей профессиональной деятельностью и, как следствие, менее всего ориентированы на их изучение.

Изучая же посредством использования метода опроса знаний студентов в области дефиниции «профессионально-коммуникативная деятельность» следует констатировать, что, выделяя показатели профессионально-коммуникативной компетентности, респонденты весьма слабо в них ориентируются, что, с нашей точки зрения, связано, в первую очередь, с отсутствием у них необходимой информации о сущностных особенностях профессионально-коммуникативной компетентности. Называя характеристики, которыми должен обладать бакалавр сервиса (будущий специалист-профессионал) в области профессионально-коммуникативной компетентности, нередко респонденты называли одни и те же качества (отличие заключалось лишь в формулировке).

Обобщив и отобрав наиболее часто встречающиеся в ответах студентов формулировки, мы сочли возможным выделить 15 рангов, составляющих в совокупности (еще раз подчеркнем, с точки зрения самих респондентов), профессионально-коммуникативную компетентность (смотри таблицу 2).

Таблица 2

Распределение показателей уровней оценки профессионально-коммуникативных умений и качеств личности когнитивного компонента

№ п\п	Профессионально-коммуникативные умения и качества личности	Низкий уровень (исходный) (1 балл)		Средний уровень (2 балла)		Высокий уровень (творческий) (3 балла)	
		Кол-во чел-к	%	Кол-во чел-к	%	Кол-во чел-к	%
1.	Речевые умения	57	18,9	151	50,3	92	30,7
2.	Субъект-субъектная позиция	57	18,9	156	52	87	29
3.	Знание основ общения	52	17,3	107	35,6	141	47
4.	Работа в команде	54	17,7	145	48,3	101	33,7
5.	Самомотивация	53	17,9	150	49,7	97	32,2
6.	Знание стратегий коммуникативного поведения	54	18	153	51	93	31
7.	Знание основ деловой коммуникации	56	18,6	137	45,6	107	35,6
8.	Управление конфликтами	59	19,6	149	49,7	92	30,8
9.	Самосовершенствование в общении	54	18	125	41,7	121	40,2
10.	Адекватная самооценка	51	17	159	53	90	30
11.	Коммуникабельность	58	19,2	134	44,6	108	36
12.	Обратная связь	54	18	128	42,8	118	39,4
13.	Организованность	53	17,9	140	46,6	107	35,7
14.	Самоанализ	54	18	119	39,6	127	42,4
15.	Эмпатийность	57	18,9	137	45,8	106	35,3
Среднее значение		55 ± 2,82		139,3 ±14,78		107± 6,42	

Как видно из приведенных в таблице 2 данных, на первом, максимально значимом месте, соответствующем среднему уровню профессионально-коммуникативных знаний, умений и качеств личности (139,3), что свидетельствует о понимании студентами-бакалаврами сервиса их значимости для будущей профессиональной деятельности.

На втором месте по значимости средние значения, соответствующие высокому уровню (107).

Наиболее важными с точки зрения принявших в экспериментальном исследовании студентов бакалавриата коммуникативными показателями были признаны «знание основ общения» (47%) и «самоанализ» (42,3%). Они лидируют по количеству ответов.

Обобщенный анализ полученных данных свидетельствует о том, что в целом, студенты имеют определенные знания о коммуникативных характеристиках, которыми должен обладать бакалавр, - будущий профессионал. Однако чаще всего это лишь частные знания (причем не всегда представленные даже в элементарной системе). Даже если студенты и понимают, что то или иное качество важно, но насколько, и в чем эта значимость заключается, для многих респондентов остается неопределенным.

Данный вывод свидетельствует о необходимости организации целенаправленной профессионально-коммуникативной подготовки бакалавров – будущих специалистов сферы сервиса.

Для изучения уровня развития мотивационного компонента профессионально-коммуникативной компетентности на этапе констатирующего эксперимента была использована методика «Потребность общения» Ю.М. Орлова. Анализ данных, полученных по итогам реализации методики Ю.М. Орлова, свидетельствует о том, что в выборке респондентов превалируют низкий (40%), средний (30%) и средний с тенденцией к низкому (25%) уровни потребности в общении, а высокий (3%) и средний с

тенденцией к высокому (2%), уровни набрали наименьшие значения. Среднее значение, как и стандартное отклонение, имеют значение 15,6±2,12 (достоверность располагается на уровне 0,001). Данные представлены на рисунке 2.

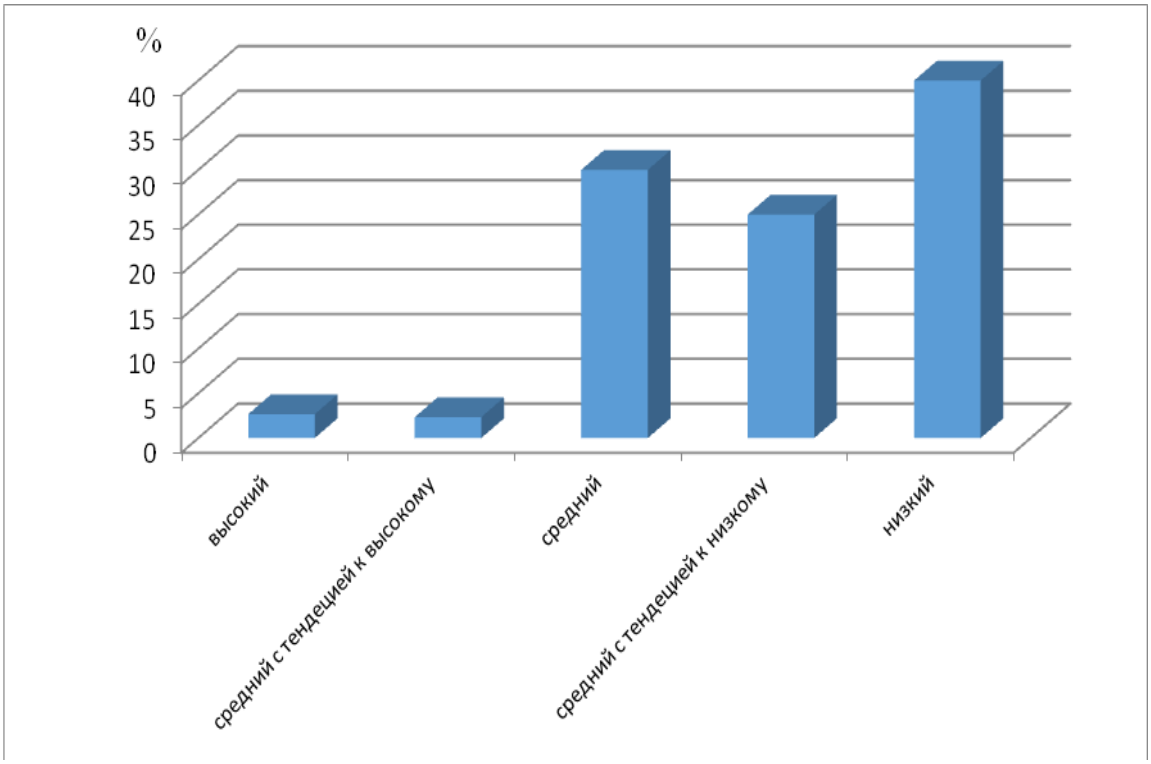

Рис.2. Уровень сформированности мотивационного компонента

Качественный анализ данных свидетельствует о том, что для респондентов с высоким уровнем потребности в общении значительно расширяются возможности развития личности, способствующие развитию потребности в коммуникативных знаниях и умениях. Генеральной миссией общения выступает передача от автора к автору, как необходимой им информации, так и способов самостоятельного поиска этой информации. По нашему мнению респонденты со средним уровнем потребности в общении хоть и активно отвечают на вопросы, но самостоятельность в общении,

инициативу, стремление к совместной деятельности не проявляют. Студенты же с низкой потребностью в общении даже на вопросы отвечают неохотно.

Достоверность представленных по итогам реализации данной методики данных по Колмогорову-Смирнову статистически достоверна на уровне $p \leq 0{,}001$.

Анализ результатов, полученных при помощи методики КОС (коммуникативно-организаторские способности) В.В. Синявского, позволяет сделать следующие выводы:

- из 300 респондентов, принявших участие в экспериментальном исследовании, лишь у 9% фиксируется высокий уровень развития коммуникативных и 11% организаторских способностей. Данные респонденты получили средние показатели «4» и «5» и для них типичным является следующее: они уверенно реагируют и действуют в новой обстановке, быстро обретают друзей, стремятся расширить сеть своих знакомых, не избегают общественной деятельности, оказывают помощь близким, друзьям, инициативны в общении, с удовольствием участвуют в организации социальных акций, способны к самостоятельному решению в трудной ситуации. Они коммуникативны и стремятся к общению.

- 40% респондентов (120 человек) находятся на среднем уровне развития исследуемых характеристик. Эти респонденты стремятся к контактам с окружающими, не ограничивают круг знакомств, способны настаивать на своём мнении, планировать свою деятельность. Однако их потенциал склонностей нельзя обозначить, как высоко устойчивый, а их коммуникативные и организаторские способности нуждаются в развитии и совершенствовании.

- большинство – 51 % респондентов на низком уровне развития коммуникативных и 49% организаторских способностей (они получили средние показатели «1» и «2»). Они не стремятся к общению, чувствуют себя неуютно в новом коллективе; проводят время в уединении; контакты с

людьми и выступление перед аудиторией для них трудны; они почти не ориентируются в незнакомой ситуации; не настаивают на своём мнении, тяжко переживают обиды; предпочитают избегать самостоятельных решений.

Выше представленные данные отражены нами на рисунке 3.

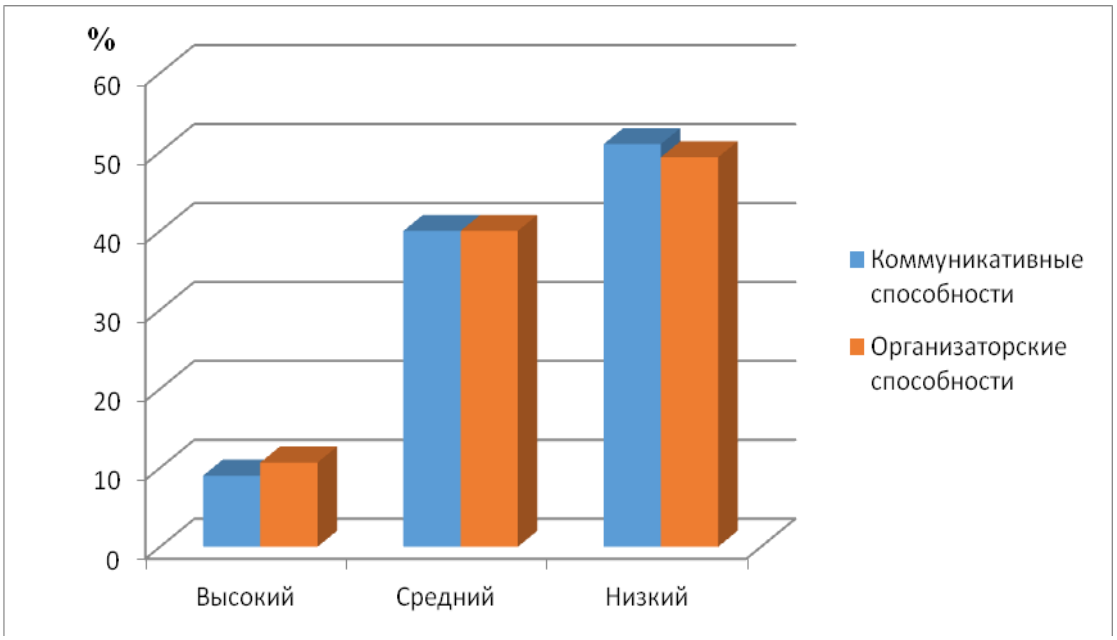

Рис. 3. Оценка уровней развития операционно-технологического компонента

Исходя из того, что коммуникативные и организаторские способности (значит, - и уровень развития операционально-технологического компонента профессионально-коммуникативной компетентности) связаны с уровнем развития общительности, мы обратились к тестовой методике В.Ф. Ряховского, ориентированной на изучение общительности (рисунок 4).

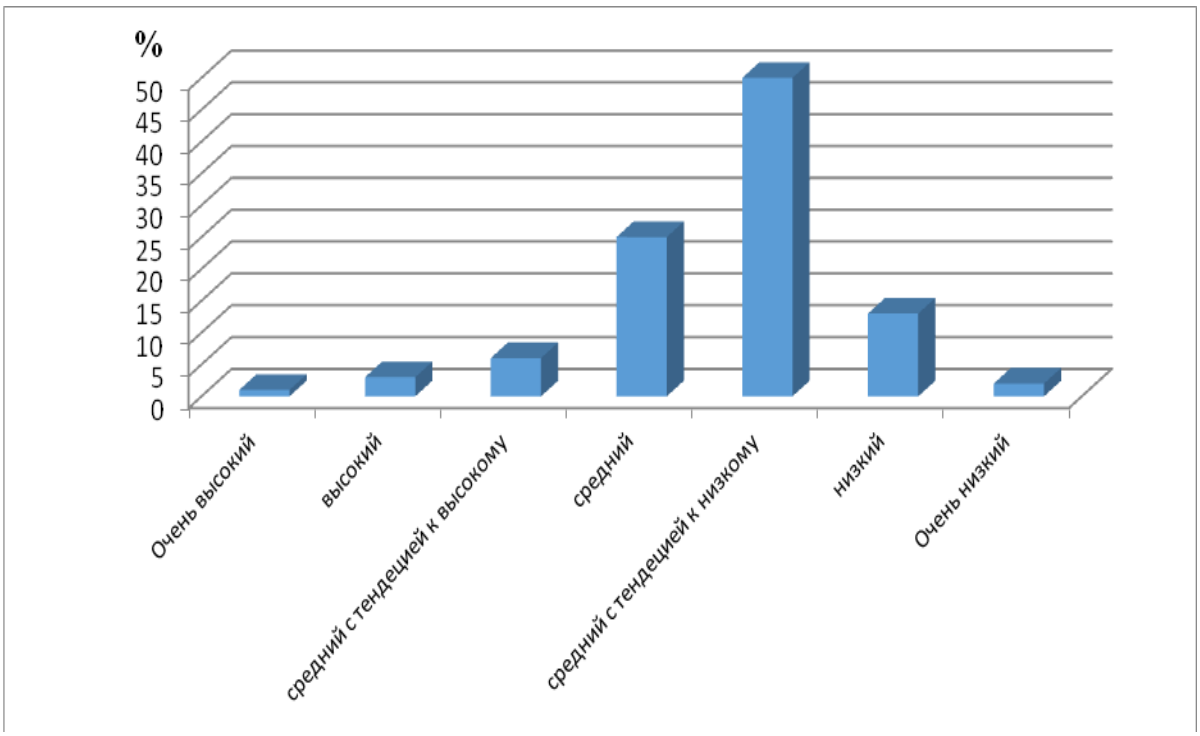

Рис. 4. Оценка уровней развития операционно-технологического компонента

Как видно из приведенных данных, преобладающим является средний уровень развития общительности (75% респондентов), что приводит к сложностям при выполнении данными студентами задний в группе.

У 25% студентов выявлен средний уровень общительности. Они способны проявлять терпение в общении с другими людьми, отстаивать свою точку зрения без лишних эмоций. Однако они не любят шумных компаний.

С высоким уровнем общительности - 10% и с низким - 15% студентов. При этом респонденты, продемонстрировавшие высокий уровень развития общительности активны, принимают активное участие в дискуссиях, всюду чувствуют себя комфортно. Студенты же с низким уровнем общительности, напротив, замкнуты, неразговорчивы, предпочитают одиночество, избегают новых контактов.

Статистическая достоверность полученных результатов по Колмогорову-Смирнову на уровне $p \leq 0,001$.

По итогам изучения уровня развития личностного компонента профессионально-коммуникативной компетентности (по итогам реализации факторного личностного опросника Р. Кеттелла, 16 PF) нами получены следующие данные.

Из перечня факторов, представленных в данной методике, в качестве базовых нами были выбраны следующие:

- фактор А «замкнутость-общительность»;
- фактор Е «конформность-доминантность»;
- фактор Н «застенчивость-уверенность, смелость в общении»;
- фактор Q2 «зависимость от группы - самодостаточность».

Результаты изучения развития личностного компонента получились следующие: в выборке респондентов преобладают низкие значения коммуникативных качеств личности. Абсолютное их большинство склонно работать в одиночестве. При этом они отличаются точностью и обязательностью в делах (фактор А); но пассивны и склонны руководствоваться мнением окружения (фактор Е). Они сдержанны в проявлении чувств, не способны поддерживать контакты с широким окружением, не любят работать с другими вместе (фактор Н); не проявляют инициативы, руководствуются мнением группы (фактор Q2).

Наименее выраженными оказались высокие значения коммуникативных качеств личности. Этих респондентов характеризует живой отклик на происходящие события; они легко обретают друзей, любят совместную работу, способны сотрудничать (фактор А). Они абсолютно самостоятельны, независимы, энергичны, активны (фактор Е); проявляют решительность, смелость, с легкостью контактируют. Они не испытывают трудностей в общении, быстро принимают решения (фактор Н); они проявляют независимость и инициативу, предпочитают самостоятельно принимать решения (фактор Q2). Как следует из результатов, в выборке исследуемых преобладают значения по фактору Е «покорность-

доминантность» и Н «уверенность, смелость в общении - застенчивость» (4,55 и 4,45).

Для изучения *рефлексивного компонента* профессионально-коммуникативной компетентности нами была использована тестовая методика Ч. Спирмена, направленная на изучение уровня развития самооценки, как значимого показателя уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности.

Полученные нами результаты реализации данной методики представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни самооценки в констатирующем эксперименте (методика Ч. Спирмена)

Уровни	Кол-во чел.	%
Завышенный	135	45
Адекватный	114	38
Заниженный	51	17

На основании данных таблицы 3 следует, что в выборке исследуемых преобладает завышенный уровень самооценки (45%), что указывает на то, что студенты осознают важность развития профессионально-коммуникативных компетенций для эффективности своей будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем, мы не исключаем, что, копируя «идеальный», по их представлению, портрет бакалавра, они отождествляют его с самими собой. Эти респонденты высокомерны, бестактны, они склонны относить свои ошибки на счёт каких-либо объективных обстоятельств (плохо себя чувствовал, кто-то мешал, было мало времени и т.д.). Упущения людей расценивают как закономерность, они их не удивляют, а вот свои собственные достижения расценивают высоко,

считая это само собой разумеющимся. Критикуют успехи других, считают их случайностью [77].

Адекватную самооценку показали 38% студентов. Этим студентам свойственен оптимизм, активность, общительность, бодрость, чувство юмора.

Заниженный уровень развития самооценки продемонстрировали 17% респондентов. Типичными для них являются пассивность, повышенная ранимость, неуверенность в своих силах и возможностях.

Достоверность полученных в рамках реализации данной тестовой методики результатов по Колмогорову-Смирнову статистически достоверна на уровне $p \leq 0{,}001$.

Обобщенный анализ полученных экспериментальных данных нами представлен на рисунке 5.

При этом мы учитывали данные, полученные при изучении всех компонентных составляющих профессионально-коммуникативной компетентности (когнитивного, мотивационного, операционально-технологического, личностного, рефлексивного).

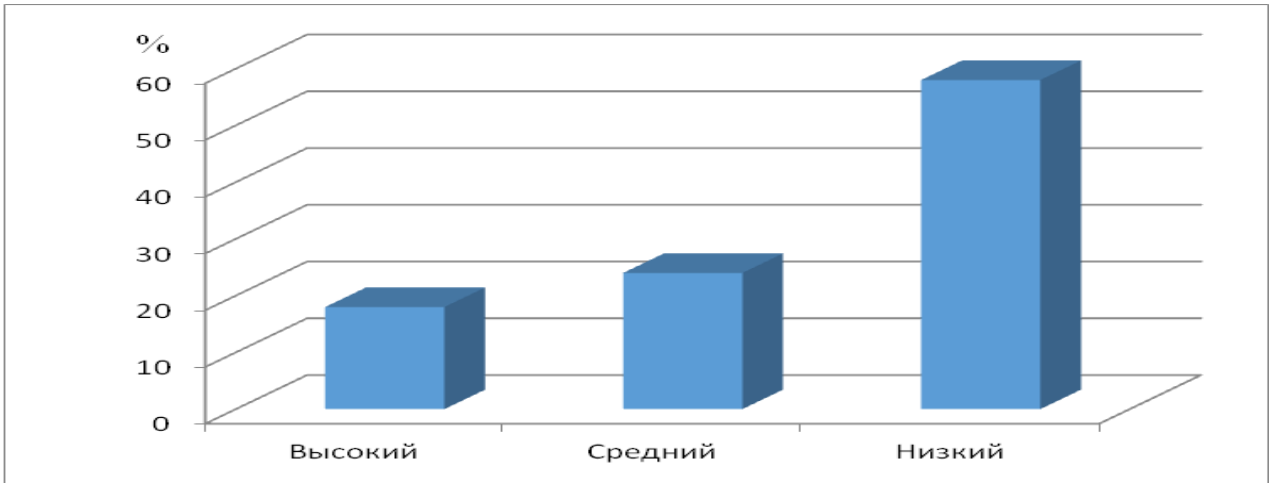

Рис. 5. Оценка уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» на этапе констатирующего эксперимента

Согласно полученным и выше представленным данным, у 58% респондентов уровень развития профессионально-коммуникативной компетентности на низком уровне развития. У них не проявляются знания в области профессиональных основ общения и, следовательно, нуждаются в значительной коррекции. Данные респонденты не умеют управлять своим поведением в рамках организуемого общения, что, несомненно, снижает успешность решения ими профессиональных и коммуникативных задач. Их коммуникативные умения и качества личности остаются не реализованными.

24% респондентов демонстрируют средний (достаточный) уровень развития всех критериев профессионально-коммуникативной компетентности. У данных респондентов развитие профессионально-коммуникативных умений и качеств личности достигает достаточного уровня, чтобы они в дальнейшем могли быть развиты и самостоятельно. Вместе с тем, эти студенты испытывают затруднения в процессе реализации коммуникации в учебных ситуациях, моделирующих профессиональную деятельность.

И только 18% респондентов обладают высоким, необходимым, или творческим, инициативным уровнем развития профессионально-коммуникативной компетентности, что соответствует высокому уровню развития всех ее компонентных составляющих (когнитивной, мотивационной, операционально-технологической, личностной, рефлексивной). У этих респондентов наблюдаются глубокие интегративные знания основ общения, которые они достаточно свободно применяют адекватно создавшейся коммуникативной ситуации. Другими словами, их профессионально-коммуникативные характеристики проявляются в максимальной степени.

Применение математической статистики к полученным данным по критерию Колмогорова-Смирнова отражено нами в таблице 4.

Таблица 4

Показатели различия результатов профессионально-коммуникативной компетентности

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Достоверность
Коммуникативные способности	10,8	4,04	0,001
Потребность в общении	14,5	3,33	0,000
Организационные способности	11,02	3,93	0,000
Общительность	15,03	5,77	0,078
Доминантность/покорность	4,54	1,88	0,000
Общительность/ замкнутость	4,53	1,83	0,000
Самостоятельность/зависимость	4,43	1,82	0,000
Уверенность/застенчивость	4,57	1,89	0,000
Самооценка	11,04	1,16	0,000

Реализованный нами констатирующий этап экспериментального исследования позволяет сделать вывод о том, что максимальное количество респондентов, принявших участие в нашем эмпирическом исследовании, нуждаются в организации целенаправленной работы по компенсации их потенциальных возможностей в рамках, как каждого структурного компонента профессионально-коммуникативной компетентности, так и профессионально-коммуникативной компетентности в целом (как интегративного образования).

Данное исследование подтверждается и расчетами математической статистики, согласно которой установлены очень высокая достоверность различий полученных результатов и сильные прямые взаимосвязи между исследуемыми компонентами профессионально-коммуникативной компетентности.

Результаты реализации экспериментальной модели и организационно-педагогических условий, ориентированных на оптимизацию процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» нами отражены в следующем параграфе данной диссертации.

2.3. Содержание и результаты апробации модели и организационно-педагогических условий развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»

Представленные нами в Главе 2 параграфе 2 данные констатирующего этапа диссертационного исследования свидетельствуют о том, что у достаточного числа респондентов (а именно, - у 58 %) уровень развития профессионально-коммуникативной компетентности не достигает достаточного, что, на наш взгляд, является прямым и объективным показателем к разработке и последующему внедрению в образовательный процесс вуза экспериментальной модели, ориентированной на оптимизацию процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов.

Необходимость разработки, экспериментальной апробации и, при условии получения положительных данных по итогам формирующего эксперимента, активного внедрения экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности и организационно-педагогических условий было нами обосновано и с теоретико-методологических позиций (Глава 1 параграфы 1, 2, 3).

В данном параграфе в процессе описания логики 2-го (формирующего) этапа нашего диссертационного исследования будут представлены результаты экспериментального внедрения модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» и организационно-педагогических условий, а также результаты интерпретации полученных эмпирических данных (3 этап экспериментального исследования – контрольный).

Формирующий эксперимент

Несмотря на то, что краткое описание экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» нами было представлено в Главе 1

параграфе 3, описывая логику формирования искомого личностного образования (профессионально-коммуникативной компетентности), мы считаем целесообразным более подробно и детализировано остановиться на характеристике разработанной нами экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

Как мы отмечали выше, разработанная нами педагогическая модель представляет собой целостную систему, включающую в себя целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты, а также факторы, объективно обусловливающие эффективность процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

Не касаясь характеристики компонентных составляющих профессионально-коммуникативной компетентности (они нами достаточно подробно раскрыты выше), мы обратимся к подробному описанию организационно-педагогических условий.

Исходя из того, что основополагающим организационно-педагогическим условием эффективной реализации опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» мы определяем ориентацию профессиональной подготовки бакалавров направления подготовки «Сервис» на обеспечение высокого уровня развития у них профессионально-коммуникативной компетентности. Мы обращаемся к гуманистической, личностно-ориентированной парадигме образования, направленной, в первую очередь, на реализацию приоритета развития личности, что может быть достигнуто, только лишь при условии обеспечения целого комплекса условий, способствующих оптимизации, как процесса *учения*, так и процесса *обучения*. Именно ориентация образовательного процесса в ВУЗе на эффективное развитие личностного, интеллектуального,

творческого потенциала каждого студента позволит обеспечить достижение каждым студентом максимально высокого (исходя из его потенциальных индивидуальных возможностей) уровня развития организаторских способностей, активности, инициативности и творчества, что, несомненно, имеет определяющее значение для развития всех компонентных составляющих профессионально-коммуникативной компетентности (когнитивного, мотивационного, операционально-технологического, личностного, рефлексивного) и, как результат, - самой профессионально-коммуникативной компетентности как интегративного образования.

Вместе с тем, учет в образовательном процессе вуза ориентированного на оптимизацию развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» личностных характеристик, индивидуальных особенностей, потенциальных возможностей (что и составляет ядро гуманистического, личностно-ориентированного образования) не является абсолютно достаточным и объективно требует трансформации технологических процессов обучения и воспитания, реализуемых в вузе.

В рамках разработанной нами экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», под технологией мы понимаем совокупность методов и приемов, реализуемых в образовательно-воспитательном процессе вуза.

Опираясь на целевые ориентиры разработанной нами модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», а также на те профессиональные компетенции, которые, на наш взгляд, будут обусловливать эффективность и результативность профессиональной деятельности в сфере сервиса, в качестве базовых мы определяем активные методы обучения, ориентированные, в первую очередь, на формирование необходимых в

предстоящей профессиональной деятельности знаний, умений и практического опыта.

Первостепенное, на наш взгляд, значение (исходя из вышеизложенного) имеет такая форма организации работы со студентами, как тренинг.

Опираясь на весьма емкий опыт использования тренингов в рамках осуществляемой психолого-педагогической деятельности (исследования П.А. Бавиной [6], В.П. Беспалько [12], Н.Н. Богомоловой [14], Ю.М. Жукова [34], Г.И. Марасанова [70], Л.А. Петровской [88] и других ученых), мы делаем вывод о том, что тренинг в образовательно-воспитательном процессе есть не что иное, как совокупность активных и интерактивных методов обучения и воспитания, ориентированная на расширение, обогащение, систематизацию и как итог, совершенствование знаний, умений, практического опыта, а также личностных характеристик, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, реализуемая в процессе широкого применения индивидуальных и групповых форм работы со студентами.

Особое, значение применение тренингов имеет для развития коммуникативных умений, навыков, способностей, что в совокупности и будет составлять коммуникативную компетентность личности.

Не меньшее значение, как компонент реализуемой технологической составляющей разработанной нами опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности, на наш взгляд, имеет и *игровой метод* (в частности, - деловая игра).

Следует отметить, что значение игрового метода для оптимизации образовательного процесса установлено многочисленными исследованиями ученых (работы А.А. Балаева [10], Т.С. Бибарцевой [13], А.А. Вербицкого [19], Б.Н. Герасимова [26], А.П. Панфилова [83] и т.д.).

Являясь, с точки зрения А.В. Запорожца [35], Г.В. Плеханова [91], Д.Б. Эльконина [135] и многих других представителей возрастной и

педагогической психологии ведущим видом деятельности, обусловливающим оптимальное онтогенетическое развитие индивида, именно игра, сопровождая человека на всем протяжении хода его жизни и деятельности, выступает важнейшим условием его полноценного развития вне зависимости от возрастных параметров. В образовательном же процессе необходимость использования игры объективно обусловливается ее «способностью» нивелировать скованность, замкнутость, отстраненность обучающегося в рамках реализуемых задач и, напротив, оказанием позитивного воздействия на развитие активности, инициативности и т.д., тех личностных характеристик, которые помогут обеспечить успешность не только смой личности, но и любой деятельности, которую она организует (включая и коммуникативную, и профессиональную).

Вслед за такими учеными, как В.А. Кан-Калик [49], Л.А. Петровская [88], Л.А. Регуш [96] и пр., в качестве еще одного метода, способствующего развитию профессионально-коммуникативной компетентности мы рассматриваем *групповую дискуссию*. Являясь одним из методов вербального взаимодействия, групповая дискуссия способствует не только закреплению, уточнению, конкретизации, систематизации уже имеющейся информации, но и приобретению новых знаний, а также речевых умений. Влияет групповая дискуссия и на процесс личностного развития ее участников, способствуя развитию самооценки и самоконтроля, стимулируя познавательную субъектность и развивая творческие способности, что, несомненно, имеет значение и для развития коммуникативной компетентности в частности, и для развития профессионально-коммуникативной компетентности в целом.

Методом, тесно связанным с групповой дискуссией, является *метод анализа конкретных ситуаций.* Исходя из компонентных составляющих профессионально-коммуникативной компетентности (когнитивный, мотивационный, операционально-технологический, личностный и рефлексивный), нами было разработано 5 типов обучающих ситуаций.

Обращаясь к их краткой характеристике, мы отмечем следующее:

- Первый тип - ситуации, направленные на формирование потребности в общении и оказывающие преобладающее влияние на мотивационный компонент профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров (проблемные ситуации, ситуации свободного выбора).
- Второй тип – ситуации, позволяющие закрепить знания, умения (практический опыт), касающийся норм общения, реализуемых в профессиональной деятельности, и оказывающие преобладающее влияние на когнитивный компонент профессионально-коммуникативной компетентности (ситуации выбора модели, ситуации наблюдения).
- Третий тип – ситуации, предполагающие формирование практического опыта общения, коммуникативной деятельности, реализуемой в рамках профессиональной деятельности (на основе закрепления знаний, умений и практического опыта). Их преобладающее влияние на операционально-технологический компонент профессионально-коммуникативной компетентности (игровые ситуации, специально созданные ситуации).
- Четвертый тип ситуаций рассчитан на формирование положительного отношения к окружающим. Эти ситуации оказывают влияние на аффективную сферу личности (они эмоционально окрашены, затрагивают желание общаться, сопереживать, сочувствовать и т.д.). Их преобладающее влияние на личностный компонент профессионально-коммуникативной компетентности (ситуации сопереживания, психоролевые ситуации).
- Пятый тип ситуаций направлен на формирование у студентов способности к самоанализу, самооценке, что тесно связано с развитием рефлексивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности (ситуации самоанализа, ситуации самонаблюдения).

Несмотря на то, что мы выделили пять типов ситуаций, это деление условно, поскольку любая ситуация, в зависимости от того, кто в ней участвует, может воздействовать и на мотивационную, и на личностную

сферу, а также может способствовать формированию новых знаний и практического опыта.

Также мы считаем необходимым обратить внимание на то, что, для того, чтобы созданная ситуация была эффективной и результативной, педагог должен четко представлять себе структуру будущей деятельности бакалавра, а также что, какие качества и характеристики с ее помощью можно сформировать. Важно также «пропустить ситуацию «через себя»», придавая ей личностный характер и обеспечивая интеграцию когнитивной, аффективной и операционально-технологической составляющих.

Оценить не только уровень актуального, но и новообразования когнитивной, мотивационной, операционально-технологической, а также личностной составляющих профессионально-коммуникативной компетентности позволяет *метод рефлексии*, которому в рамках разработанной опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» мы уделяли особое внимание. И это не случайно.

Умение адекватно оценивать себя, свои знания и умения, личностные характеристики и способности, проявляющиеся и обеспечивающие успешность и в рамках профессиональной, и в аспекте коммуникативной деятельности, имеет особое значение для достижения оптимального уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности в целом.

Несомненно, что описанная нами выше система методов, позволяющих, с нашей точки зрения, обеспечить результативность реализуемой опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» включает в себя и традиционные методы дидактики, реализуемые в образовательном процессе посредством лекций, семинарских, практических занятий и т.д.

С нашей точки зрения, только лишь интеграция традиционного подхода к организации работы со студентами и инновационных методов работы с ними позволит обеспечить положительный эффект в плане развития профессионально-коммуникативной компетентности.

И, несомненно, инновационно-инвариантный подход, который нами определяется, как базовый для успешной реализации разработанной нами опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» предполагает и изменение содержательной составляющей нашей экспериментальной деятельности.

Обращаясь к данным констатирующего эксперимента (Глава 2 параграф 2), мы еще раз обращаем внимание на тот факт, что ни осуществленный нами анализ дисциплин ФГОС ВПО, которые, как мы отмечали выше, ориентированы на развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», ни данные опроса студентов, направленного на определение степени осознания студентами роли изучаемых дисциплин для достижения ими оптимального уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности не позволяют говорить об их эффективности.

В целях оптимизации процесса использования модели развития профессионально-коммуникативной компетентности нами был разработан алгоритм развития искомого личностного образования, реализация которого осуществлялась в 3 этапа.

Первый, подготовительный (знаниевый) этап. Его целью мы определили развитие у студентов устойчивой потребности в профессионально-коммуникативной компетентности (усвоение норм и правил организации и осуществления эффективного взаимодействия с окружающими, в том числе и в рамках профессионального общения),

ценностного отношения к осуществлению профессионального общения, установки на профессиональное становление.

Задачи данного этапа:

1) Создание условий для достижения каждым студентом оптимального уровня развития коммуникативных возможностей и способностей.

2) Обогащение студентов информацией, ориентированной на формирование у них системы представлений о сущностных особенностях, специфике, закономерностях, правилах и нормативах коммуникативной деятельности.

3) Способствовать формированию у каждого студента ценностного отношения к эффективному взаимодействию.

4) Познакомить бакалавров направления подготовки «Сервис» со спецификой их профессионального взаимодействия.

5) Способствовать формированию у каждого студента установки, как на профессиональное становление, так и на профессиональный рост (в том числе и в рамках организуемых и осуществляемых разноаспектных контактов: с клиентами, коллегами, администрацией и т.д.)

Для реализации поставленных цели и задач, нами был разработан вводный модуль «Введение в профессионально-коммуникативную компетентность».

Курс этого модуля мы определили, как базу (основу) развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» в вузе, поскольку именно оптимальный уровень развития потребности, интереса студентов к коммуникативной деятельности, а также адекватность их самооценки объективно обусловливают успешность развития их профессионально-коммуникативной компетентности. Предлагаемая нами программа модуля составлена таким образом, чтобы не только знакомить студентов с сущностными особенностями и спецификой профессионального общения, но и

максимально способствовать развитию коммуникативного потенциала каждого студента, тех его личностных качеств, которые являются наиболее значимыми в плане совершенствования профессионально-коммуникативной компетентности.

Исходя из общей характеристики, задачами разработанного нами вводного курса мы определили:

– развитие базовых знаний в области межличностного и профессионального общения, способствующих успешной профессиональной деятельности бакалавра сервиса;

– развитие потребности в саморазвитии, личностном и профессиональном росте;

– формирование у студентов представления о будущей профессиональной деятельности, роли и значении коммуникативных знаний в рамках процесса успешного функционирования, как личности и, как специалиста.

В структуре занятий, направленных на реализацию вышеописанного курса «Введение в профессионально-коммуникативную компетентность», по мнению автора, целесообразно выделить две взаимосвязанных составляющих: информационную и практическую.

Формой организации информационной части занятия мы рекомендуем использовать:

- лекции-презентации, которые в данном вводном курсе будут способствовать обогащению информационного поля, позволят студентам (будущим бакалаврам) увидеть весь диапазон изучаемого вопроса, его взаимосвязь с другими проблемами, что, несомненно, будет способствовать развитию потребности в общении;
- беседы, позволяющие изменить позицию студента из пассивно воспринимающего (объекта воздействия) в активного участника

взаимодействия (его субъекта), будут развивать аналитические возможности и способности, логику мышления и т.д.

Теоретическая часть включала в себя самые интересные и актуальные темы (например, «Введение в основы коммуникации», «Профессионально-коммуникативная компетентность бакалавра» и т.д.), которые способствовали развитию мотивации студентов на изучение курсов программы; знакомили студентов с конкретными профессионально-коммуникативными показателями в деятельности будущего бакалавра сервиса; развивали способность антиципировать себя как субъекта и в будущей профессиональной деятельности; делали акцент на профессиональной компетентности, на коммуникативной компетентности, на профессионально-коммуникативной компетентности; раскрывали качества профессионально-коммуникативной компетентности: коммуникативные знания.

Обратились мы и к вопросам, касающимся грамотного слушания, как важнейшей составляющей вербальной компетентности.

Осуществленный нами промежуточный анализ результатов реализации разработанной нами опытно-экспериментальной программы развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» позволяет говорить о том, что предложенная нами студентам информация, касающаяся направленного восприятия человеком слуховых и зрительных стимулов, была с интересом воспринята студентами. При этом мы акцентировали внимание на том факте, что аудирование – это сложный процесс восприятия, осмысления, осознания, структурирования и запоминания входящей информации, фундаментальный навык, влияющий на качество отношений в повседневном общении, на успешное взаимодействие и взаимопонимание.

Уделили в данной программе внимание мы и ознакомлению студентов с ролью и значением в межличностных и профессиональных отношениях

невербальных средств общения. Мы старались показать, что изучение невербальной коммуникации, как обмена экспрессивными средствами общения, а также их интерпретация очень значимы для оптимизации процесса коммуникации. Отслеживание и учет такой информации в ходе общения может дать его участникам сведения о морально-личностном потенциале партнёра, богатстве его внутреннего мира, настрое, мыслях и чувствах, намерениях, ожиданиях и т.д.

Профессионально-коммуникативная компетентность бакалавра сервиса, несомненно, включает в себя и хорошее владение речью. Именно правильная, грамотная, выразительная речь является одним из значимых показателей уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности. На организуемых занятиях мы обращались и к рассмотрению вопросов, касающихся видовой градации речи, особенностей речевого поведения, закономерностей, механизмов и способов, а также средств межличностного взаимодействия.

Как нами отмечалось выше, реализация информационной части осуществлялась посредством лекций-презентаций и бесед. Основными же формами организации учебной деятельности мы определили фронтальную и в мини-группах.

В качестве средств обручения мы активно пользовались дидактическими материалами, интерактивными аудиовизуальными средствами, работали с учебными пособиями, справочно-информационной литературой, дополнительными материалами в рамках выделенных нами тем, которые заранее были известны участникам экспериментальной группы.

2 часть занятия – практическая. Она непосредственно связана с выполнением студентами заданий.

При разработке практической части программы «Профессионально-коммуникативная компетентность бакалавра» мы исходили из того, что ориентация на формирование у студентов необходимых им

коммуникативных умений и навыков тесно связано с проявлением и осознанием ими своих установок, недостатков в сфере профессионального общения, что имеет значение для повышения результативности будущей профессиональной деятельности (в том числе, - и профессионально-коммуникативной компетентности). Не случайно основу второй части занятий учебного модуля «Введение в профессионально-коммуникативную компетентность» составили коммуникативные упражнения. Включенные в экспериментальную учебную программу коммуникативные упражнения были, в первую очередь, ориентированы на развитие умения устанавливать контакт, адекватно оценивать эмоциональное состояние партнёра по общению. Так, например, мы включили тренинг «Признание в любви», создающий позитивный эмоциональный климат в группе, способствующий осознанию своих позитивных качеств, эмпатии. Умение слушать собеседника развивают тренинг «История», работа с карточками, «Слепой текст», а невербальную коммуникацию – коммуникативные тренинги «Передача эмоций», «Карты эмоций», «Дискуссия», «Пойми меня», «Поход», и т.д.

После же выполнения коммуникативных упражнений проводилась беседа, в ходе которой студенты рассказывали о пережитых эмоциональных состояниях, сравнивали причины, вызывающие у них, как положительные, так и отрицательные эмоции. Следует отметить, что в беседе мы обращали внимание студентов на коммуникативную эффективность: логичность фраз, их точность, доказательность, обращённость к определенному партнёру. Все участники имели возможность высказать точку зрения на изучаемую тему, поддержать позицию другого или возразить ей, дополнить ответы других участников беседы. Как отмечали студенты, во время беседы они не ощущали себя участниками учебного процесса, а становились участниками процесса «на равных». Преподаватель также был равноправным участником общения, что стирало грань иерархии.

Отметили мы и сближение на уровне «студент-студент», чему, на наш взгляд, способствовала организация совместной деятельности.

Таким образом, атмосфера занятий вводного модуля открывала возможность «ответственной свободы», в которой, с одной стороны, студенты признавали важность пожеланий преподавателя, а, с другой, – не боялись сделать ошибки и были готовы к общению.

На заключительном занятии данного цикла основной акцент был сделан на осмысление роли коммуникативной деятельности в деятельности профессиональной. Обсуждение проходило в форме свободного обмена мнениями.

Также следует отметить, что интеграция теории и практики, обязательное условие оптимального развития профессионально-коммуникативной компетентности каждого студента.

Разрабатывая содержание учебного модуля «Введение в профессионально-коммуникативную компетентность» нами были определены, как ожидаемые результаты каждого занятия, так и всей учебной программы.

Первое занятие ориентировано на развитие мотивации студентов к продолжению изучения вводного модуля программы; формирование у студентов понимания сущности и значимости изучаемого курса.

Второе занятие. Предполагало сформированность понятия «профессионально-коммуникативной компетентности» и осознание ее значимости для эффективной профессиональной деятельности бакалавра сервиса.

Результатом *с третьего по восьмое занятий* мы определили достижение студентами, участвующими в экспериментальном исследовании, определенного уровня развития умения проявлять осознанность в использовании вербальной и экстралингвистической коммуникации при приёме и расшифровке информации, анализировать применяемые

вербальные и невербальные сигналы в соответствии с планируемым результатом общения.

Девятое занятие предполагало: частичное развитие умения осознанного проявления инициативы в применении коммуникативных способностей; осознание неизбежности кооперации, запоминания и структурирования полученного опыта.

Осуществленный нами по итогам реализации разработанной программы срез, показал, что практика проведения экспериментальных занятий, реализованных нами в рамках первого (подготовительного этапа) оказалась достаточно эффективной. Участники экспериментальной группы стали более ответственно готовиться к занятиям, чаще использовать дополнительные учебные пособия, делать комментарии, выражать отношение к прочитанному, анализировать представленные для обсуждения материалы. Студенты стали вести себя более уверенно, объединялись в группы для подготовки к занятиям, обменивались наработанными материалами. Занятия проходили оживленно, продуктивно, интересно, при активном межличностном взаимодействии.

Предполагаемые результаты по итогам изучения пропедевтического модуля нашли отражение в развитии:

– понимания особенностей вербального и невербального взаимодействия;

– умения коммуницировать с коллегами и преподавателями;

– самооценки, как личности и будущего профессионала.

Вместе с тем, в группах мы выявили студентов, не проявлявших желания вступать во взаимодействие, не реагировавших на обращение преподавателя, не способных сформулировать то, что они хотят сказать, а в рамках устного общения часто дословно повторявших то, что было произнесено другими.

Безусловно, основная проблема этих студентов в недостаточности, как знаний, так и практических умений.

В целях коррекции выявленных затруднений в области эффективного взаимодействия нами был разработан второй этап алгоритма развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавра сервиса в вузе - *основной (деятельностный)*.

Целью данного этапа нашего экспериментального исследования мы определили формирование у студентов системы умений, направленных на решение профессионально-коммуникативных задач.

Ожидаемые результаты данного этапа реализуемой программы развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров:

1. Становление и совершенствование коммуникационных способностей и эмпатии студентов.

2. Осознание необходимости сотрудничества при межличностном взаимодействии.

3. Умение слушать и слышать партнёра по коммуникации.

В этих целях мы использовали тренинг профессионально-коммуникативной компетентности, особенностями которого выступает актуализация коммуникативных способностей и овладение целесообразными способами решения профессионально-коммуникативных задач, повышение мотивационного уровня в самопознании за счет обращения к личности каждого студента.

В качестве базового метода оптимизации процесса развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов мы выбрали именно тренинговые занятия. На наш взгляд, именно они (в частности, - системное, планомерное и последовательное их использование в образовательном процессе) позволит с максимальным эффектом реализовать программу заданий, ориентированных на развитие, совершенствование профессионально-коммуникативных умений, таких, как умение слушать и

слышать партнёра, держаться уверенно при взаимодействии с другими, выстраивать эффективную коммуникационную модель, избавляться от осложняющих общение привычек и т.д.

Мы считаем необходимым обратить внимание и на то, что, разрабатывая содержание тренинга, мы стремились, чтобы каждое занятие (как и в учебном курсе «Введение в профессионально-коммуникативную компетентность») организовывалось, как относительно самостоятельное и завершенное.

Учитывая, что данный экспериментальный курс основывается на той информации (как теоретический, так и практической), которая была получена студентами в рамках реализации первого этапа нашей программы, его задачами мы определили:

– самостоятельная актуализация компетентности и умений ее реализации в будущей профессиональной деятельности;

– расширение, закрепление и использование коммуникативных умений и навыков;

– осознание потребности в усвоении коммуникационных техник;

– необходимость перманентной рефлексии в общении;

– альтернативное решение возникшей проблемы коммуникации в новой ситуации;

– трансфер обретённых знаний и практического опыта в новую ситуацию.

Поскольку данный этап формирующей программы ориентирован на закрепление знаний, умений, практического опыта в области эффективной коммуникации, развитие коммуникативных способностей и личностных образований, необходимых для успешного взаимодействия, основу тренинга составили интерактивные технологии, включающие групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, беседы, коммуникативные упражнения, психогимнастику и систему домашних заданий.

Рассмотрим содержание занятий коммуникативного тренинга.

С целью развития коммуникативных способностей мы использовали деловые игры (например, «Заказ на разработку проекта»).

Для проведения этой игры студенты разделялись на малые группы по 5 человек. Роли распределились так: 3 проектанта; клиент, заказывающий разработку проекта; шеф отдела крупной фирмы.

Сценарий игры структурируется следующими стадиями:

– заказчик оформляет заявку в фирму, выражая общие пожелания;

– с руководителем отдела обсуждаются вид желаемых услуг, гарантийные обязательства сторон, временные затраты;

– руководитель отдела представляет заказчику трех разработчиков проекта;

– заказчик беседует с каждым из разработчиков, проясняя свои пожелания и предпочтения. Каждый разработчик представляет заказчику образцы своей работы, знакомит с отзывами предыдущих заказчиков;

– заказчик выбирает одного из трех разработчиков проекта и взаимодействует непосредственно с ним, обсуждая ход работы, затраты времени;

– в итоге с начальником отдела разработки подписывается договор на оказание услуг, обсуждаются его условия и гарантийные обязательства сторон.

В процессе подготовки все три разработчика проекта готовят рекламную презентацию, формулируют ответы на конкретные вопросы заказчика. Но реально выбирается только один из трёх студентов, который проведёт презентацию и заинтересует заказчика.

Мы не сообщали студентам заранее, кто конкретно будет в рамках разыгрываемой ролевой ситуации в рамках ведущего. Не зная заранее, кто сыграет роль разработчика, студенты были заинтригованы, что, несомненно, сказалось на качестве подготовки.

В рамках непосредственной организации деловой игры нами преследовались следующие цели: способствовать развитию профессионально-коммуникативной компетентности обучаемых; обеспечить совершенствование знаний и умений межличностного общения, способствовать овладению коммуникативными умениями.

Вторая часть практического коммуникативного тренинга структурировалась ролевыми играми (в качестве примера приведем использование ролевой игры «Претендент») [77].

В процессе реализации данной игры, на первом этапе - подготовке к игре - студенты принимали активное участие в выборе интересной и актуальной (с их точки зрения) темы для моделирования ролевой игры. Однако, в том случае, если студенты затруднялись в определении тематики игры, мы не исключали оказание им помощи со стороны педагога. Вместе с тем, обозначая тему игры, мы считали необходимым создать условия, чтобы в разработку ее сценария максимально включились все участники игровой ситуации.

Мы считаем, что ситуационное моделирование позволяет вовлечь в действие значительное количество студентов и охватить широкий круг обсуждаемых вопросов. Разрабатывая сценарий игры, студенты одновременно и осуществляют поиск материала для игры, и проявляют творчество в ходе обсуждения поставленных задач. Использование же нами в рамках реализуемой программы коррекции упражнений, связанных с психогимнастикой помогало снимать напряжение, усталость.

Уточнению поставленной перед студентами коммуникативной задачи, формированию навыков планирования своей деятельности, а также аналитических способностей способствовали используемые нами в рамках разработанной программы домашние задания.

Мы считаем необходимым еще раз обратить внимание на то, что все игровые и психогимнастические упражнения, используемые нами на

занятиях, были ориентированы также и на закрепление умений активного слушания, использование развернутых речевых высказываний, аргументации своих суждений. Подведение итогов занятий нами было организовано в процессе общей дискуссии, в которой каждый из участников тренинга имел возможность не только высказать свое собственное мнение, но и дать оценку, как своей работе, так и работе всех прочих участников группы.

Изменение пассивной, воспринимающей позиции участников группы на активную, воспроизводящую являлось одной из важнейших задач второго этапа формирующей работы. В процессе реализации программы формирования на данном этапе нами постоянно использовалась рефлексия. Студенты анализировали и оценивали, как свои мысли и переживания, так и мысли и переживания окружающих. Обратная связь обогащала формируемый коммуникативный опыт, изменяла личностное отношение к процессу обучения («разрушались» привычные стереотипы самовосприятия, студенты «открывали» самые неожиданные стороны собственного «Я», что, несомненно, сопровождалось различными эмоциональными реакциями).

Анализируя результаты отслеживания процесса межгруппового взаимодействия, мы констатируем активность студентов в поиске максимально приемлемых способов решений, стремление к налаживанию атмосферы «сотрудничества». Если в начале формирующего эксперимента мы нередко отмечали студентов, не желающих принимать участие в организуемых нами занятиях, то по истечении некоторого времени студентов, отлынивающих от командной работы, практически не было. Кроме того, студенты признали, что занятия не только расширили их знания, но и помогли лучше узнать себя, научили более внимательно относиться к окружающим, понимать их настроение, эмоциональные состояния, и, как результат, оптимизировать общение с ними.

Таким образом, профессионально-коммуникативная подготовка студентов в созвучии с учебной программой курса базового

коммуникативного тренинга обогатила студентов такими коммуникативными умениями:

– они научились разрабатывать эффективную стратегию взаимодействия в ситуациях интерперсонального и профессионального общения;

– они осознали потребность работы в команде при чётком и обоснованном формулировании коммуникативной задачи;

– используя компромисс в конфликтных ситуациях, решать возникающие проблемы,

– снимать коммуникативные барьеры.

В целом же, эффективность разработанной нами тренинговой программы, направленной на развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Сервис» прослеживается в динамике следующих показателей:

– наблюдается положительная динамика эмоционального настроя студентов на процесс обучения в целом, и коллективное взаимодействие, в частности;

– возросло желание студентов продолжить изучение вопросов, связанных с профессиональной коммуникацией;

– наблюдается устойчивая тенденция к активному использованию полученной информации в реально организуемом межличностном взаимодействии;

– наблюдается потребность в использовании субъект-субъектной позиции в процессе коммуникации;

– фиксируется осознанность выбора студентами конструктивных решений даже в рамках возникающих проблемных ситуаций взаимодействия;

– студенты активно демонстрируют открытость в коммуникативных контактах;

– фиксируется уверенность студентов в себе как на вербальном, так и на невербальном уровнях;

– наблюдается устойчивая тенденция к проявлению сопереживания по отношению к окружающим, учету их мнений и точек зрения в рамках организуемого взаимодействия;

– наблюдается устойчивая направленность на эффективную коммуникацию.

Во время проведения занятий коммуникативного тренинга мы выяснили, что, в отличие от первого модуля, у студентов наблюдались следующие изменения:

– студенты в группах стремятся учитывать рекомендации, как друг друга, так и ведущего занятий;

– значительно снизился уровень эмоций отрицательной модальности, которые ориентированы на окружающих;

– повысился уровень развития способности внимательно слушать собеседника, что, несомненно, оказывает положительное влияние на результативность деятельности и достижение ее целевых ориентиров;

– наблюдается способность продумывать свои высказывания (еще до момента их вербализации), что имеет позитивный эффект для организуемого взаимодействия;

– отмечается желание участников к продолжению взаимодействия;

– наблюдается желание проведения самоанализа своего поведения, выявления причин негативного взаимодействия;

– произошло осознание необходимости, как вербальных, так и невербальных умений, оптимизирующих профессиональную деятельность бакалавра.

Представляет интерес тот факт, что студенты, не стремившиеся к активному участию в групповой деятельности, на данном этапе реализуемой

программы развития профессионально-коммуникативной компетентности проявляли активность, испытывали устойчивую потребность озвучить, высказать свое мнение относительно возникающих коммуникативных проблем. С не меньшим интересом они выслушивали и мнения других участников группы, старались к ним прислушаться.

Так, наблюдая за тренинговым процессом, а также на основе проводимых групповых дискуссий, бесед, мы можем сделать вывод, что базовый тренинг развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров способствовал развитию интереса студентов к исследуемой нами компетентности. В частности, он явился основой формирования мотивации к будущей профессиональной деятельности, способствовал развитию коммуникативных умений студентов, на основе приобретенных ими знаний, их интеграции с практикой профессиональной деятельности.

Вместе с тем, экспериментальная группа не свободна от проблем, преодоление которых представляется перспективой, а именно:

– некоторые студенты испытывают затруднения в активном слушании партнера, в концентрации на получаемой информации;

– выявлены участники, демонстрирующие неумение четко формулировать свои мысли, затрудняющиеся в формулировке обобщенных высказываний, проявляющие неуверенность, как в содержательной составляющей излагаемой информации, так и в процессе самого ее изложения;

– выявлены участники, проявляющие неуверенность в себе, своих силах и возможностях, а также не способные учитывать эмоциональные состояния окружающих.

Для закрепления обретённых профессионально-коммуникативных знаний, умений и навыков бакалавров направления подготовки «Сервис»

нами был реализован *третий - (заключительный) рефлексивный этап* при решении профессионально-коммуникативных ситуаций.

С этой целью нами была разработана программа модуля «Слагаемые профессионально-коммуникативной компетентности бакалавра по направлению подготовки «Сервис»».

Задачи программы:

– способствовать закреплению умений и формирование на их основе навыков профессиональной коммуникации посредством решения профессиональных ситуаций;

– развитие способности к творческому проектированию своих возможностей в рамках выполняемых профессиональных ролей в профессиональном общении и взаимодействии;

– формирование систематизированного опыта профессиональной деятельности;

– способствовать формированию навыка проектирования и организации нового типа отношений с окружающими в процессе профессионального взаимодействия;

– обогащать опыт рефлексии при организации работы в группе.

Мы считаем, что данный этап формирующей программы позволяет отработать различные схемы взаимодействия, скорректировать межличностные позиции участников общения, а также смоделировать будущую профессиональную деятельность.

Решая профессионально-коммуникативные задачи и ситуации, предлагаемые в рамках данной опытно-экспериментальной программы, студенты применяли знания и умения, приобретенные ранее (в учебном модуле «Введение в профессионально-коммуникативную компетентность» и базовом тренинге профессионально-коммуникативной компетентности), что, с нашей точки зрения, способствовало развитию у них навыков творческого,

оперативного мышления, самопознания, прогнозирования профессионально-коммуникативного развития.

Учебный модуль включал следующие методы: ситуационно-ролевые игры, метод ситуаций, логические задачи для интерактивного общения, моделирование профессиональных ситуаций, ситуационные упражнения и задачи.

Осуществляя выбор методов, реализуемых на данном этапе, мы исходили из того, что включенность студентов в общение, в ситуации, требующие от них реализации умений и закрепления навыков в реальных ситуациях жизнедеятельности, должна быть постоянной. Также мы исходили из того, что результаты реализации данного учебного курса с высокой вероятностью могут быть перенесены студентами в профессиональную реальность.

Большое значение на третьем этапе было уделено системе коммуникативных ситуаций, которые нами были сгруппированы следующим образом:

- Ситуации, в которых влияние на мотивационный компонент профессионально-коммуникативной компетентности преобладает:

  – ситуации проблемные, предполагающие различные затруднения, преодолев которые, у студентов появятся новые стимулы для общения. Данные ситуации стимулировали студентов к размышлениям над различными тактиками поведения людей в разнообразных жизненных ситуациях, актуализировали осознание ими необходимости конструктивного решения проблемных ситуаций (умение договариваться). В ходе обсуждения той или иной предлагаемой им ситуации, студенты приходили к выводу, что основу реакции людей на различные ситуации составляют их разнообразные потребности, провоцирующие активность и влияющие на отношение к деятельности. Студенты были едины во мнении, что к людям не всегда

приходит осознание, почему они поступают так, а не иначе, хотя их взаимодействие с другими всегда подвластно тем или иным мотивам;

– ситуации свободного выбора. Студенты исполняли роли активного субъекта выбора позиции и точки зрения на неё. Их было шесть групп. Каждая группа получила идентичные задания. В решении ситуаций студенты проявляли активность, совместно обсуждали возможности и способы решения проблем. На этапе обсуждения и подведения итогов студенты отметили необходимость навыка анализа и планирования для решения подобного рода ситуаций, что имеет особое значение в профессиональной деятельности бакалавра. По мнению студентов, работая в группах в подобных ситуациях, они увидели разнообразные подходы к решению возникающих проблем, поняли мотивы того или иного, положительного или отрицательного, поведения участников группы.

➢ Ситуации, где влияние профессионально-коммуникативной компетентности на когнитивный компонент преобладает:

– выбор модели поведения. Такие ситуации способствовали развитию критического мышления, творческого воображения, способствовали трансформации восприятия реальности, способов коммуникативной активности студентов. Решая эти ситуации, студенты были вынуждены искать неординарные выходы из сложившихся реалий. Обсуждения в группе шли двадцать минут, затем высказывались мнения, зачитывались сюжеты, где нужно было представить себя руководителем и принять решение. Далее подводился итог;

– наблюдение. Здесь закреплялись приобретенные знания и умения.

В качестве иллюстрации приведём следующий пример. Студенты получили задание: подготовить в малых группах рекомендации наиболее адекватных способов взаимодействия с одним из знакомых им людей, основываясь на наблюдении за его поведением с окружением. Затем, после нескольких минут подготовки, каждая группа представляла презентации

своих рекомендации. Остальные участники задавали вопросы, уточняя содержание некоторых рекомендаций.

- Ситуации, в которых влияние профессионально-коммуникативной компетентности на операционально-технологический компонент преобладает:

– в игровых ситуациях можно в непринужденной форме попробовать себя в разных ролях, реализуя действия, невозможные в реальной жизни. Пример такой ситуации: «Поручение задания подчиненному» [83]. Группа студентов делится на малые группы. В каждой малой группе выбираются «руководитель» и «подчиненный». Они получают инструкции к проведению деловой беседы. Это цель игры: проведение деловой беседы с подчиненным при поручении ему производственного задания. По выполнении задания проводится обсуждение, в ходе которого участники игры приходят к выводу, что исполнитель роли руководителя сможет эффективно осуществлять свою управленческую деятельность, только применяя коммуникативные приемы воздействия на подчиненного, вызывая его готовность к выполнению задания;

– ситуации, созданные специально. Они закрепляют коммуникативные навыки посредством проигрывания отдельных эпизодов из профессиональной деятельности бакалавра сервиса. Примером такой ситуации является информационный лабиринт «Папка руководителя» [83]. Она тесно связана с предстоящей профессиональной деятельностью. Эти ситуации не предполагают предварительной подготовки, их цель – развитие умения ориентации в новых реалиях.

- Ситуации с преобладающим влиянием профессионально-коммуникативной компетентности на личностный компонент:

– сопереживание. Провоцируют эмоциональный отклик, сочувствие, наводят на размышления о чувствах, возникающих в результате того или иного поступка;

– психоролевые ситуации. В них проигрываются модели поведения и исследуются коммуникативные качества личности.

➢ Ситуации, когда рефлексивный компонент подвержен преобладающему влиянию со стороны профессионально-коммуникативной компетентности:

– самоанализ. На наш взгляд, данные ситуации имеют особое значение для развития в структуре профессионально-коммуникативной компетентности рефлексивного компонента. Объективный анализ, как возможностей, так и недостатков личности предоставляет информацию для размышления, выступает стимулом самосовершенствования. В ходе обсуждений выявлено, что большее число студентов оценивают себя объективно. Результаты анализа высказываний студентов показывают, что от умения анализировать свое эмоциональное состояние в момент беседы, понимать причины возникновения того или иного отношения к человеку зависит поддержание комфортных для обеих сторон отношений с людьми. Студенты отмечали, что необходимо целенаправленно наблюдать за партнёром, задавать вопросы, сосредоточиваться на вербальных и невербальных аспектах поступающей от адресанта к адресату информации: именно через них в большей степени выражено эмоциональное состояние человека. Однако, по мнению студентов, нельзя прекращать работу над развитием у себя подобных умений;

– самонаблюдение. Способствует отработке целенаправленного восприятия поведения людей. Важность применения ситуаций самонаблюдения, на наш взгляд, связана с тем, что нецеленаправленное и дифференцированное восприятие в профессиональной деятельности приводит к безвозвратной потере информации или серьезным профессиональным ошибкам. Проанализировав высказывания студентов, мы пришли к выводу, что практика подобных заданий была результативна в отношении закрепления развития коммуникативных навыков, опыта.

Также мы посчитали необходимым на данном этапе формирования искомого качества использовать на занятиях и логические задачи, направленные на включение студентов в интерактивное общение («Предсказатель») [83].

В качестве форм организации образовательного процесса, направленного на реализацию содержательного компонента модуля «Слагаемые профессионально-коммуникативной компетентности бакалавра по направлению подготовки «Сервис»» использовались индивидуальная и групповая, послеигровая рефлексия, ориентированные на то, чтобы все участники занятий с максимальным эффектом овладели коммуникативными навыками, а также навыками определения перцептивных позиций себя и партнеров, смысловой и оценочной интерпретации объекта восприятия, осмысления процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

Цель использования рефлексивных заданий в рамках модуля: оценить итоги учебных курсов. Мы учитывали, что в основе обратной связи - размышление студентов о совместной работе, анализ ее продуктивности или неэффективности. Целесообразность применения рефлексивных заданий, заключается в том, что студенты с максимальным эффектом и воспринимают, и понимают друг друга на основе субъективной оценки внутреннего мира партнера по взаимодействию, попытки объяснить его и свои мотивы поведения.

Однако перед тем, как студентам были предложены данные упражнения, им озвучивалось правило: высказывать мнения и замечания с позиции «Я чувствую», «Я ощущаю» и т.д. Поэтому при выражении чувств внимание обращалось не на контент высказываний, а на чувства, их сопровождающие, на эмоциональную составляющую.

На этапе рефлексии студенты отметили, что успешность обсуждения обусловлена коммуникативной культурой, корректностью партнёров, их

деликатностью, умением не только высказать, но и продемонстрировать искреннее сочувствие.

Однако в организации и реализации модуля «Слагаемые профессионально-коммуникативной компетентности бакалавра по направлению подготовки «Сервис»» мы натолкнулись на ряд трудностей. Было сложно подобрать обучающие ситуации, которые были бы и актуальными, приближенными к реальности, ориентированными на решение коммуникативных задач профессионального поля деятельности бакалавров направления подготовки «Сервис», и, с другой стороны интересными.

Кроме того, в процессе разработки ситуаций этого цикла необходимо было предусмотреть все возможные варианты их решения, что также повлияло на результаты программы.

Ещё одна проблема, с которой мы столкнулись: все ситуации предполагали активное участие студентов экспериментальной группы. Их обсуждение и анализ требовали дополнительного времени для подготовки к ним и их обыгрывания.

Итак, алгоритм развития профессионально-коммуникативной компетентности включает в себя три этапа. Он был нами составлен в соответствии со спецификой профессиональной деятельности бакалавра сервиса, коммуникативных техник и дидактических средств, применяемых с целью оптимального развития коммуникативной компетентности, обеспечения, закрепления и систематизации знаний. Такие техники и средства требуют грамотного коммуникативного решения, учёта личностных особенностей участников, выявления проблем профессионального плана, наполнения учебных программ конкретными психотехниками и коммуникативными тренингами.

Несмотря на то, что в рамках реализуемой программы развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» нами проводились фрагментарные

оценочные процедуры, ориентированные на отслеживание результативности ее применения, по итогам реализации всей программы формирования нами был проведен контрольный срез, который явился третьим, заключительным этапом нашего диссертационного исследования.

Контрольный эксперимент

Следует отметить, что логика контрольного этапа исследования полностью соответствовала логике констатирующего эксперимента, а именно, – нами исследовались:

- метод опроса, ориентированный на изучение динамики развития когнитивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности, в частности:

а) знаний студентов в области такой дефиниции, как «профессионально-коммуникативная компетентность»;

б) знаний студентов в аспекте влияния, оказываемого каждой из учебных дисциплин, предлагаемых стандартом, на развитие у них профессионально-коммуникативной компетентности;

- экспериментальная методика «Потребность общения» Ю.М. Орлова, направленная на изучение изменений, произошедших в развитии мотивационного компонента профессионально-коммуникативной компетентности;
- тестовые методики В.Ф. Ряховского, В.В. Синявского и В.А. Федоришкина, цель которых - выявление изменений, произошедших в результате реализации опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности, ее операционально-технологического компонента (в частности, - общего уровня общительности и коммуникативных способностей);
- факторный личностный опросник Р. Кеттелла, позволивший отследить динамику развития личностного компонента профессионально-коммуникативной компетентности;

- тест на самооценку Ч. Спирмена, с помощью которого мы изучали изменения, произошедшие в рамках рефлексивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

Сообразно этой логике мы и будем представлять полученные нами данные.

Объективность и достоверность, полученных экспериментальных данных по итогам осуществленного исследования, нами оценивалась посредством интерпретационного метода, а также методов математической статистики (непараметрического парного Т-критерия Вилкоксона). Использование данных методов, позволило установить наличие статистически значимого влияния выделенных организационно-педагогических условий на процесс развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

В контрольном эксперименте приняли участие 60 будущих бакалавров направления подготовки «Сервис», показавшие на этапе констатирующего эксперимента средний с тенденцией к низкому и низкий уровни развития компонентов профессионально-коммуникативной компетентности и вошедшие в экспериментальную группу.

Реализация нами метода опроса, ориентированного на изучение изменений, произошедших по итогам реализации опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», в рамках ее когнитивной составляющей, позволяет говорить о том, что значимость показателей повысилась в сторону высоких оценок. А именно, возросло количество респондентов, высоко оценивших такие показатели, как: «знание стратегий коммуникативного поведения» и «организованность» (на 28%), «работа в команде» (на 32%), «управление конфликтами» (на 29%), «коммуникабельность» (на 31%).

По таким показателям, как «самоанализ» и «эмпатийность» (на 9%), а также «обратная связь» (на 11%) данные изменились незначительно (что видно из приведенных соответственно каждому показателю процентов).

Приведенные выше данные позволяют сделать вывод о том, что изменения, фиксируемые нами в рамках когнитивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности произошли, в первую очередь, в области изменения базовых знаний (с низкого, ограниченного уровня, на высокий, необходимый уровень, соответствующий достаточности базовых знаний по данному критерию).

Качественный анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что студенты, отвечая на вопросы, касающиеся осознания ими роли изучаемых дисциплин как для развития коммуникативной, так и профессиональной компетентности, более осознанно подходят к оценке их влияния на развитие искомого образования, осознают важность их качественного изучения. Также студенты, принявшие участие в экспериментальном исследовании отмечали, что участие в формирующем эксперименте позволило им осознать существенную разницу между дефинициями «знания» и «умения», а также установить между ними тесную взаимосвязь. Ответы многих респондентов свидетельствовали о том, что они полностью осознавали, что «знание» не есть «умение», а также, что именно знания лежат в основе формирования, как умений, так и навыков, необходимых для успешного осуществления и коммуникативной, и профессиональной деятельности, а также для развития профессионально-коммуникативной компетентности.

Подробный анализ всех данных, полученных по итогам опроса, ориентированного на изучение динамики, произошедшей в области когнитивного компонента профессионально - коммуникативной компетентности в процессе реализации формирующего эксперимента нами отражены в таблице 5.

Таблица 5

Динамика коммуникативных умений и качеств личности для эффективности будущей профессиональной деятельности бакалавра

№	Коммуникативные умения и качества личности	Низкий уровень (исходный) (1 балл)		Средний уровень (2 балла)		Высокий уровень (творческий) (3 балла)	
		Конст. эксп-т	Контр. эксп-т	Конст. эксп-т	Контр. эксп-т	Конст. эксп-т	Контр эксп-т
1.	Речевые умения	31(52%)	5(8%)	12(20%)	27(45%)	17(28%)	28(47%)
2.	Субъект-субъектная позиция	42(70%)	5(8%)	12(20%)	24(40%)	6(10%)	31(52%)
3.	Знание основ общения	31(52%)	4(7%)	10(17%)	27(45%)	19(32%)	29(48%)
4.	Самосовершенствование в общении	35(58%)	3(5%)	11(18%)	25(42%)	14(23%)	32(53%)
5.	Работа в команде	21(35%)	5(8%)	12(20%)	15(25%)	27(15%)	40(67%)
6.	Самомотивация	40(67)%	3(5%)	11(18%)	26(43%)	9(15%)	31(52%)
7.	Знание стратегий коммуникативного поведения	21(34%)	11(13%)	17(27%)	14(24%)	22(38)%	39(64%)
8.	Знание основ деловой коммуникации	38(64%)	9(14%)	11(19%)	17(27%)	11(17%)	34(58)%
9.	Управление конфликтами	23(38%)	6(10%)	19(32%)	14(23%)	18(30%)	40(67%)
10.	Адекватная самооценка	32(53%)	3(5%)	10(17%)	33(55%)	18(30%)	24(40%)
11.	Коммуникабельность	22(37%)	11(12%)	13(21%)	12(20%)	25(42%)	41(68%)
12.	Обратная связь	34(57%)	8(13%)	11(18%)	11(18%)	15(25%)	41(68%)
13.	Организованность	22(37%)	4(7%)	12(20%)	17(28%)	26(43%)	39(65%)
14.	Самоанализ	26(43%)	8(13%)	15(25%)	21(35%)	19(32%)	31(52%)
15.	Эмпатийность	35(58%)	9(15%)	15(25%)	11(18%)	10(17%)	40(67%)
Среднее значение		8,08	1,38	2,78	5,81	3,53	8,05

Проанализировав результаты использования в рамках контрольного этапа экспериментального исследования методики «Потребность общения» Ю.М. Орлова, направленной на изучение изменений, произошедших в

развитии мотивационного компонента профессионально-коммуникативной компетентности, мы также отмечаем позитивные изменения.

Если на этапе констатирующего эксперимента средний показатель по группе составил 16,11, то по итогам реализации программы формирования (на этапе контрольного среза) мы обнаружили достаточно значимое снижение среднего показателя (до 9,15), что связано со значительным уменьшением количества респондентов, имеющих низкий уровень мотивационного компонента на начальном, констатирующем этапе эксперимента и «переходом» их на средний и высокий уровни.

Детальный качественный анализ полученных данных позволяет констатировать тот факт, что произошли значительные изменения мотивационного компонента профессионально-коммуникативной компетентности респондентов, принявших участие в формирующем эксперименте - с низкого, ограниченного уровня до среднего, достаточного уровня и даже высокого, необходимого, по всем базовым показателям, его составляющим:

– возрос уровень самомотивации к использованию средств вербальной и невербальной коммуникаций (с 0% до 78%);

– изменилось число респондентов, у которых возросло желание продолжить изучение коммуникации;

– выросло количество респондентов, у которых уровень использования субъект-субъектной позиции коммуникации оценивается как средний.

Данные факты, на наш взгляд, свидетельствует о возрастании интереса респондентов к проблеме профессиональной коммуникации, что оказывает непосредственное влияние на развитие мотивации к эффективной коммуникации в профессиональном поле деятельности.

Достоверность полученных результатов подтверждается расчетом по Т-критерию Вилкоксона и статистически достоверна на уровне $p \leq 0,01$.

Выше описанные данные представлены графически на рисунке 6.

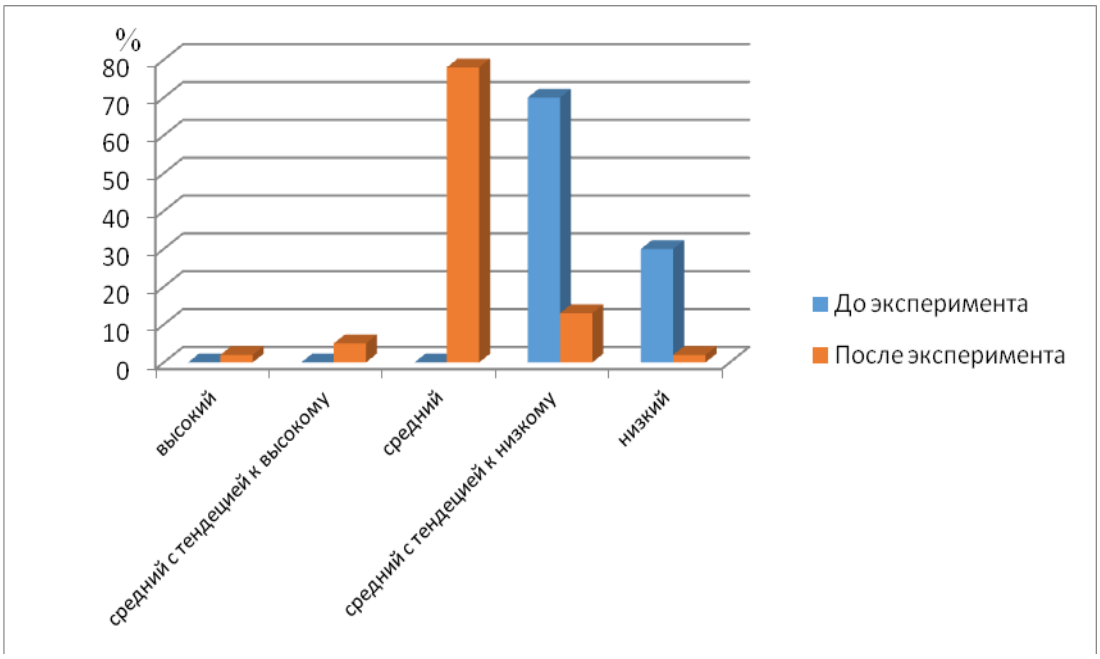

Рис. 6. Уровни оценки сформированности мотивационного компонента

Следующим компонентом, динамика, изменения которого нами исследовалась, был операционально-технологический компонент.

Анализируя данные по итогам реализации методики В.В. Синявского, направленной на изучение динамики развития коммуникативных и организаторских способностей, следует отметить, что количество студентов с низким уровнем развития профессионально-коммуникативной компетентности уменьшилось на 88%, увеличение произошло на среднем (83%) и высоком (5%) уровнях.

Таким образом, в результате реализованной нами опытно-экспериментальной программы развития профессионально-коммуникативной компетентности произошли значительные изменения низкого, исходного уровня на средний, достаточный уровень деятельностно-организационного критерия. Данные изменения, на наш взгляд, связаны с тем, что в ходе реализации авторской учебной программы у студентов экспериментальной группы была возможность активно включиться в процесс тренировки коммуникативных умений и навыков. Несомненно, определенную

позитивную роль имело то, что респонденты имели также возможность, работая в группе, получать «обратную связь», что способствовало адекватной оценке своих коммуникативных и организаторских способностей.

Графически выше представленные данные отражены на рисунке 7.

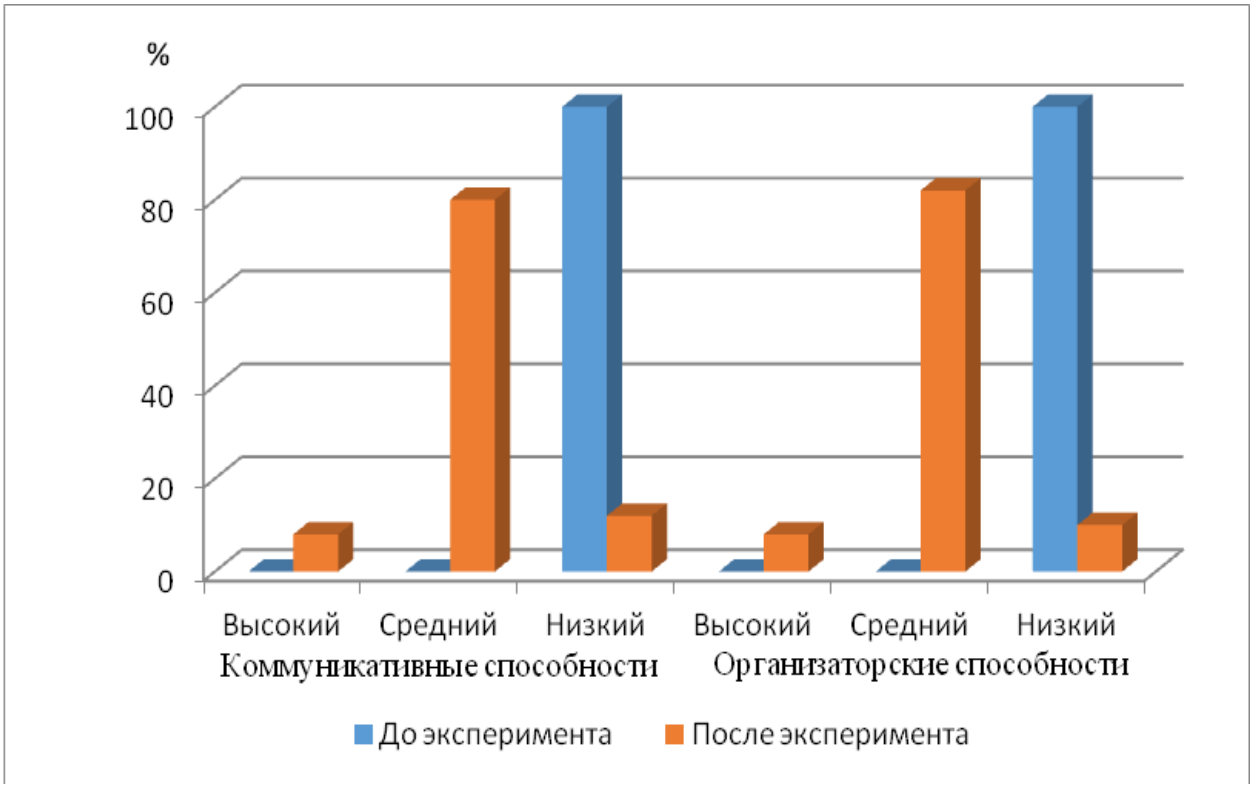

Рис. 7. Уровни оценки развития операционно-технологического компонента

Как и в рамках констатирующего этапа диссертационного исследования, изучая уровень развития операционально-технологического компонента профессионально-коммуникативной компетентности, мы использовали также методику В.Ф. Ряховского «Общий уровень общительности».

Полученные данные свидетельствуют о том, что после проведения формирующего эксперимента, количество студентов, определивших свой уровень общительности как «ниже среднего» составляет 7%, «низкий» - 3% и «очень низкий» - 2%, что значительно ниже данных, полученных на этапе констатирующего исследования.

В процессе исследования наблюдаются в процентной выборке количество студентов со значениями общительности, имеющими средний уровень – 85% и выше среднего – 3%.

В целях наглядного представления полученных данных нами используется рисунок 8.

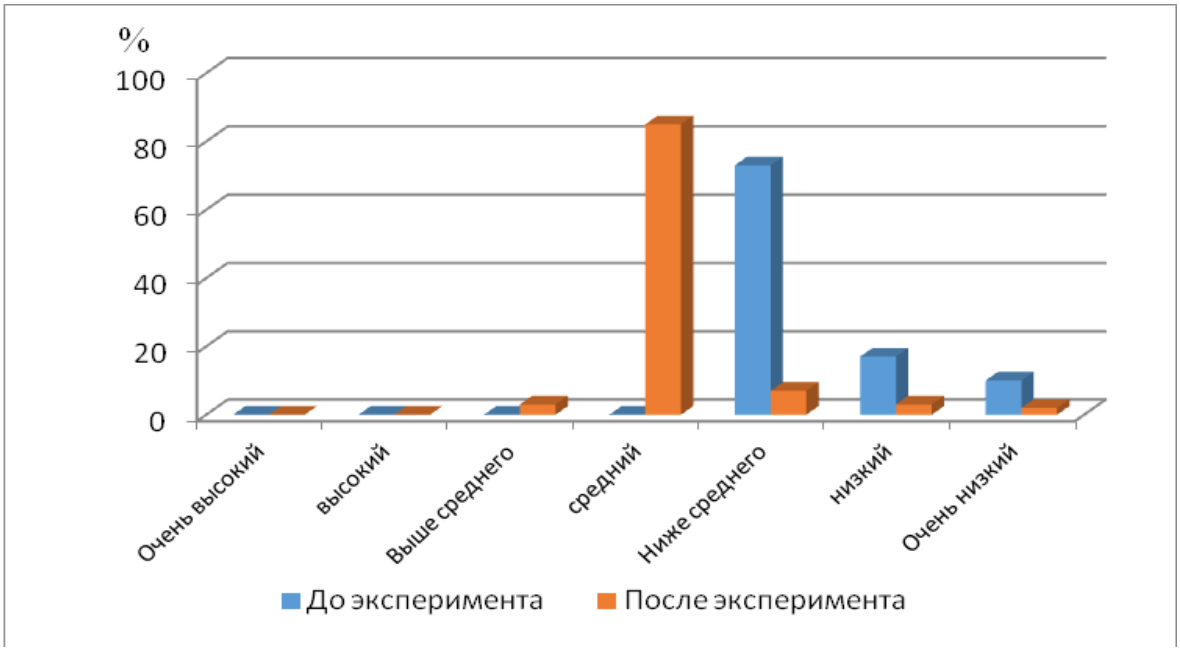

Рис. 8. Уровни оценки развития операционно-технологического компонента

Обобщенный анализ данных по итогам изучения операционально-технологического компонента профессионально-коммуникативной компетентности (рис. 7, 8) свидетельствует о его значительных изменениях по следующим умениям: использование полученной информации в межличностном взаимодействии; осознанный выбор структуры взаимодействия; способность прислушиваться к мнению окружающих; способность анализировать ситуацию и выявлять проблемы в коммуникации. Наряду с этим, серьёзные перемены претерпели осознанность использования невербальных способов взаимодействия, активное слушание и выстраивание стратегии компромисса; аргументация принятых решений; осознанное использование приемов самопрезентации, чёткое и логичное изложение информации; решение конфликтных вопросов в процессе профессионально-

коммуникативной активности. Мы констатировали переход с низкого, исходного уровня на средний, достаточный для организации деятельности. Для успешного развития коммуникабельности необходимо, чтобы дидактический процесс был интерактивным. Результаты эксперимента показали, что такая возможность открывается в профессиональном коммуникативном тренинге.

На рисунке 9 представлены результаты изменений уровней личностного компонента профессионально-коммуникативной компетентности в сравнении.

На основании полученных данных, мы отмечаем, что в результате активного участия в формирующем эксперименте значительно уменьшилось количество респондентов, продемонстрировавших на констатирующем этапе низкий уровень коммуникативных личностных качеств. Так, мы отметили повышение среднего показателя на 2,97 по факторам А и Е; на 3,02 по фактору Q2; на 2,78 по фактору Н.

Как уже отмечено, произошли значительные изменения критерия профессионально-коммуникативных качеств личности – с низкого, исходного уровня он переместился на средний, достаточный уровень. Развитие личностного компонента изменилось так: субъект - субъектное взаимодействие в профессиональной коммуникации; демонстрация открытости к интеракциям; использование личностного потенциала в межличностном взаимодействии; изменение самовосприятия («Я - образ»); стабилизация уверенности в себе; использование способов саморегуляции.

Достоверность результатов на контрольном этапе подтверждается расчётом по Т-критерию Вилкоксона. Полученные результаты статистически достоверны на уровне $p \leq 0,01$.

График результатов показателей личностного компонента представлен на рисунке 9.

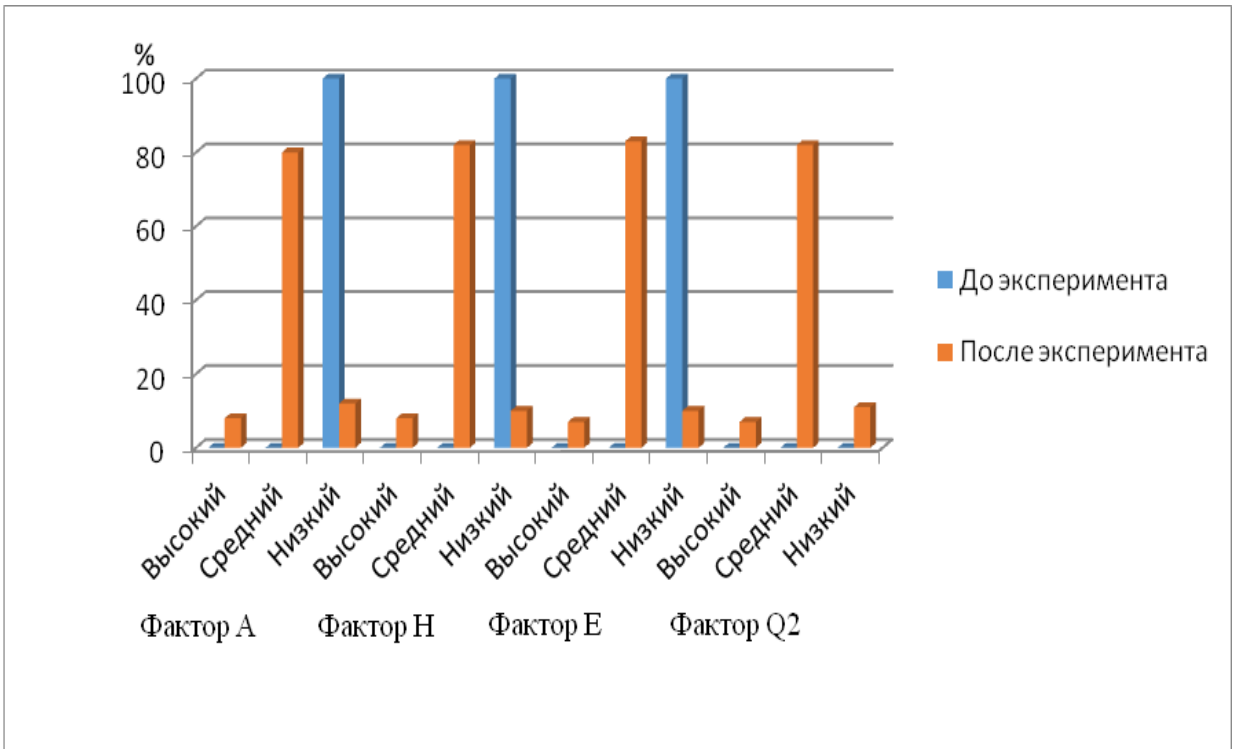

Рис. 9. Уровни оценки развития личностного компонента

Последним параметром, исследуемым нами по итогам формирующего эксперимента (как и на этапе констатации) было изучение рефлексивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности с помощью теста на самооценку Ч. Спирмена.

Динамика изменений уровня развития рефлексивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности включала самооценку студентами коммуникативных знаний, умений, практического опыта, а также личностных образований, имеющих значение для эффективной коммуникативной деятельности.

Уровень самооценки будущих бакалавров направления подготовки «Сервис» выглядит следующим образом (таблица 6).

Таблица 6

Уровни оценки развития рефлексивного компонента

Уровни	Результаты констатирующего эксперимента (2008-2011 гг.)		Результаты контрольного эксперимента (2011-2013 гг.)	
	Количество человек	Процентное распределение	Количество человек	Процентное распределение
Завышенный	27	44,8	5	8,28
Адекватный	-	-	48	79,9
Заниженный	33	54,7	7	11,6
Среднее значение и стандартное отклонение	12,63 ±2,14		18,53 ± 1,33	

Качественный анализ приведенных в Таблице 6 данных позволяет сделать следующие выводы: в образовательной организации увеличилось количество студентов с адекватным уровнем самооценки на 80% и, соответственно, - уменьшилось число с заниженным уровнем самооценки на 43,3% и высоким уровнем оценки своей профессионально-коммуникативной компетентности на 36,7%, что свидетельствует о том, что произошли изменения рефлексивного критерия с ограниченного уровня, соответствующего заниженной самооценке, на высокий, необходимый уровень, соответствующий самооценке адекватной. Мы отмечаем, что респонденты, принявшие участие в формирующем эксперименте стали более осознанно, критично относиться к процессу профессионально-коммуникативной деятельности, овладели методикой оценки уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности.

Обобщенные данные по всем исследуемым нами в процессе изучения динамики развития профессионально-коммуникативной компетентности (по итогам формирующего эксперимента) параметрам нами представлены на рисунке 10.

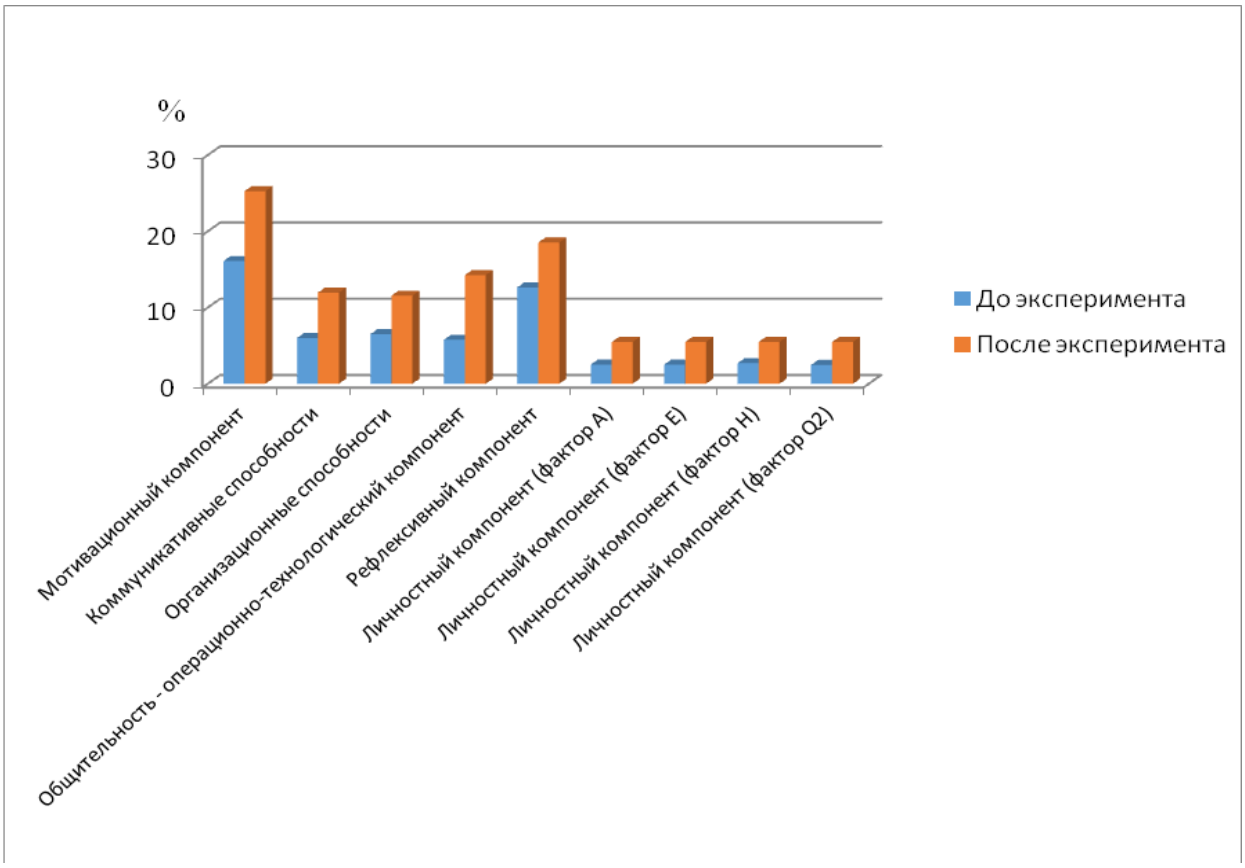

Рис. 10. Динамика развития профессионально-коммуникативной компетентности по итогам формирующего эксперимента

Анализ показателей, нашедших отражение на рисунке 10, наглядно подтверждает эффективность разработанной нами опытно-экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

В целях демонстрации полученных данных нами также использовался рисунок 11.

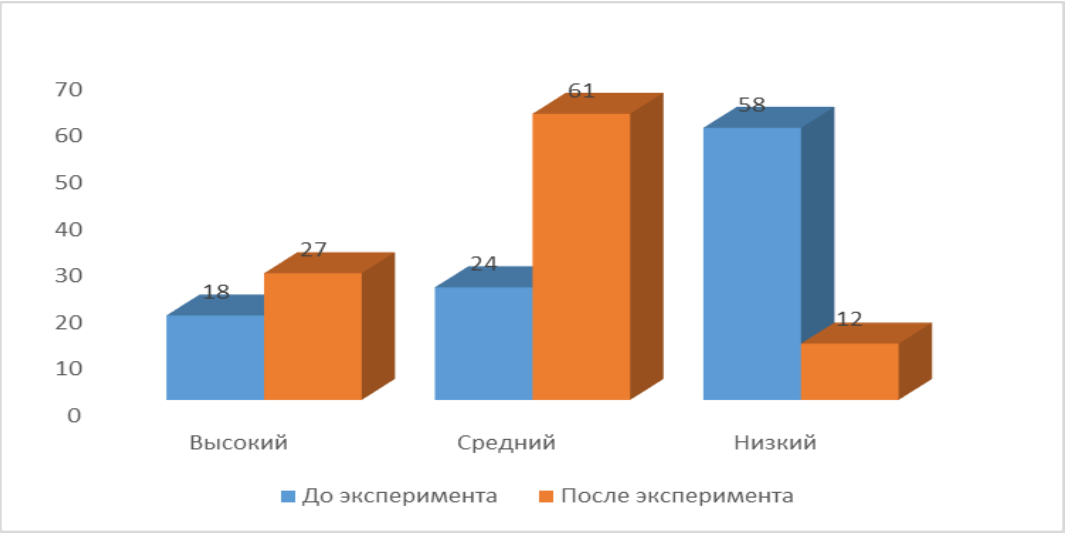

Рис. 11. Динамика развития уровней профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»

Обобщенные результаты опытно-экспериментальной работы, нашедшие отражение на рисунке 11, позволяют говорить о том, что определенные нами педагогические условия являются действенными и эффективными, позволяют добиться положительной динамики в развитии профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

По результатам контрольного эксперимента мы видим, что значительно (на 87%) увеличилось число студентов, которые достигли среднего уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности и, соответственно, сократилось (на 89%) количество студентов с низким уровнем искомой характеристики.

Анализ динамики структурных компонентов профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» позволил прийти к следующим выводам:

1. Самые существенные различия в развитии коммуникативных и организаторских склонностей, общительности, интерактивных качеств личности наблюдаются на низком и среднем уровнях.

2. Минимальные различия в развитии мотивационного компонента наблюдаются на высоком (на 2%) и среднем с тенденцией к высокому (на 5%) уровнях.

3. Наименьшие различия в развитии операционального компонента коммуникативных способностей наблюдаются на высоком уровне (на 5%), организационных способностей (на 8%), общительности (на 3%). Не отмечается динамика общительности на очень высоком и высоком уровнях.

4. Минимальные различия в развитии личностного компонента наблюдаются на высоком уровне (на 7% по факторам E и Q2; на 8% по факторам A и H).

5. Максимальные различия в развитии рефлексии наблюдаются на заниженном (на 43,3%) и завышенном (на 36,7%) уровнях.

Представленные данные показывают, что после проведения опытно-экспериментальной работы произошли изменения всех компонентов профессионально-коммуникативной компетентности на уровне средних значений. А именно, мы отмечаем, что исследуемые компоненты профессионально-коммуникативной компетентности стали иметь большее значение для будущих бакалавров направления подготовки «Сервис».

В целях определения, являются эти изменения случайными или закономерными при нашей опытно-экспериментальной работе, мы использовали статистические методы (Т-критерий Вилкоксона) для выявления различий в распределениях изучаемого признака в совокупности до проведения (совокупность Х) и после проведения (совокупность У) опытно-экспериментальной работы. Этот критерий позволяет проверить предположение о различии центральных тенденций (медианы и средних значений) состояния изучаемого свойства в рассматриваемых совокупностях.

Расчеты по Т-критерию Вилкоксона позволили с высокой долей достоверности доказать изменения развития компонентов профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» (таблица 7).

Таблица 7

Расчет изменений компонентов профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»

Компоненты	**Сдвиг**	**Суммарный балл**	**Достоверность**
Когнитивный	30,52	1831,00	$p \leq 0,01$
Мотивационный			
Операционально-технологический			
Личностный			
Рефлексивный			

Анализ данных, представленных в таблице 7, в первую очередь, позволяет говорить о равномерности распределения всех полученных результатов по всем компонентам профессионально-коммуникативной компетентности в экспериментальной группе. Данный факт, на наш взгляд, обусловлен тем, что определенные нами педагогические условия создают оптимальные условия для развития знаний, умений, практического опыта, а также качеств личности, обеспечивающих успешность и результативность коммуникативной деятельности. Использование же нами тренинговых ситуаций, ролевых и деловых игр, коммуникативных, психогимнастических и рефлексивных упражнений, оптимизировали процесс трансформации знаний, умений, практического опыта и личностных образований в реальную практику предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ данных с помощью оценочных процедур полученных на этапе контрольного эксперимента позволяет говорить о наблюдающейся положительной динамике в развитии профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» по следующим компонентам:

– когнитивный: повысился общий уровень коммуникативной подготовки студентов, освоены основы общения, определены его функции, принципы ведения бесед, конференций;

– мотивационный: гуманность в общении приобрела устойчивые приоритеты;

– операционально-технологический: осознанно применялись знания о коммуникации, умения, использовался практический опыт;

– личностный: повысился уровень профессионально-коммуникативных личностных качеств;

– рефлексивный: был приобретён опыт самопознания и самоисследования, осуществлён анализ собственных коммуникативных действий, совместных действий с другими, студенты получили ощущение реальной возможности коррекции собственного коммуникативного поведения.

Исходя из выше сказанного, мы можем утверждать, что эффективность процесса овладения показателями профессионально-коммуникативной компетентности становится очевидной, если студенты понимают, чему, зачем и как они учатся, осознают ценность изучаемой информации. При этом максимально эффективным средством развития профессионально-коммуникативной компетентности, с нашей точки зрения, является организация процесса обучения в режиме «диалога», представляющего собой систему реальных ситуаций в сфере профессионально-коммуникативного взаимодействия, решение которых оказывает объективное позитивное

воздействие на развитие профессионально-коммуникативной компетентности, как личностного образования.

Вместе с тем, мы обращаем внимание и на тот факт, что, являясь онтогенетическим развиваемым образованием, развитие профессионально-коммуникативных знаний, умений, практического опыта и качеств личности, профессионально-коммуникативной компетентности в целом, имеет свою логику развития и для эффективности этого процесса необходим целый спектр условий.

Одним из таких условий, объективно обусловливающих успешность развития профессионально-коммуникативной компетентности, мы определяем системный подход к развитию всех предпосылок компонентных составляющих данного феномена (когнитивного, мотивационного, операционально-технологического, личностного и рефлексивного) на всех возрастных ступенях, начиная с периода детства. Мы полагаем, что если предпосылки к развитию профессионально-коммуникативной компетентности не реализованы во время, то за достаточно короткий период обучения в вузе развитие профессионально-коммуникативных умений и качеств личности весьма осложнено. Для этого требуются иные условия обучения, группы со значительно меньшей наполняемостью и длительный срок обучения с глубоким погружением в изучаемую проблему.

В нашем исследовании такая задача не была поставлена.

Выводы по II главе

Исходя из цели нашего исследования: апробация экспериментальной модели развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» были:

1. Изучен посредством системы диагностических методик уровень развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки 100100 «Сервис» на этапе констатирующего эксперимента и определен как низкий.
2. Проанализированы полученные экспериментальные данные.
3. Реализованы в рамках специально организованного формирующего эксперимента модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».
4. По итогам реализации экспериментальной модели и организационно-педагогических условий развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» осуществлен контрольный срез.
5. Всесторонне проанализированы и систематизированы данные, полученные по итогам контрольного этапа исследования. Результаты показали возрастание числа студентов со средним уровнем развития профессионально-коммуникативной компетентности и уменьшение количества студентов с низким уровнем. Достоверность полученных результатов подтверждается расчетом по критерию Т-Вилкоксона и статистически достоверна на уровне $p \leq 0,01$, что позволило установить наличие статистически значимого влияния выделенных организационно-педагогических условий на процесс развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

6. Сопоставлены результаты констатирующего и контрольного экспериментов и сделаны выводы по эффективности и результативности разработанной экспериментальной модели и организационно-педагогических условий развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис».

Заключение

Согласно нормативов Болонской декларации, базовым уровнем подготовки специалистов в ВУЗе определяется бакалавр, получающий высшее образование в условиях сокращенных временных параметров обучения за 4 года, что, несомненно, требует значительных содержательных и, следовательно, методико-технологических модификаций образовательного процесса при учете требований, определенных действующими ФГОС ВПО.

Во ФГОС ВПО зафиксированы требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в виде нескольких групп компетенций, к числу которых относят общекультурные компетенции и профессиональные компетенции, последние включают в себя общепрофессиональные и профессиональные компетенции в различных областях профессиональной деятельности.

Однако развитию коммуникативной компетенции уделяется недостаточно внимания, исходя из анализа требований, которые предъявляются к результатам подготовки бакалавров направления подготовки «Сервис». А так как она составляет основную часть готовности бакалавра к профессиональной деятельности, то развитие профессионально-коммуникативной компетентности становится целенаправленным в организации подготовки бакалавра.

На основе анализа имеющихся исследований по проблеме были определены теоретико-методологические основы развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов, обучающихся по программе бакалавриата. Под профессионально-коммуникативной компетентностью бакалавров по направлению подготовки «Сервис» мы понимаем *интегративное личностное образование, представленное совокупностью мотивации и потребности в успешной коммуникации с потребителями услуг; знаний в области сервиса и коммуникаций, умения применять эти знания в сервисной деятельности для удовлетворения потребностей*

клиентов, создавая при этом обстановку максимального благоприятствования качественного обслуживания потребителей.

Теоретически обоснована, разработана и внедрена в практику работы ВУЗа модель развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис», представленная целевыми ориентирами, общедидактическими подходами, синтезом компонентных составляющих (мотивационный, когнитивный, операционально-технологический, личностный, рефлексивный).

Определены педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров:

- разработка авторской модульной учебной программы спецкурса «Коммуникативная компетентность будущего бакалавра», направленного на развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис»;
- применение инновационных педагогических технологий в процессе изучения спецкурса;
- разработка технологии оценки уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Выявленные педагогические условия, способствовали эффективному развитию профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Модель и педагогические условия развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» были экспериментально апробированы на базе ФГБОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет» (в настоящее время ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»).

Экспериментальная работа реализовалась тремя этапами, способствующими решению конкретных задач:

- на первом этапе - подготовительном (знаниевым), направленном на развитие потребности в профессионально-коммуникативной компетентности, установки на профессиональное становление;

- на втором этапе - основном (деятельностным), направленном на приобретение и усвоение умений и навыков для решения профессионально-коммуникативных задач и поведения в профессиональных ситуациях;

- на третьем этапе - заключительном (рефлексивном), направленном на развитие профессионально-коммуникативных навыков бакалавров направления подготовки «Сервис».

Результаты формирующего эксперимента подтвердили обоснованность выбранных коммуникативных технологий, методов активного обучения, дидактических средств.

Анализ данных, полученных в процессе нашего исследования с помощью критериально-оценочных процедур, свидетельствует о том, что предложенные нами модель и педагогические условия сказались положительно на развитии профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис» в системе высшего образования, а применённые способы сопоставления и анализа данных позволяют своевременно фиксировать динамику развития профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис».

Таким образом, основываясь на теоретическом исследовании и экспериментальной работе, мы подтвердили гипотезу исследования, решили задачи, достигли поставленной цели.

Наряду с этим, проведенное исследование не претендует на решение всего комплекса проблем, связанных с развитием профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки

«Сервис». Дальнейшее изучение данной проблемы требует научно обоснованного совершенствования содержания производственных практик и учебно-методического обеспечения, а также разработке новых организационно педагогических условий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. - М.: Просвещение, 1990. - 141 с.

2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 281 с.

3. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: Изд-во МГУ, 1988.

4. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. М.: Высш. школа, 1974. - 384 с.

5. Ахмерова, А.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов вузов коммуникативными средствами: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08/А.Ф. Ахмерова, М., 2004. - 148 с.

6. Бавина, П.А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08/П.А. Бавина, СПб. - 2006.

7. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы/ В.И. Байденко. - М.: Российский новый университет, 2003. - 128 с.

8. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. - М.: Российский Новый университет, 2006. - 54 с.

9. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.

10. Балаев, А.А. Активные методы обучения/ А.А. Балаев. - М.: Профиздат, 1986. - 215 с.

11. Барахович, И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа: Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08/И.И. Барахович, Красноярск - 2000.

12. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.

13. Бибарцева, Т.С. Методика стимулирования творческих способностей игровыми средствами: учебное пособие/Т.С. Бибарцева. - СПб: СПб ГАК, 1995.

14. Богомолова, Н.Н. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению. Общение и деятельность/ Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. - Прага, 1981.

15. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды/ А.А. Бодалев. - М: Педагогика, 1983. - 272 с.

16. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров; Ин-т психологии РАН. - М.: Ин-т психологии РАН, 2006. - 623 с.

17. Братченко, С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Метод. пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. - Псков: Изд-во Псковского ИПК работников обр., 1997. - 68 с.

18. Васильев, Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов/ Н.Н. Васильев. - СПб.: Речь, 2007.

19. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/ А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991.

20. Вербицкий, А.А. Игровые формы контекстного обучения/ А.А. Вербицкий. - М.: Знание, 1983.

21. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.

22. Вудкокк, М. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя - практика / М. Вудкокк, Д. Фрэнсис. - М.: МП Дело, 1991.

23. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка/ В.Г. Гак. - М.: Добросвет, 2000. - 832 с.

24. Галямина, И.Г. Проектирование ГОС ВПО нового поколения. // Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути ее решения». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

25. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков/ Н.И. Гез, Г.М. Фролова// М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 180 – 194.

26. Герасимов, Б.Н. Методы активного обучения в педагогической деятельности: введение в классификацию. Понятийный аппарат/ Б.Н. Герасимов. - Самара, 1994.

27. Городилова, Г.Г. Психологический аспект индивидуальной работы с учащимися // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - С. 99-106.

28. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Педагогическое образование России: сборник нормативных документов Минобразования России. - М., 2000.

29. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика. /Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. - 384 с.

30. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 100104 «Сервис». Степень (квалификация) - бакалавр. Утвержден 31.01.2005 г., рег. номер 726 // Москва, 2005.

31. Гребнев, Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов. //Высшее образование в России. - 2011.- №11.- С.29-41.

32. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. ЮНЭСКО, 1996.

33. Добрович, А. Б. Общение: наука и искусство/ А.Б. Добрович. - М.: Наука, 1981.

34. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг/ Ю.М. Жуков. - М.: Гардарики, 2004.

35. Запорожец, А.В. О значении ранних периодов детства для формирования личности ребенка // Современные проблемы дошкольного образования и педагогические технологии: Сборник научных трудов. - Смоленск: СГПУ, 1998.- С.3-10.

36. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - 2005. - №4. - С.23-30.

37. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования/ Э.Ф. Зеер. - М.: Изд. Московского психолого-социального института, 2003.

38. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект)//Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. - 2006. - №8. - С.20-26.

39. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

40. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование в России. - 2004. - № 2. - С.34-42.

41. Зимняя, И.А. Компетентность человека - новое качество результата образования. // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека - новое качество результата образования. Материалы XIII

Всероссийского совещания. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. - С.4-15.

42. Зимняя, И.А. Личностная и деятельностная направленность компетенции как результата современного образования // Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути ее решения». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

43. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 68 с.

44. Иванова, Е. А., Компетентностный подход в образовании: методологические основания, история и современность URL://http://www.lyceum8.ru/1/k_technolog/Ivanova/Komp_podchod_v_obrazov.doc.

45. Иванова, Е. А., Психология развития и возрастная психология. Методические материалы для студентов. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2007. - 80 с.

46. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-не филологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С.54.

47. Ильин, В. В. Моделирование бизнес процессов: практический опыт разработчиков / В. В. Ильин. - М.: Вильяме, 2006. - 176 с.

48. Кабардов, М.К. Языковые и коммуникативные способности. Способности и склонности. - М.: Педагогика, 1989. - С. 103-104.

49. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1987.

50. Кашницкий, В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. канд. психол. наук: 19.00.05 / В.И. Кашницкий, Кострома - 1996.

51. Кидрон, А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: Дисс. на соиск. уч. ст. д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.А. Кидрон, Л., 1981.

52. Климов, Е.А. Психология профессионала/ Е.А. Климов. - Воронеж: МОДЭК, 1996.

53. Ковалев, А.Г. Руководителю о работнике/ А.Г. Ковалев. - М.: Экономика, 1988.

54. Коломиец, Б. К., Васильева О. А. Разработка нового поколения образовательных стандартов высшего образования: экспериментальный подход/ О.А. Васильева, Б.К. Коломиец // Материалы XIV Всероссийского совещания - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 37 с.

55. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Реферативный бюллетень. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 112 с.

56. Коняхина, И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект)/ И.В. Коняхина// Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2012. - №11. - С.126.

57. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения/ В.В. Краевский. - М.: Педагогика, 1977. - 264 с.

58. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.

59. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя/ Н.В. Кузьмина. - Л., 1985.- 89 с.

60. Лазарев, В.В. К теории обыденного/когнитивного познания (от Коперника к Птолемею) // Вестник Пятигорского государственного университета. - Пятигорск.- 1999. - №2. - С. 25-34.

61. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.

62. Левитан, В.А. Культура педагогического общения: Учебное пособие. - Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1985. -104 с.

63. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 302 с.

64. Леонтьев, А.А. Психология общения/ А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1997.

65. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности/ А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1965.

66. Лернер, И.Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики // М.: Советская педагогика.- 1989.- № 11.

67. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии. - М.: Наука, 1981.

68. Макашов, В. Я. Анализ готовности курсантов к самостоятельной работе/ В.Я.Макашов// Пути совершенствования учебного процесса в Вузе. - Саратов: СГУ, 2003.

69. Мамонтова, Н.Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических вузов: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08/ Н.Ю. Мамонтова, Кемерово, 2006. - 181 с.

70. Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг/ Г.И. Марасанов. - М., «Когито - Центр». - 2001. - 251 с.

71. Маркова, А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1996.

72. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. // Советская педагогика. - 1990. - № 8. - С.36-42.
73. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения/ А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
74. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. - М.: Флинта, 1998. – 200 с.
75. Москальская, О.И. Грамматика текста/ О.И. Москальская. - М.: Высшая школа, 1981. - 184 с.
76. Мясищев, В.Н. Психология отношений/ В.Н. Мясищев. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.
77. Новгородцева, И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08/И.В. Новгородцева, Н.Новгород, 2008.
78. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России/ А.М. Новиков. - М..: Наука, 1997. – 157 с.
79. Новикова, Л.И. Компетенция и компетентность - одно и то же?: профессиональный словарик// Преподаватель. XXI век. - 2005. - №1. - С.49.
80. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. – 944 с.
81. Охотникова, В.В. Развитие коммуникативной компетентности студентов образовательного процесса в высших учебных заведениях: Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Охотникова, Омск, 2000 - 25 с.
82. Ошанин, Д. А. Предметное действие и оперативный образ / Д. А. Ошанин. - Воронеж: АПСН, 1999. - 508 с.
83. Панфилова, А.П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы: Дисс. докт. пед. наук: 13.00.08/ А.П. Панфилова, СПб., 2000.

84. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. - М.: Академия, 2004. - 368 с.
85. Педагогический словарь/ под ред. В.И. Звягинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. - 352 с.
86. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в системе непрерывной профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров. Монография / А.Ю. Петров. - Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2005. - 407 с.
87. Петров, Ю.Н. Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы. Монография / Ю.Н. Петров. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 333 с.
88. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг/ П.А. Петровская. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
89. Петровский, А.В. О некоторых феноменах межличностного взаимодействия в коллективе/ А.В. Петровский // Методология и методы социальной психологии. - М.: Наука, 1977.
90. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. - М.: Наука, 1984.
91. Плеханов, Г. В. Избранные философские произведения. Т. V. М., 1958...." [Источник: http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.htm]
92. Почепаева, А.В. Формирование коммуникативной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД России: Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Почепаева, Москва, 2005 - 26 с.
93. Прозорова, Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности // Мир психологии. - 2003. - №10.
94. Психология и этика делового общения: учебник для студентов вузов /Под ред. В.Н. Лавриненко. - 5 изд.,- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
95. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. - М.: Когито-Центр, 2002. - 394 с.

96. Регуш, Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности/ Л.А. Регуш. - СПб.: Питер, 2008. - 208 с.

97. Розов, Н. С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе)/ Н.С. Розов. - М.: Новая школа, 1993. -186 с.

98. Руденский, Е.В. Социальная психология: Курс лекций. - Новосибирск: ИГАЭ и У, 1997.

99. Саляева, Е. Ю. Формирование коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей / Е. Ю. Саляева // Вестник Костромского государственного университета им Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2012. - Т.18. - № 4. - С.69-71.

100. Саляева, Е.Ю. Использование активных методов обучения в системе работы по развитию профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Сервис» / Е.Ю. Саляева // Всероссийский научный журнал «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки»- www.online-science.ru - 2014. - №1. - С.165-167.

101. Саляева, Е.Ю. Ретроспективный взгляд на проблему компетентностного подхода / Е.Ю. Саляева // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук): материалы Междунар. науч. конф. «Гуманитарные науки и современность» (Москва, 28 февраля 2014 г.). – 2014. – № 2 (41). Т.2. – С.48–54.

102. Саляева, Е.Ю. Профессионально-коммуникативная компетентность будущих бакалавров в вузе: Монография / Ю.Н. Петров, Е.Ю. Саляева - Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2013. - 216 с.

103. Саляева, Е. Ю. Коммуникативная компетентность будущего бакалавра / Авторская модульная учебная программа. Учебное пособие для студентов направления 100100 Сервис - Н.Новгород Изд-во НГПУ, 2007 - 62 с.

104. Саляева, Е. Ю. Проблемы профессиональной компетентности / Е. Ю. Саляева // Интеграционные процессы в развитии химии, экологии, экономики и образования сегодня: Труды 1 Межвузовской научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов, г. Н. Новгород 25-26 апреля 2006 г. - Н. Новгород: Университетская книга, 2006. – 63-71 с.

105. Саляева, Е. Ю. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности активными методами обучения студентов/ Е.Ю. Саляева // Контроль и оценивание в контексте ФГОС: размышления, опыт, проблемы. Материалы научно-практической конференции. – Нижний Новгород: ИПТД – филиал НГИЭИ, 2013г. – 57-63 с.

106. Сартан, Г.Н. Развитие компетенций: этапы внутрикорпоративного обучения // Персонал - Микс. - 2005. - № 2. - С.65-70.

107. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. - 79 с.

108. Серякова, С.Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования // Пед. образование и наука. - 2004. - № 1. - С.32 - 35.

109. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии/ Е.В. Сидоренко. - М.: Издательский центр «Академия»., 2004.

110. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1. -174 с.

111. Скаткин, М. Н. Методология и методика пед. исследований/ М.Н. Скаткин.- М.: Наука, 1986.

112. Сластенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

113. Смирнова, Е.А. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин: Дисс. докт. пед. наук: 13.00.08/ Е.А. Смирнова, М., 1987.-153 с.

114. Степанов, Г.В. Язык. Литература. Поэтика/ Г.В. Степанов. - М.: Наука, 1988.

115. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

116. Субетто, А.И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалиметрии. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. - 150 с.

117. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста/ Ю.Г. Татур. - М.: Наука, 2009. - 215 с.

118. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие / Татур Ю. Г. - М.: Логос, 2006. – 130 с.

119. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 Сервис (квалификация (степень) «бакалавр») Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2009г. №627.

120. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 Сервис (квалификация (степень) «магистр») Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009г. №796.

121. Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ (от 29 декабря 2012 года), М.: Эксмо, 2013. - 144 с.

122. Федоров, А. Становление профессиональной компетентности будущего учителя: ценностно-смысловой аспект / А. Федоров, Е. Федорова // Высшее образование в России. - 2008. - № 11. - С.75-79.
123. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования /И.Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-ой научно-практической конференции. - Красноярск, 2003. - С.55.
124. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997.
125. Хомский, Н.А. Аспекты теории синтаксиса/ Н.А. Хомский. - М.: Наука, 1972.
126. Чанышева, Г. О. О коммуникативной компетентности // Высшее образование в России. - 2005. - № 2.
127. Шаблыгина, Н. С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. - М.: НИИВО, 1994. - 141 с.
128. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход/ В.Д. Шадриков// Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С.26-31.
129. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация: теоретические основы: Дисс. докт. пед. наук: (13.00.01) / В.Д. Ширшов. - Екатеринбург, 1995. - 518 с.
130. Шишов, С.Е., Агапов И.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость/ И.И. Агапов, С.Е. Шишов // Мир образования - образование в мире. - 2005. - № 4. – С.41-43.
131. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология/ В.М. Шепель. - М.: Народное образование. - 1999. - 432 с.

132. Щедровицкий, Г. П. Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии/ Г.П. Щедровицкий. - Обнинск, 1974.
133. Щербов, А.Д. Педагогические условия развития профессиональной общительности студентов университета: Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08/А.Д. Щербов, Челябинск, 1996.
134. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе. Монография / Е.А. Шумилова. – М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2010. - 364 с.
135. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения/ Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. - Красноярск, 2002. - 22 с.
136. Яковлева, Н.В. Психологическая компетентность врача и ее формирование в процессе обучения в мед. вузе / Н.В. Яковлева // Медицинские и социально-гигиенические аспекты работоспособности и здоровья населения. - Рязань: РГМУ им. И.Е. Павлова, 1994. - С.25-27.
137. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты/ В.А. Якунин. – Л., 1988.
138. Bottcher Wolfgang. Wissen, Kompetenz, Bildunq, Erziehunq oder was? Zur Discussion um Standatisirunq in der allqemeinbildenden Schule// Kompetezentwichlunq in der Beruflichen Bildunq. Leske Budrich, Opladen, 2002.
139. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence// Psychological Review, 1959. - № 66, - P. 297 - 333.
140. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.