

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И. РАЗЗАКОВА**

На правах рукописи  
УДК 377.1 (575.2)(043.3)

**АШЫРБЕКОВА АЛЬМИРА САЛМОРБЕКОВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук,  
профессор Токсонбаев Р.Н.

**Бишкек – 2021**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>	
1.1. Обзор литературы по формированию компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	12
1.2. Направления организации профессионально-педагогического образования с позиций формирования коммуникативной компетентности.....	36
1.3. Индивидуальный стиль будущего педагога профессионального обучения как основа коммуникативной компетентности.....	49
<b>Заключение по первой главе</b> .....	62
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>	
2.1. Методологические подходы к формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	65
2.2. Модель коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей.....	77
2.3. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения как предмет педагогического исследования.....	88
2.3.1. Методика формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров-педагогов.....	109
<b>Заключение по второй главе</b> .....	128
<b>ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА</b>	
3.1. Планирование и логика педагогического эксперимента.....	131
3.2. Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы.....	136
<b>Заключение по третьей главе</b> .....	143
<b>ВЫВОДЫ</b> .....	144
<b>ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ</b> .....	147
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	150
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	168

## **Перечень условных обозначений:**

КК – Коммуникативная компетентность

ПО – Профессиональное обучение

ИСППД – Индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности

ИОД – Информационная основа деятельности

ПС – Педагогическая система

ПВК – Профессионально важные качества

ИСДП – Индивидуальный стиль деятельности педагога

ПНК – Профессионально нежелательные качества

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Динамика социальных изменений в качестве одной из задач высшего образования в Кыргызстане детерминировала обеспечение способности выпускников вуза к адаптации на рынке труда, ключевым элементом которой является коммуникативная компетентность молодых специалистов, поскольку именно она является неотъемлемым слагаемым профессионализма каждого педагогического работника, а также показателем способности личности к самореализации в общественных отношениях.

Сегодняшняя ситуация характеризуется постоянным отставанием системы образования страны не только от мировых потребностей, но и потребностей самого кыргызстанского общества, поэтому необходимый ответ на данный вызов может лежать только в плоскости реформирования системы образования. Наиболее важным этапом реформирования системы образования в Кыргызстане является принятие «Стратегии развития образования на 2012-2020 годы» [124]. Реализация СРО 2020 обеспечит создание системы образования, готовящей граждан, которые будут: 1) обладать выраженными коммуникативными навыками; 2) способны действовать независимо, выражать открыто свое мнение; использовать творческие и инновационные подходы; 3) разделять ценности прав и свобод человека, гендерного равенства, уважать культурное, этническое и политическое многообразие; 4) владеть общими и специализированными знаниями и навыками, которые позволят им быть успешными в жизни и на рынке труда.

Одной из основных задач системы образования республики является внедрение компетентного подхода к обучению, направленного на формирование: умения учиться; ориентироваться в ситуации неопределенности и принимать решения на основе анализа информации; коммуникативных способностей; аналитических навыков и критического мышления [125].

Реализация данной стратегии направлена на построение гибкой, открытой, соответствующей современным требованиям национальной системы образования с

учетом лучших традиций отечественного образования и международного опыта. В Национальной стратегии Развития Кыргызской Республики на 2018-2040 годы четко отмечается необходимость обеспечить возможности системы образования на всех уровнях в целях формирования навыков, обеспечивающих переход от сферы обучения к сфере труда.

Программа Правительства «Жаны доорго - кырк кадам» представляет собой первый и очень важный этап реализации Стратегии развития Кыргызстана на период до 2040 года. В разделе «Кадам-6, Бел болчу билим» отмечается, что важную роль в системе образования занимает профессиональное образование. Высшие и специальные учебные учреждения Кыргызской Республики должны готовить высококвалифицированных специалистов на основе потребностей рынка труда и экономики страны [125].

Основные научные образовательные программы в вузах направлены на обеспечение достойного будущего Кыргызской Республики в целях повышения благосостояния народа. В настоящее время в стране для развития образования республики оказывается помощь международных организаций. В рамках международного сотрудничества GIZ (Германское общество) ведет свою работу региональная программа «Профессиональное образование в Центральной Азии» целью которой является качественно улучшенное образование и повышение квалификации специалистов; реализуется проект «Темпус» по разработке магистерской программы с двойной компетенцией.

Необходимо анализировать профессиональные требования, определяющие приоритетность компетенций, в 2001 году за выполнение данной задачи взялся крупнейший европейский проект TUNING. В методологии TUNING особое внимание уделяется двум наборам компетенций: предметно-специализированные и общие компетенции. Результаты обучения, приобретаемые студентом в процессе обучения, определяются в терминах уровня компетенций [106].

Особое место в процессе реформирования принадлежит педагогическим кадрам, отвечающим за интеллектуальное и духовное воспроизводство молодого

поколения. В частности, профессионально-педагогические кадры системы образования должны готовить поколение высококлассных профессионалов на всех ступенях системы профессионального образования страны. В данной связи остро стоит вопрос об уровне сформированности их профессионально-педагогической компетентности, важной составной частью которой является коммуникативная компетентность.

Необходимость развития коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения обуславливается также тем, что объектом труда представителя данной профессии есть личность человека, ведущими условиями развития которой являются продуктивная и содержательная деятельность.

Т.В. Архипова в своем исследовании отмечает, что профессиональная подготовка будущего учителя предполагает, прежде всего, формирование готовности к профессионально-педагогическому общению, т.е. овладение им специальным набором коммуникативных умений, обеспечивающих эффективность образовательного процесса. Эффективность обучения технике общения обеспечивается тем, что оно строится как процесс формирования умений самодиагностики развития и коррекции студентами своих профессионально значимых личностных знаний и умений [8].

Преподаватель, мастер производственного обучения постоянно включены в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с учащимися, их родителями, коллегами по работе. В связи с этим педагог как представитель группы профессий «человек-человек» (классификация Е.А. Климова) должен обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности, что подразумевает наличие развитых знаний, умений и навыков общения, являющихся неотъемлемыми составляющими его профессионально-педагогической компетентности.

Методологические и теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности нашли отражение в работах российских ученых А.Г. Бермуса, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской и других исследователей [21, 65, 88, 104, 121]. Э.Ф. Зеер и Э.Э.

Сыманюк отмечают, что все многообразие новых интегративных единиц профессионального образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции и социально-профессиональные качества (или метапрофессиональные качества) [65, с. 25]. Г.К. Селевко считает, что под компетентностью чаще понимается интегральное *качество личности*, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [135, с. 139]. В.С. Безрукова определяет компетентность как владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения [15, с. 46]. Компетентность, считает Ю.Г. Татур, – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны [148, с. 24].

В Кыргызстане проблеме профессиональной подготовки кадров в области педагогики и развития высшего образования страны посвящены работы известных ученых Н.А. Асиповой, И.С. Болджуровой, К.Д. Добаева, Э.М. Мамбетакунова, А.Т. Калдыбаевой, Д.Б. Бабаева, Р.Н. Токсонбаева, М.К. Асаналиева и других ученых [6, 28, 55, 101, 72, 149, 4].

Теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности нашли отражение и в работах ученых Кыргызстана А.К. Наркозиева, Н.К. Дюшеевой, А.С. Раимкуловой, А.К. Чалданбаевой, Т.М. Сияева, Н.К. Сартбековой и др. [115, 58, 131, 159, 139, 134]. Вместе с тем следует отметить, что несмотря на непрерывную работу педагогов, психологов, социологов и представителей других наук по разработке путей формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов, остаются актуальными и требуют дальнейшего разрешения следующие **противоречия** между:

- насущной потребностью системы профессионального образования в педагогах с высоким уровнем коммуникативной компетентности и отсутствием должного внимания к ее целенаправленному формированию в процессе подготовки студентов профессионально-педагогических специальностей;

- возрастающими требованиями к стандартизации профессионально-педагогического образования и отсутствием нормативных установок на развитие такого компонента компетентности педагога профессионального обучения, как коммуникативная компетентность;

- необходимостью развивать коммуникативную компетентность как элемент профессионально-педагогической компетентности и профессиональную ценность у будущих педагогов профессиональной школы и отсутствием отработанной методики, ориентированной на развитие и диагностику каждого компонента данного вида компетентности.

Данные противоречия порождают **проблему**, которая заключается в необходимости определения педагогических условий и методики формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения с одной стороны, и их отсутствия – с другой. Наличие данной проблемы и обусловило выбор темы исследования: «Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов высшего профессионального обучения».

**Цель исследования:** разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий и методики формирования коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать роль и место компетентностного подхода в современном образовании, вообще, и парадигму его применения в профессионально-педагогическом образовании, в частности.

2. Создать модель формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, определяющую ее содержательную структуру.



3. Выявить педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе получения ими профессионально-педагогического образования.

4. Разработать, внедрить и экспериментально проверить методику формирования коммуникативной компетентности студентов, обучающихся по профессионально-педагогическим специальностям, реализующую выявленные педагогические условия.

**Научная новизна полученных результатов** заключается в том, что разработана и теоретически обоснована модель коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения; определено понятие «коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения»; обосновано положение о необходимости целенаправленного формирования коммуникативной компетентности студентов инженерно-педагогических специальностей в системе профессионального образования; выявлены педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей; создана методика формирования коммуникативной компетентности будущих инженер-педагогов в процессе их педагогической подготовки;

**Практическая значимость полученных результатов** определяется тем, что внедрена методика формирования коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей; составлены методические рекомендации для преподавателей, участвующих в подготовке студентов профессионально-педагогических специальностей, и руководителей учреждений профессионального образования относительно развития коммуникативной компетентности действующих педагогов профессионального обучения, что может быть использовано преподавателями педагогики, психологии, педагогического мастерства, частных методик и других психолого-педагогических дисциплин на лекционных, практических, лабораторных занятиях, во время педагогической практики в учебном процессе при подготовке студентов профессионально-педагогических специальностей, руководителями педагогических учебных

заведений в профориентационной работе и при профессиональном отборе студентов для обучения по специальности «педагог профессионального обучения» («инженер-педагог»).

### **Основные положения диссертации, выносимые на защиту:**

1. Разработанная и теоретически обоснованная модель формирования коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

2. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей.

3. Методика формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения при изучении курса «Педагогические и программные средства», при проведении факультативных занятий и прохождении педагогических практик.

4. Результаты экспериментальной проверки методики формирования коммуникативной компетентности студентов, обучающихся по профессионально-педагогическим специальностям, реализующую выявленные педагогические условия.

**Личный вклад соискателя.** Соискателем проанализировано состояние разработанности проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров-педагогов в вузах республики и в трудах зарубежных исследователей. Составлена модель и выявлены педагогические условия формирования коммуникативной компетентности у студентов профессионального обучения. Проведен педагогический эксперимент с помощью разработанной методики и обобщены его результаты.

**Апробация и результатов диссертации.** Основные положения и предварительные результаты исследования докладывались и были одобрены на заседаниях кафедры инженерной педагогики и Ученого совета Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова, на заседаниях кафедры «Инженерная педагогика и психология» Кыргызского национального аграрного университета им. К.И. Скрябина, международных, республиканских и

региональных научно-практических конференциях, посвященных проблемам совершенствования вузовского образования (2010-2020-гг.). Отдельные элементы исследования апробировались в Кыргызском национальном аграрном университете им. К.И. Скрябина, Ошском технологическом университете им. М. Адышева, Ыссык-Кульском государственном университете им. К. Тыныстанова.

**Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.** Результаты диссертационного исследования отражены в 17 научных статьях (6 в соавторстве) в научных изданиях, рекомендованных ВАК КР для публикации результатов диссертационных исследований и в 1 монографии.

**Структура и объем диссертации.** Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, общего заключения, 185 использованных библиографических источников, 6 приложений, рисунков (3) и таблиц (10). Исследование проводилось в три этапа на протяжении 2008-2017-гг.

**На первом этапе** (2008-2011 гг.) осуществлялись теоретическое осмысление и изучение степени исследованности проблемы в психолого-педагогической теории и практической деятельности учреждений профессионально-педагогического образования. Были определены объект, предмет, цель и гипотеза исследования, основные задачи, программа и методика научного поиска.

**На втором этапе** (2012-2014 гг.) проводился констатирующий эксперимент, выполнялась основная экспериментальная часть исследования, систематизировались и анализировались экспериментальные данные.

**На третьем этапе** (2015-2017-гг.) проводился формирующий эксперимент, обобщались результаты научного поиска, разрабатывались методические рекомендации по формированию коммуникативной компетентности студентов инженерно-педагогических специальностей, осуществлялось написание, оформления и доработка текста диссертации.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

## 1.1. Обзор литературы по формированию компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Профессионально-техническое образование оказалось перед необходимостью в сжатые сроки произвести коренные изменения в системе подготовки рабочих кадров и радикальным образом переориентировать специалистов системы на новые формы и методы обучения [28]. Научное представление об исходных позициях компетентностного подхода и его методологическая основа базировалось на исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых, начиная с 90-х годов XX века. Ознакомление с психолого-педагогической литературой по проблеме компетентностного подхода [12, 21, 26, 27, 30, 37] показывает, что единого толкования, ни понятия, ни подхода нет. Как и нет общепринятых определений основных конструктов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков, компетентностей.

В общепринятом понимании «подход» означает совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел [133, с. 54]. Ученые-педагоги считают, что компетентность является своеобразным ключевым понятием, объединяющим в себе интеллектуальные навыки как составляющие образования, в него заложена идеология интерпретации содержания образования, сформированная от результата («стандарт на выходе»), заключающая ряд однородных или близких умений и знаний, принадлежащих широкому кругу сферы культуры и деятельности. Ученые считают, что сегодня необходимо опираться на международный опыт, при этом обязательно адаптировать его к традициям и потребностям Кыргызстана. Не следует противопоставлять компетентности знания, умения и навыки. Понятие компетентности шире

понятий знания, умения и навыки. Оно как бы содержит их в себе, хотя они значения другого порядка. Понятие компетентности охватывает не только когнитивный и операционально-технологические составляющие, но и мотивационные, этические, социальные и поведенческие. Оно вмещает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки, формируется в процессе обучения и не только в учебном заведении, но и под влиянием работы, друзей, политики, религии, культуры и др. [2, 25, 26, 30, 35, 53, 78, 133, 121 и др.].

Подход в образовании на компетентностной основе – это такой вид его содержания, который не сводится к знаниевой парадигме, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций [26, с. 10]. Предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. Б.Д. Эльконин утверждает: «Мы отказались не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)» [171, с. 27]. Обобщающим выводом для нас явилось то, что главным стимулом для развития усилий в компетентностном подходе в образовании стали требования бизнеса и предпринимательства.

Анализ актуальных исследований и научных публикаций свидетельствует, что многими учеными педагогами и психологами активно обсуждается модернизация образования на компетентностной основе (Н.К. Абдыгазиева, Б.Н. Ауезов, Т.В. Архипова, Н.А. Асипова, Д.Б. Бабаева, И.Б. Бекбоев, Н.С. Бийназарова, В.А. Болотов, И.С. Болджурова, К.Д. Добаев, Н.К. Дюшеева, А.Т. Калдыбаева, В.Н. Жирова, Ы.К. Жолдошбаева, А.А. Жолчиева, Э. М. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, Т.А. Маковка, А.К. Наркозиев, Ж.С. Токтомамбетова, Р.Н. Токсонбаев, А.К. Чалданбаева, А.И. Чокушева, и др.). Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах ученых и психологов В.И. Байденко, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, Д. Иванов, Е.Я. Коган, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Дж. Равен, В.В.

Сериков, М. Холстед, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин, И.С.В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и др.

Сегодня общеизвестно, что деятельность человека, в частности усвоение любых знаний, умений и навыков, складывается из конкретных действий, операций, которые он выполняет. Выполняя эти действия, размышляя над их выполнением, осознавая потребность в них и оценивая их важность для себя и общества, человек тем самым развивает компетентность в той или иной сфере.

Известный государственный, общественный деятель и педагог, д.п.н., профессор Болджурова И.С. (2018) в своей книге «Образование в Кыргызстане: история, проблемы и достижения» пишет: “Среди проблем, ставших перед образованием в новом веке – это вопрос о роли и месте педагога в имеющемся информационном, технологическом пространстве. Потому, что сегодня компьютер, Интернет уже начинают выполнять роль педагогического коммуникативного (выделено нами), вспомогательно-логического средств. По этой причине преподаватель, педагог должен менять профессиональную функцию, отходить от понимания того, что он является единственным носителем знаний и информации” [29, с. 65].

Значительный вклад в разработку и внедрению компетентностного подхода в подготовку педагогов внес член-корр. НАН КР, д.п.н., профессор Э. Мамбетакунов. Его отдельные труды только по этой проблеме получили международное признание: Компетентностный подход к подготовке учителей физики; Компетентностный подход к педагогическому образованию; “Восток-Запад”: диалог образовательных систем.

Согласно мнения ученого-педагога Н.А. Асиповой “Учурда компетенттүүлүк мамиле педагогикалык теорияда жана практикада өзгөчө орунду ээлөө менен билим берүүнүн, окутуунун жана тарбиялоонун натыйжасында студентте пайда болуучу интеллектуалдык социалдык, коммуникациялык, инсандык жана технологиялык натыйжалардын (жетишкендиктердин) жыйындысын билдирет” [8, 129 б.]

По мнению ученого А.К. Наркозиева компетентность в общепринятом смысле этого слова обозначает характеристику личности, дающей ей право решать, высказывать суждение в определенной сфере человеческого знания и бытия и считает, что в отличие от знаний, умений, навыков компетенциям нельзя учить, их можно только сформировать на основе ЗУН и личностных качеств [115, с. 110]. А.С. Раимкулова описывая модель профессиональной компетентности будущего учителя отмечает, что компетентность отражает собой общую ориентированность и соответствие выпускника педагогического вуза профилю будущей деятельности, знание основных нормативов и требований профессиональной деятельности, а также наличие общих представлений об образовательной ситуации в Кыргызстане и в мире [131, с. 22]. В исследованиях Т.М. Сияева описаны анализ и комплексное изучение профессиональной компетентности педагога [139]. По исследованиям А.К. Чалданбаевой, в качестве общего методологического ориентира, обеспечивающего социально-интегрированного, личностно-ориентированного и практического результата образования выступают компетентностный подход, который представляет совокупность мотивационно-ценностных, когнитивных и социальных составляющих современного образования. По существу это означает формирование новой парадигмы образования, основным критерием которого является то, что как человек умеет применить свои знания [159, с.4]. Н.К. Дюшеева в своей монографии «Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в ВУЗ» приводит 12 определений понятия «компетенция» и 12 определений понятия «компетентность». По мнению автора, содержание данных понятий «обусловлено теоретическими ориентирами, с позиций которых авторы исследуют педагогическую действительность», рассматривается «один и тот же круг вопросов в пределах профессиональной подготовки, в центре внимания которой находится будущий учитель (специалист)» [58].

Как следует из анализа целей проекта TUNING, компетентностный подход в значительной степени вызван необходимостью: создания общего

языка между «академическими кругами» в высшей школе, работодателями и выпускниками по поводу качества результатов обучения, экспликации академических и профессиональных профилей, т. е. проблемой «погружения» высшей школы в рынок, обеспечения «прозрачности» в системе меновых отношений на «рынке образования» и на «рынке труда», обеспечения их совместимости, интернационализации рынка труда и образования; обеспечения возможности перерывов на базе введения двухуровневой (двухцикловой /трехуровневой (трехцикловой) системы высшего образования и образования в течение всей жизни; актуализации освоения высшей школой «новых типов результатов образования, выходящих за рамки профессиональных знаний, умений и навыков», находящих свое применение в широких контекстах трудоустраиваемости и гражданственности. Важным моментом является тот факт, что данный проект выделяет роль качества в процессе переработки, разработки, реализации образовательных программ и в рамках методологии TUNING был выработан подход к повышению качества, который включает все элементы цепочки обучения [106].

Иначе говоря, выяснилось, что компетентностный подход применительно к теории и практике образования не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин [21].

В компетентностном подходе перечень необходимых компетенций определяется в соответствии с запросами работодателей, требованиями со стороны академического сообщества и широкого общественного обсуждения на основе серьезных социологических исследований. Овладение различными родами компетенциями становится основной целью и результатами процесса обучения. Компетенции и компетентностный подход занимают центральное место в системе управления качеством образования [68].



А.К. Наркозиев отмечает, что внедрение компетентного подхода означает решение всех проблем подготовки специалиста и о том, что сторонники компетентного подхода отмечают большую прозрачность достижения академических успехов студентом, обеспечение признания, лучшую информированность студентов, ориентированность на обучающихся, прикладной характер учебных планов, более высокие характеристики в обеспечении качества [115].

Мы же склонны считать, что сформированные компетентности человек использует в зависимости от потребности в разных социальных и других контекстах исходя из условий и потребностей выполняемых видов деятельности. Компетентный специалист применяет стратегии, которые являются наиболее приемлемыми для выполнения определенных задач. Управление личной деятельностью ведет к повышению или модификации уровня компетентности человека на протяжении всей жизни.

В то же время анализ научной литературы показывает, что на протяжении последних лет значительно усилились стремления ученых относительно коррекции разногласий и устранения неуместности в определениях, структуре, понятийном аппарате. Таким образом, например, структурирует компетентный подход в обучении Э.Ф. Зеер. По его мнению, это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества – объединенные в ключевые квалификации. То есть ключевые квалификации – это метапрофессиональные образования широкого радиуса использования, включающие базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества. Метапрофессиональные качества – это комплекс психологических качеств, способностей, обеспечивающих

эффективное выполнение интегративных действий, выступающих в форме конкретных видов деятельности [65].

А.А. Жолчиева отмечает, что компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении действительности; при освоении техники и технологии; 2) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; 3) в практической жизни, при выполнении социальных ролей как гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, избирателя; 4) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 5) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 6) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [62]. Таким образом, в образовании компетентность – это результативно-деятельностная характеристика обучения, нижний порог которого – уровень компетентности является уровнем деятельности, который необходим и достаточен для минимальной успешности в достижении результата [85, с. 18].

По мнению К.Д. Добаева, «при компетентностном подходе студент должен не только объяснить, почему нужно так действовать, но и выполнить эти действия. Компетентность не может быть продуктом традиционного обучения, то есть суммой знаний и навыков. Это вовсе не означает, что мы отказываемся от научно-предметного образования, это отказ от изучения предметов как самоцели» [55].

Подчеркнем, что реализация этого уровня компетентностного подхода в профессионально-педагогическом образовании будет способствовать достижению его основной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к

эффективной работе на уровне современных требований, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Рассмотрим основные конструкты компетентностного подхода, разработанные в зарубежной педагогической науке.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция и компетентность*, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [21].

С нашей точки зрения заслуживает внимания понимание педагогами компетентности человека как специально структурированных (организованных) наборов знаний, умений, навыков и отношений, приобретенных в процессе обучения. Они позволяют человеку определить, т.е. идентифицировать и разрешать, независимо от контекста (от ситуации), проблемы, характерные для определенной сферы деятельности.

В настоящее время во многих европейских странах в содержании образования сделаны шаги к созданию основы для того, чтобы главные результаты обучения базировались на достижении необходимых компетентностей [173, 174, 176, 178]. Идея компетентностно-ориентированного обучения – один из ответов на вопросы о направлении модернизации образования.

В современных условиях актуальность проблемы повышения компетентности человека в процессе его образования определяется не только на региональном, но и на мировом уровне.

Так, в программном документе ЮНЕСКО «Образование для XXI века», который определяет мировую философию образования на историческую перспективу, на основании доклада международной комиссии по

образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» подчеркнуто, что современное образование должно концептуально строиться на четырех фундаментальных принципах. В процессе образования человек должен: 1) научиться познавать, 2) научиться делать, 3) научиться жить вместе, 4) научиться жить [53, с. 37]. Очевидно, что целостная, всеобъемлющая («жизненная») компетентность, формирование которой выступает как стратегическая цель любого образовательного процесса, непременно включает в себя в качестве составной части и профессиональную компетентность.

Странами Европейского союза предложены списки ключевых компетенций, которые учитываются при поступлении в университеты. При активной поддержке Международной Организации Труда (МОТ) во многих странах определилось направление подготовки специалистов на основе стандарта компетентности. Отсюда следует, что во многих странах подготовка кадров, ориентированная на развитие компетентности, является наиболее распространенной концепцией в последние годы.

Компетентностное образование – противоречивая тема, которая на современном этапе остается недостаточно исследованной. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенций, хотя можно говорить о концепции складывающихся компетенций. С одной стороны, такое положение можно объяснить широтой самой проблематики, дублированием и параллельностью осуществленных учеными разных стран исследований, а с другой – нагромождением терминов и понятий без последующего их всестороннего обоснования, согласования и обобщения.

Значительный вклад в научное обоснование новых образовательных конструктов – ключевых компетенций, квалификаций и компетентностей, введенных А. Мертенс А. и Д. Шелтен в профессиональное образование (помимо знаний, умений и навыков) – внесен учеными стран Европейского союза в середине 80-х гг. XX столетия) [180, 181].

В начале 90-х годов введено в научный обиход понятие «ключевые компетенции», вошедшее в квалификационные требования к специалистам, проходящим переподготовку в системе последиplomного образования и повышения квалификации управленческих кадров, а также в требованиях к подготовке специалистов в профессиональной школе. Оно лежит в основе большинства современных моделей, представленных зарубежными учеными, и трактуется как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий. Достаточно сказать, что самих «ключевых компетенций», которые формируют целостный образ компетентного человека, исследователи насчитывают *от 3 до 140*. Компетенций может быть бесконечное множество. Они могут определенным образом группироваться, систематизироваться, структурироваться [21, с. 11].

На симпозиуме в Берне в 1996 году Советом Европы было определено, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования [177].

Одним из широко представленных в зарубежной педагогической науке и практике интегративных конструктов является категория, получившая название «ключевая квалификация».

А. Schelten выделил пять групп ключевых квалификаций, необходимых для современного работника в зависимости от уровня профессиональной активности: психомоторные умения (координационные умения, скорость реакции, ручная сноровка, способность к концентрации внимания и др.); познавательные способности (самостоятельность мышления, техническое мышление, креативность, способность к решению проблем, оценочные способности и др.); общетрудовые качества (практические умения и навыки для широкого круга деятельности в области измерительной техники, охраны труда, обслуживания машин,

технологического планирования, технологической диагностики, чтения технической документации и др); персональные или индивидуально-ориентированные способности (надежность, стремление к качественной работе, добросовестность, ответственность, самостоятельность, критичность, уверенность в себе, оптимизм, направленность на конкретные достижения и успех в работе); социальные способности (готовность к кооперации, к установлению контактов, коммуникативность, ответственность, корпоративность и др.) [181, с. 141].

Понятие «ключевая квалификация» широко используется сегодня в педагогике Германии. Его теоретическое обоснование было сделано Д. Мертенсом на основе анализа взаимосвязи и взаимообусловленности социально-экономических и технических процессов производства и характера профессионального образования в современном обществе [180]. Основная идея заключается в том, чтобы подготовить новое поколение работников, способных адаптироваться к динамичному производству, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих способностями, необходимыми для широкого круга профессий [63, с. 23].

Один из авторов компетентного подхода в английском образовании Джон Равен понимает под компетентностью специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Он также говорит о так называемых «высших компетентностях», которые вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т. п. [130, с. 6]. В своей работе «Компетентность в современном обществе» Д. Равен дает развернутое толкование

компетентности и выделяет *37 ее видов*, при этом подчеркивая, что «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Значительные фундаментальные исследования, относящиеся к проблеме компетентности, провел американский педагог Е. Short. Он дает научное определение понятий «компетентность», «компетенция», «компетентный», «компетенции», а также обосновывает четыре общие концепции компетентности. Согласно первой концепции, компетентность трактуется как поведение или действие, т.е. в пределах этого понятия компетентность связана с приобретением человеком умений и навыков для определенной деятельности, не имеющей творческого характера. Суть другой концепции заключается в том, что человек пользуется разнообразными знаниями и навыками для определения того, какую деятельность осуществлять и как должен проходить этот процесс. В третьей концепции компетентность выступает как уровень способностей, официально считающийся достаточным. В этом случае компетентность должна соответствовать уровню, принятому в профессиональной отрасли или в сфере деятельности. В четвертой концепции компетентность определяется как свойство или способ существования человека – определение характерных черт компетентности в целом. В основе этого понимания лежат обозначение природы того или иного свойства и приемлемость ее для человека [185].

По утверждению С.Е. Шишова, компетенция подразумевает обобщенную способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Подчеркивая тесную связь компетенций с навыками и умениями, он отмечает вместе с тем и их различие, состоящее в том, что умения предполагают действия в специфической ситуации. В умении компетенции проявляют себя как обобщенный уровень подготовленности к действию, как возможность совершать действия в специфической ситуации [165, с. 16-18].

Применительно к профессиональному образованию Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт. Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности [64, с. 49].

В монографии А.К. Марковой указывается, что компетентность – это единение психических качеств, психического состояния, которые дают возможность действовать самостоятельно и ответственно, овладения человеком навыков и умений выполнения трудовых функций. Она также считает, что понятие «компетентность» конкретного лица уже, нежели ее профессионализм. Человек может быть профессиональным в своей отрасли, но при этом не быть компетентным в решении профессиональных вопросов [104].

В диссертационном исследовании Т.В. Добудько подчеркивается, что содержание термина «компетентность» охватывает три аспекта: *проблемно-практический* – адекватность понимания ситуации, постановка и эффективное выполнение заданий, норм в конкретной ситуации, готовность к непрерывному образованию с целью достижения профессиональной мобильности; *содержательный* – адекватное осмысление ситуации в общем контексте; *ценностный* – способность к адекватной оценке ситуации, ее содержания, цели, задач и норм с точки зрения личностных и общезначимых ценностей [56].

В своем исследовании Н.К. Сартбекова отмечает, что выпускник технического университета должен обладать не только знаниями, необходимыми для выполнения инженерных функций при проектировании, производстве, анализе и эксплуатации производственных объектов, но и умением профессионально и межкультурно общаться в другой языковой среде [134, с. 12]. В рамках исследований и публикаций в области социальной психологии в своей книге «Компетентность в общении» Л.А. Петровская не только рассматривает коммуникативную компетентность, но и предлагает



конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [121, с. 37]. Продолжая исследование Л.А. Петровской и акцентируя внимание на социально-психологическом и коммуникативном аспектах компетентности учителя, Л.М. Митина определяет понятие «педагогической компетентности». По ее мнению, оно включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [111].

Это понимание согласуется с нашим пониманием, и в дальнейшем мы будем придерживаться этой констатации. Под компетентностью будем понимать совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности. То есть компетентности – это совокупность (система) знаний в действии. Э.Ф. Зеер в исследованиях выделяет следующие виды компетентностей: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, потребителя); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации); компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного быта и пр.); компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [65].

Охарактеризованные выше подходы к статусу конструкций компетентностного подхода дают основания для вывода о наличии разных, а кое-где и противоположных толкований. Большинство исследователей сходятся в том, что компетентность – сложное, интегративное, многофакторное, многоаспектное качество личности. Общепризнанным

является то, что фундаментом, базисом для возникновения данного качества выступают: знания, умения и навыки в определенной предметной области; практический опыт самостоятельной деятельности. Активизация процессов поиска путей и средств повышения эффективности образования связана сегодня с внедрением в образовательный процесс компетентного подхода. Такой подход предполагает изменение самого характера учебного процесса, который превращается в сотрудничество, обеспечивающее демократизацию позиции преподавателя с одновременным включением студентов в активную, творческую, совместную и продуктивную деятельность

Вышеизложенное дает возможность характеризовать компетентность как целостное личностное образование рядом признаков: оперативность и мобильность знаний, способность применять и интегрировать их в каждой конкретной ситуации с учетом различных аспектов; способность и готовность принимать решения, выбирая при этом наиболее оптимальный в данной ситуации вариант; способность к организации социального действия и координации всех необходимых для этого ресурсов; коммуникативные умения, позволяющие целесообразно выстраивать взаимодействия с другими людьми в рамках деятельности; наличие определенных ценностных ориентаций, мировоззренческой позиции, общей и этической культуры, мотивов деятельности; стремление и способность развивать свой творческий потенциал, осваивать новые способы действия.

Обобщая взгляды ученых на тенденции развития человека, следует провести некоторые обобщения, в соответствии с которыми можно выделить различные дидактические выводы, касающиеся обучения специалистов с высококвалифицированными профессиональными знаниями, способных к активным действиям. Прежде всего, это необходимые умения и навыки: самостоятельность, умение устанавливать отношения, готовность брать на себя ответственность, надежность, креативность, умение высказывать свое мнение, терпимость, восприятие, открытость культуре и миру, самообладание, спокойствие, которые

позволяют решать проблемы, строить отношения с другими людьми и справляться с неуверенностью.

В психолого-педагогической литературе [1; 25; 33; 31; 48; 86; 91; 126] понятие «компетентность» употребляется при освещении вопросов воспитания и обучения молодого поколения, подготовки кадров для различных образовательных учреждений, то есть оно используется применительно к лицам определенной профессии – педагогам.

В.И. Местечкин отмечает, что компетентность – это понятие более глубокое и содержательное, нежели компетенция, и обозначает достаточную меру, степень качества компетенции, которые должны реализоваться через квалификацию в конкретной профессии [108]. В.А. Демин дает свое определение компетентности: «уровень умений личности, который определяет степень соответствия определенной компетенции, которая позволяет действовать конструктивно в изменчивых социальных условиях» [54, с. 35].

Компетенция, считает А.В. Хуторской, – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [154]. Компетенция является сферой отношений, утверждает О.М. Бобиенко, существующих между знанием и действием в человеческой практике. Без знаний нет компетенции, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция [25]. По В.И. Маслову, компетентность – это готовность на профессиональном уровне выполнять свои должностные и специальные обязанности в соответствии с современными теоретическими обретениями и лучшим опытом, стремясь соответствовать мировым требованиям и стандартам [105]. По мнению И.М. Кондакова, компетентность – это высший уровень мастерства не столько в понимании исполнения, сколько в понимании организации и системного понимания всех проблем, связанных с

деятельностью. В том числе умение поставить задачи и способность организовать решение конкретных проблем, относящихся к виду деятельности, в которой данный специалист компетентен [83].

Под компетентностью С.Е. Шишов и И.Н. Агапов понимают общую способность и готовность личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые обретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность [165].

Подытоживая взгляды ученых на предметный круг понятия «компетентность» и проведя некоторые обобщения, под компетентностью, в общем смысле, можно понимать личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопрос, благодаря наличию у него определенных знаний и навыков.

В современных исторических условиях по-новому осмысливается роль и значение профессионального образования как ведущего фактора выживания и прогресса цивилизации. Радикально изменилась ее социальная функция, которая ориентирована на «выращивание» личности профессионала и формирование на этой основе интеллектуально-творческого потенциала общества. Традиционные виды образования уже не могут в полной мере удовлетворить потребности рынка труда, возросшие в связи с социально-экономическими изменениями.

Не уменьшая роли объемов и глубины предметных знаний, умений и навыков выпускников вузов, общество требует от будущих специалистов таких личных качеств, как инициативность, активность, энергичность, коммуникабельность, конкурентоспособность. Эти качества будущих специалистов должны учитываться в формах и методах обучения в системе высшего образования таким образом, чтобы они не только давали стабильные знания и умения, но и стимулировали широкое развитие их

индивидуальных особенностей, формировали особые деятельностные умения, которые не сводятся к чисто предметным [163, с. 29].

Концепция компетентности стала одной из ведущих педагогических теорий современности. Она включает широкий спектр экономических, социальных, коммуникативных умений, основанных на знаниях, опыте, ценностях, полученных в процессе обучения. Уровень подготовки специалистов и формирование их личностных качеств на основе традиционной, знаниевой парадигмы перестал соответствовать новым социальным требованиям. Многие образовательные проблемы являются общими для ряда стран, они сводятся к тому, что уровень навыков сегодняшних выпускников недостаточно высок для условий современной жизни. Не является исключением и инженерно-педагогическая отрасль образования Кыргызстана [7, 10].

Основой готовности системы профессионального образования соответствовать вызовам времени выступают педагогические кадры. Но реально быть ведущей производительной силой и стратегическим ресурсом развития они могут только при условии высокого профессионализма в современном значении этого понятия.

Таким образом, компетентностный подход понимается как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него такого личностного качества, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе. Далее в нашем исследовании будет использоваться понятие «компетентность». Правомерность использования термина (понятия) *компетентность* в нашей работе объясняется большей адекватностью самого компетентностного подхода к образовательной задаче, основанного именно на понятии «компетентность».

В период перехода от постиндустриального к информационному обществу сфера производства и распространения знаний становится ведущим фактором экономического развития, в результате чего возникают

принципиально новые условия труда и предъявляются качественно иные требования к работникам. В настоящее время наблюдается тенденция усиления профессиональных функций, ориентированных на самостоятельность и ответственность специалиста, его способность самостоятельно идентифицировать собственные профессиональные и образовательные потребности в условиях инновационных информационных экономических преобразований.

Обучающийся должен владеть образовательной компетенцией, считает А.В. Хуторской, – совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности. В соответствии с этим он выделяет ключевые образовательные компетенции: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и личностного самосовершенствования. И, как отмечает сам автор, их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы [156, с. 7-9].

В силу вышеобозначенного, – уточняет А.В. Хуторской, – «*компетенция* – отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [156, с. 8-9].

Т.Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю.А. Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых компетенций современного специалиста: 1) *системное мышление, видение развития процессов*: системный и структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы, понимание приоритетов, анализ альтернатив и нахождение оптимальных вариантов решений; способность нести ответственность за принятие

решений; способность видеть направления развития бизнеса, составлять точный прогноз тенденций развития рынка; 2) *аналитические способности*: логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение формально правильно связывать суждения, последовательно мыслить и действовать; точный и систематический анализ факторов, влияющих на будущее компании; 3) *инновационность*: способность принимать и предлагать новое, проявлять инициативу, управлять творчеством; умение без внутреннего сопротивления воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения; 4) *ориентация на систематическое развитие*: обучаемость, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике; готовность к анализу своих достижений и недостатков, разумному использованию чужого опыта; 5) *организаторские способности*: способность управлять людьми, умение организовать себя и коллектив для решения задач: расставлять приоритеты, концентрироваться на важном, планировать, контролировать; умение эффективно собирать и направлять в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов; умение рационально вести беседу, говорить по телефону, вести корреспонденцию, документацию; 6) *умение управлять временем*: умение проводить ситуационный анализ, определять и формулировать цели, осуществлять годовое, месячное, недельное планирование, планирование дня; знание принципов временного менеджмента; умение расставлять приоритеты; выполнение распорядка компании, дневных рабочих планов; умение осуществлять контроль достижения поставленных целей, подводить итоги дня; 7) *гибкость: готовность к изменениям*; способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему, находить пути ее решения, давать оценку результатов; 8) *коммуникативные деловые умения*: способность отстаивать собственное мнение, права, не разрушая отношений; умение вдохновлять новыми идеями и планами; умение задавать правильные вопросы и определять

степень информированности и эмоциональное состояние партнера; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; умение эффективно поощрять и критиковать других людей; 9) *умение вести переговоры*: умение определять цели и задачи презентации, интересы аудитории; умение построить эффектное вступление, связующие фразы, основную часть и завершение презентации; владение стратегиями убеждения и ораторскими навыками; умение справляться с трудными вопросами и парировать возражения; владение техническими аспектами презентации (аудио-, видео- и компьютерным оборудованием, презентационными программами); умение определить интересы участников, выбрать наилучшую альтернативу; способность этично вести дискуссию; умение обсуждать, предлагать, вести позиционный торг; 10) *работа в команде*: умение создавать команду, работать в ней; знание характеристик эффективной команды; умение поддерживать климат сотрудничества, выполнять правила поведения и общения членов команды; умение проводить эффективные обсуждения и совещания по решению проблем; знание правил проведения «мозгового штурма»; 11) *ориентация на клиента*: знание политики и стандартов в области работы с клиентами; ориентация на текущие и перспективные потребности клиентов и партнеров; умение вести себя корректно с разными типами «трудных» клиентов и партнеров, презентовать услуги с акцентом на преимуществах и выгодах; способность консультировать и строить партнерские отношения с клиентами [94].

О.М. Бобиенко выделяет комплекс «ключевых компетенций» и обозначает их с помощью четырех составных компонентов: информационного (способы приема, сохранения и оформление передачи информации); проектного (способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, времени); оценочного (способы сравнения результатов с целями, классификация, абстрагирование, систематизация, конкретизация, прогнозирование); коммуникативного (способы передачи



информации и привлечение ресурсов других людей для достижения своих целей) [25]. Характеризуя ключевые компетенции, С.Е. Шишов и И.Н. Агапов выделяют пять основных потенциалов, которыми должна владеть личность. Это познавательный, коммуникативный, эстетический, творческий, моральный потенциалы, задающие направленность процессу развития личности. *Познавательный потенциал* определяется, прежде всего, объектом и качеством информации, которой владеет личность. Он также содержит в себе психологические качества, которые обеспечивают продуктивность познавательной деятельности человека; *творческий потенциал* личности определяется комплексом умений и навыков, способностями к деятельности и мерой их реализации в определенной сфере деятельности или общения; *коммуникативный потенциал* личности оценивается степенью товарищества, характером и прочностью установившихся контактов, а также динамикой социальных ролей, которые используются; *моральный потенциал* характеризуется морально-этическими нормами, ценностями, устремлениями, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в мироощущении, мировоззрении, взаимодействии с другими; *эстетический потенциал* личности характеризуется уровнем и интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет [165].

По мнению С.Е. Шишова, ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность [166].

И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций, раскрывая десять основных компетенций личности [66, с. 41]. Первая группа компетенций, относящаяся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни, ценности культуры, науки, производства,

истории цивилизаций, собственной страны, религии; компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, свобода и ответственность выбора образа жизни; компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний; компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, профессиональное развитие, овладение культурой родного языка, владение иностранными языками. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, относятся *ко второй группе*: компетенции социального взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, друзьями, способность к погашению конфликтов, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого, социальная мобильность; компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета, деловая переписка, делопроизводство. И *к третьей группе* относятся компетенции деятельности человека: компетенции познавательной деятельности человека, постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и решение, продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность; компетенции деятельности: игра, учение, труд, средства и способы деятельности, планирование, проектирование, исследовательская деятельность, моделирование, прогнозирование, ориентация в разных видах деятельности; компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации, преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные и мультимедийные технологии, компьютерная грамотность, владение интернет-технологиями.

Особенно значимым является вывод, в соответствии с которым компетентность – это совокупность личностных качеств обучающегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере [127, с. 64]. Это согласуется с нашим пониманием компетентности как образовательного конструкта профессионального образования. Различные трактовки компетентности обусловлены, прежде всего, особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, а также разнообразием теоретических подходов исследователей. Базовой характеристикой этого понятия остается степень сформированности у специалиста единого комплекса знаний, умений, навыков, опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности (Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков и др.).

Интеграция в содержании образования понятий, способов деятельности, опыта проявления личной позиции предстает как синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. При этом, как отмечают В.А. Болотов, В.В. Сериков, компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта [26, с. 12-13].

Подытоживая мнения ученых, можно отметить, что компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Следует отметить, что при поиске основных или приоритетных компетентностей исследователи обращаются к понятию ключевых (базовых) компетентностей, которые характеризуют универсальные компетентности широкого спектра, создающие основу для формирования компетенций более специфического применения. Нельзя не заметить также

мнение о существовании опасности, что список компетентностей, признанных необходимыми, будет достаточно обширным, что в свою очередь, затруднит процесс их формирования. Поэтому очевидно, что большинство ученых говорят о необходимости обозначить, отобрать и основательно идентифицировать ограниченный набор компетентностей, наиболее важных, интегрированных, ключевых.

## **1.2. Направления организации профессионально-педагогического образования с позиций формирования компетентностного подхода**

В условиях динамического развития экономики, роста конкуренции, сокращения неквалифицированного и малоквалифицированного труда наблюдается становление новой парадигмы образования. На смену жесткой централизации образования приходят тенденции вариативности.

Инженерно-техническое образование развивает в личности профессиональные качества, эрудицию, творческое мышление, интеллектуальные способности, способность анализировать. Именно такое образование может обеспечить подготовку инженерных кадров, которым предстоит работать в условиях новых технологий, когда в производстве все больше используются достижения современной науки.

Именно такое образование может обеспечить подготовку инженерных кадров, которым предстоит работать в условиях новых технологий, когда в производстве все больше используются достижения современной науки.

Значительно влияет на качество подготовки технических кадров слабый уровень материально-технической базы многих вузов, которые не имеют хорошо оборудованных лабораторий и научно-технических центров, наблюдается слабая связь с бизнес-структурами, теневые проблемы в образовании и др.

Кроме того, учебные программы вузов не дают знания и навыки, необходимые в практической деятельности, необходима модернизация учебных программ. Квалификация выпускников вузов не соответствует требованиям

работодателей, бизнес-структур, что приводит к последующему переучиванию молодых кадров. Важной проблемой сегодня является проблема трудоустройства технических специалистов, многие из которых либо работают не по специальности, либо покидают Кыргызстан в поисках применения своих знаний.

Республика теряет профессионалов-конструкторов, перспективных менеджеров, компьютерщиков, строителей и промышленников. Если не принять кардинальных мер на правительственном уровне, нашу возрождающуюся промышленность ожидает кадровый голод. Теряя интеллектуальные кадры, государство уменьшает свои возможности достижения стабильного развития.

Значительное место в подготовке будущих инженеров должно отводиться интеграции технических, естественно-научных, экономических и гуманитарных знаний, что способствует формированию высокообразованных специалистов, способных осуществить в процессе трудовой деятельности творческую самореализацию, активное включение в жизнь общества.

Согласно Постановлению Правительства Кыргызской Республики от 23 марта 2012 года № 201 «О стратегических направлениях развития системы образования в Кыргызской Республике», основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля [121]. Рыночная экономика требует от квалифицированных работников владения не только специальными знаниями, но и качествами, обеспечивающими их профессиональную мобильность, умеющих быстро переключаться с одного вида труда на другой и совмещать различные трудовые функции, а это, в свою очередь, диктует необходимость их обучения на основе компетентного подхода и парадигмы личностно-ориентированного образования [73, с. 25]. Отсюда следует, что модель выпускника высшего инженерно-педагогического учебного заведения должна содержать виды компетентности, которые характеризуют его в первую очередь как работника определенной сферы

производства, науки и культуры, способного обучать на уровне мировых образовательных стандартов. В основной образовательной программе высшего профессионального образования четко отмечены, какими компетенциями должен обладать инженер-педагог КГТУ им. И. Раззакова по окончании вуза: а) универсальные компетенции, включающие в себя общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции; б) профессиональные компетенции, которые содержат учебно-профессиональную деятельность, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую. В области обучения целью основной образовательной программы высшего профессионального образования по направлению подготовки Профессиональное обучение (по отраслям) является подготовка в области основ гуманитарных, социальных, экономических, математических и естественнонаучных знаний, получение высшего профессионально профилированного образования, позволяющего выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и профессиональными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда. Из общей характеристики направления подготовки инженер-педагогов в области воспитания личности, целью основной образовательной программы высшего профессионального образования является формирование социально-личностных качеств студентов: целеустремленности, организованности, трудолюбия, ответственности, гражданственности, коммуникативности, толерантности, повышения общей культуры и т.д. [172].

Сравнительный анализ текущего состояния инженерного образования в странах Центральной Азии позволяет нам выявить общие тенденции развития и реформ, чтобы понять причины расхождений и указать способ приближения к задаче выстроить наши системы высшего образования в рамках международных стандартов. Работа по выделению общих и предметных компетенций является очень важным аспектом для подготовки выпускников

инженерного профиля, для определения требований к их квалификации и соответствующего уровня их подготовки. Мы можем говорить о компетенциях, соответствующих для каждой специальности в большей или меньшей степени, а также пересекающихся с другими специальностями. Конечно, каждая компетенция должна быть разработана для каждой степени по специальной области или специализации. Минимальные уровни общих и предметных компетенций, которые мы разрабатывали, могут быть определены в общем и будут разными в разных контекстах. Учитывая каждую специальность, круг компетенций может быть увеличен или сужен, чтобы отразить специфику в каждой инженерной профессии [106].

Иначе говоря, как считает М.В. Мещерякова, и мы разделяем это мнение, речь идет о компетентности в узкой (специальной) области профессиональной деятельности и только затем – в более широкой (инвариантной к различным специальностям) сфере [109, с. 9].

В процессе разработки и проработки ведущих положений системы инженерно-педагогического образования мы учитывали замечание ученых относительно необходимости перехода современного образования на новую парадигму, на новое смысловое и структурно-смысловое наполнение.

Анализ психолого-педагогической литературы (Э.Ф. Зеер, Е.Э. Коваленко, В.П. Косырев, Д.Г. Левитес, М.М. Поташник и др.) показал, что в настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы профессионального образования: когнитивная, деятельностная и личностно-ориентированная.

Согласно *когнитивной* парадигме, образование в ней рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Образование понимается как трансляция социокультурного опыта нового поколения. Педагогические концепции этой парадигмы: традиционная, академическая и т.п. Ведущей

технологией обучения считается репродуктивная (объяснительно-иллюстративная) и обучение методам получения знаний.

Условия обучения в профессиональной школе в большей мере, чем в общеобразовательной, требуют от обучающихся умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, умения учиться. Умение учиться, можно определить как степень овладения способами учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения знаний, умений и навыков. Оно рассматривается как своеобразная имитационная технология, предполагающая иллюстрацию студентам тех особенностей их будущей профессиональной деятельности, которые можно отобразить в конкретном курсе.

Главное – основательное научно-методическое обеспечение учебного процесса, информационное обеспечение личности, а не ее развитие в реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности. С управленческой точки зрения – это наиболее эффективный и предпочитаемый подход на сегодняшний день. С психолого-педагогической точки зрения – это личностно отчужденное образование. Однако четкая ориентация на «знаниевый» компонент противоречит сегодняшним требованиям к качеству подготовки [114].

В настоящее время содержание обучения компонуется на модульной основе с применением информационных технологий обучения, с учетом индивидуально-профессиональных особенностей различных групп обучающихся. Отбор содержания профессионального образования требует детальной разработки типовых функциональных единиц будущей работы специалиста, что в свою очередь, позволит сформулировать цели образования в виде конкретных результатов, выраженных *в единицах деятельности*; адекватно и объективно проверить, и оценить результат; строить содержание образования на основе прогностической модели деятельности специалиста. Конечным результатом, отраженным в



квалификационной характеристике, должно стать выделение основных видов деятельности, определение состава каждого из них и перечня типовых действий [147, с. 71]. В.А. Попков и А.В. Коржуев, обобщая выводы, сделанные многочисленными исследователями, и это согласуется с нашим мнением, под деятельностным подходом в самом общем смысле понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе [123, с. 407]. Отсюда можно заключить, что когнитивно и деятельностно-ориентированная парадигмы нацелены в основном на достижение качества образования, понимаемого как обученность и социально-профессиональная подготовленность.

Центральным звеном *лично-ориентированного* образования является непрерывное развитие личности обучающихся [155]. Эта парадигма образования предполагает не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие и самоактуализацию личности. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности как субъекта познания и предметной деятельности, оно по сути своей должно быть вариативным, базироваться на признании за каждым обучающимся права выбора собственного пути развития, образовательных маршрутов [96, с. 91].

Основывается оно на следующих принципиальных положениях: признается приоритет индивидуальности, самооценности обучающегося, который изначально является субъектом профессионального процесса; технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности; содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, педагогических, производственных технологий и соответствует будущей профессиональной деятельности; профессиональное образование имеет опережающий

характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной деятельности; действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды; личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучающегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Важно отметить, как утверждает Э.Ф. Зеер, что содержание обучения в личностно-ориентированной парадигме, главным образом направлено на овладение значимыми способами учебно-профессиональной деятельности с учетом личного опыта обучающихся [65].

Доминантой личностно-ориентированного образования является развитие личности. В силу этого психолого-педагогические достоинства личностно-ориентированного образования бесспорны. Существует также мнение, что личностно-ориентированное образование с государственно-управленческой позиции крайне сложно и дорого. С педагогической позиции технологически не обеспечено [63, с. 23].

В этом смысле концептуально близкой к нашему пониманию содержания инженерно-педагогического образования и его структурно-логического отображения является так называемая «интегративная» образовательная парадигма, предлагаемая нами [10]. Она изложена в нижеследующих положениях.

Безусловно, подготовка любого специалиста будет тем успешнее, чем полнее в ее содержании будет отражена структура предстоящей деятельности. Очерчивая виды деятельности педагога профессионального обучения, можно утверждать, что наиболее характерными являются обучающая, производственно-технологическая, организационно-управленческая, воспитательная и исследовательская.

Все рассмотренные парадигмы образования в настоящее время востребованы профессиональной школой. Их выбор определяется учебной профессией и специальностью, содержанием учебной дисциплины, субъектным, профессионально обусловленным опытом педагога.

Очевидно, что каждая из парадигм образования имеет свои достоинства и недостатки. Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, основываясь на исследовании взаимосвязи учебной деятельности и профессионального развития личности, рассмотрели целесообразность использования этих моделей образования на разных этапах профессиональной подготовки обучающихся.

В начале 90-х годов XX века известный исследователь высшей школы А.А. Вербицкий теоретически обосновал максимально широкое введение в вузовский учебный процесс видов, форм и методов деятельности студентов, так или иначе имитирующих их будущую профессиональную деятельность в контекстной теории профессионального образования [37; 36].

Надо отметить, что одна из главных идей, которая пронизывает всю нашу работу, заключается в сосуществовании разных методов, подходов, теорий в педагогическом процессе, она созвучна мнению Ю.К. Бабанского по поводу оптимизации педагогического процесса: «Главное заключается в том, чтобы *не подносить к абсолюту тот или другой подход к учебе*, не преувеличивать отдельные методы, а показать, в какой ситуации, который из теоретико-методических вариантов окажется наиболее приемлемым. Именно такой подход и получил в современной дидактике название оптимизационного. Современная дидактика не идет по примитивному пути: такую теорию отбросить, а такую считать универсальной» [116, с. 69]. В сущности, это высказывание является предпосылкой дополненности разных подходов и парадигм в педагогическом процессе, их диалектического и диалогического взаимодействия, что и будет исследоваться в нашей работе.

В контексте нашего исследования, условно разделяя весь период обучения студента в инженерно-педагогическом вузе на три этапа (начальный, основной и заключительный), мы склоняемся к обновлению обучения через использование всех трех видов парадигм (когнитивной, деятельностной и личностно-ориентированной).

От *начального* этапа зависит успешность обучения в учебном заведении, поэтому его можно считать сензитивным периодом формирования учебных умений. Этот этап охватывает первый год обучения – адаптация выпускников школ к новым условиям обучения. Для этого необходимо формирование таких учебных умений, как планирование и организация своего времени; анализ учебного материала; анализ и коррекция своей учебной деятельности, постановка целей и выбор путей их достижения; формирование взаимоотношений с сокурсниками в группе, с преподавателями; запоминание и воспроизведение учебного материала, решение проблем, возникающих в процессе обучения, и др. Поэтому оптимальной моделью для этого этапа профессиональной подготовки является когнитивно-ориентированная – базовая для последующего основного этапа.

При этом использование аспектов деятельностного подхода не противоречит адаптации студента в вузе, а наоборот, способствует формированию у студентов умений осуществлять то или иное мыслительное или практическое действие в виде целого или его элементов.

Теоретической базой для этого являются исследования психологов Н.Ф. Талызиной и П.Я. Гальперина [146, 40], а также их учеников и последователей, разработавших основы деятельностного подхода в обучении и теории поэлементного формирования мыслительных действий.

*Основной* этап характеризуется выполнением преимущественно учебно-производственной деятельности, наиболее важной особенностью которой является решение учебных задач производственного характера. На этом этапе обучающихся нужно научить решению учебных

производственных задач – типовых производственных заданий и упражнений на формирование умений и обобщенных способов действий в деятельности. Ориентировочно во времени – это 2-3-й годы обучения.

Профессиональное развитие личности обучающегося и формирование его деятельности на *заключительном* этапе строятся на базе уже сформированных на предыдущих этапах обучения учебно-профессиональных умений и личностных качеств. На этом этапе доминирует учебно-профессиональная деятельность: учебные задачи преимущественно носят характер профессиональной деятельности, формы подготовки приближены к видам будущей деятельности, новообразования, приобретаемые на данном этапе, профессионализируются. Этот этап охватывает 3-4-й годы обучения. На этом этапе логикой педагогического процесса на основе личностно-ориентированного подхода состав обучающей и воспитательной деятельности определяется цепочкой: проектирование – реализация – анализ. Она позволит упорядочить перечень действий в деятельности будущего педагога профессионального обучения.

Практическая реализация личностно-ориентированного образования требует разработки и внедрения специальных методических подходов, характеризующихся особенностями признания студента активным субъектом познания. Самоценность студента будет заключаться в способности возникновения познавательной мотивации; в развитии мышления и творческого начала; в опоре на субъективный опыт; в создании условий для формирования личных качеств и развития интеллекта в процессе получения знаний, умений и навыков; в способности приобретать необходимые знания на протяжении всей профессиональной деятельности с целью успешной адаптации и эффективного функционирования в обществе [137, 155, 167]. Научить обучающихся решать учебно-профессиональные задачи – цель этого этапа. Должны быть сформированы такие учебно-профессиональные умения, как планирование и организация своей профессиональной деятельности, ее анализ и коррекция, решение

профессиональных задач, выявление проблем в своей профессиональной деятельности и путей их решения, умение строить взаимоотношения в профессиональных группах, анализ производственно-технологических ситуаций.

Личностно-ориентированная профессиональная подготовка инженеров-педагогов рассматривает студента как основную ценность всего образовательного процесса и способствует созданию условий для формирования и проявления его личностных качеств, становлению творческой, активной, инициативной личности, удовлетворению познавательных и духовных потребностей студентов, развитию их мышления, интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообразования, саморазвития, самоусовершенствования. В итоге они ориентированы на потребность общества в специалистах, способных к самостоятельному добыванию знаний, к переквалификации и адаптации в новых социальных условиях.

Основная цель личностно-ориентированного обучения – создание условий, обеспечивающих, во-первых, мотивацию к образованию и развитию личности студента, его интеллектуального и духовного начала; во-вторых, гуманное отношение к студенту [147, с. 119].

Аналогичную мысль, касающуюся оправданности использования на каждом этапе рассмотренных парадигм образования, высказывает и Э.Ф. Зеер: на первом – когнитивно-ориентированную, на втором – деятельностно-ориентированную и на заключительном – личностно-ориентированную. Он также утверждает, что переход на более высокий уровень возможен лишь при освоении деятельности более низкого уровня [64]. Особенности этапности процесса обучения показывают, что этап личностно-ориентированного обучения в специальной подготовке педагога профессионального обучения характеризуется такими дидактическими принципами, как самооценность студента, активного субъекта познания, ориентация его на саморазвитие, самообучение, самообразование,

социализация, учет индивидуальных психологических особенностей, способностей личности.

Практическая реализация дидактических принципов базируется на таких требованиях к организации обучения, как создание условий, способствующих саморазвитию, самообучению, самообразованию студента, выявлению его личной активности с учетом личного опыта, обеспечения объективного контроля знаний, целесообразного использования средств информационных и коммуникационных технологий в обучении, комплексного использования в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов разнообразной учебной деятельности.

Соответственно в контексте рассмотренных подходов основополагающей целью инженерно-педагогического образования является развитие личности, раскрытие и развитие ее задатков, способностей, призвания. Исходя из направленности образования на развитие обучающегося в результате формирования у него личностных качеств, таких как компетентность, средствами решения профессиональных задач в учебном процессе, можно утверждать о компетентностном подходе в обучении.

Мы разделяем мнение группы ученых из Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина относительно концептуальной идеи, которая может быть положена в основу построения современной системы инженерно-педагогического образования. Это планомерно-поэтапное, нарастающее по степени сложности и обобщенности освоение инженерами-педагогами типовых функциональных единиц профессиональной деятельности, которые представляют собой комплексные образования, интегрирующие как знания и умения, так и профессионально-значимые качества личности, необходимые для осуществления определенных действий, причем этот процесс должен осуществляться на непрерывно расширяющемся по мере его развития общеобразовательном и общекультурном фундаменте [73, с. 26.].

Адекватность высшего образования следует оценивать с точки зрения того, насколько деятельность высших учебных заведений отвечает ожиданиям общества. Задача состоит в том, чтобы обеспечить доступ к широкому общему и специальному образованию, нацеленному на конкретную профессиональную деятельность, зачастую междисциплинарную по своему характеру, уделяя при этом пристальное внимание навыкам и способностям, поскольку оба эти вида образования готовят человека к жизни в различных меняющихся условиях и к тому, чтобы он мог менять вид своих занятий [38, с. 8].

Кыргызстану необходимо пересмотреть свои позиции в решении проблемы современного образования и реформы с учетом текущих и перспективных потребностей общества в высококвалифицированных специалистах, особенно технического профиля, чтобы эффективно и оптимально использовать интеллектуальный человеческий ресурс для дальнейшего развития экономики республики. Реалии сегодняшнего дня требуют качественных преобразований в подготовке дипломированных кадров [7].

Таким образом, мы рассматриваем процесс подготовки будущего педагога профессионального обучения с точки зрения когнитивно-деятельностного и личностно-ориентированного обучения на основе компетентностного подхода, наиболее целесообразного для становления личности специалиста, которое должно сопровождаться собственной активностью, потребностью, направленными на саморазвитие, самосовершенствование и самоактуализацию. Формирование индивидуального стиля инженерно-педагогической деятельности, в конечном итоге, как будет рассмотрено ниже, обеспечивает становление профессиональной компетентности как определенной целостности, интегративной личностной характеристики специалиста.



### **1.3. Индивидуальный стиль будущего педагога профессионального обучения как основа коммуникативной компетентности**

С середины 90-х годов под влиянием процессов гуманизации особенно острой стала проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов [24, 25, 38, 42, 44, 51, 52, 92, 111].

Согласно идеям гуманизации, решение этой проблемы видится в реализации личностно-ориентированной модели обучения студентов педагогических учебных заведений. В данной связи рядом исследователей была начата попытка создания теоретического обоснования личностно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов (В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова и др.).

Однако до настоящего времени в отечественной и зарубежной педагогике профессионально-педагогического образования проблемы личностно-ориентированного обучения студентов профессионально-педагогического учебного заведения достаточно не исследованы, поэтому в нашем исследовании будет предпринята попытка его разработки.

Другими словами, личностно-ориентированное обучение будущих педагогов профессиональной школы состоит в развитии у них потребности в профессиональном самосовершенствовании, которое невозможно без личностного роста в целом [170].

Разработанный известным, украинским педагогом И.А. Зязюном курс «Основы педагогического мастерства», на наш взгляд, имеет необходимые ресурсы для осуществления личностно-ориентированного обучения, потому что он создавался для целенаправленного управления формированием личности студентов, которое содействует повышению их профессионализма [117]. Поэтому его технология создавалась по принципу отбора наиболее эффективных средств влияния на личность студента, которое привело к созданию системы традиционных [136] и нетрадиционных средств и

методов обучения, которые стимулируют процессы саморазвития студентов.

Ныне существующие курсы «Основы педагогического мастерства» построены на основе предметно-дидактической модели обучения. Чтобы создать в рамках этого курса личностно-ориентированную модель, нужно, на наш взгляд, изменить направленность педагогического процесса. Для этого необходимо построить его на основе предыдущего субъектного опыта студента, потому что в этой модели приоритетным признается тот факт, что студент не становится, а изначально является субъектом познания.

Для того чтобы педагогический процесс изменил свое направление от системы знаний к личности на противоположное – от субъектного опыта студента к общественно-историческому, необходимо, по нашему мнению, сузить область педагогического влияния на личность студента.

Предлагается в отличие от традиционных подходов, когда делается попытка одновременного формирования когнитивной, эмоциональной, волевой и других сфер личности студента, ограничиться одним компонентом. Другими словами, мы считаем, что формирование педагогического мастерства у студентов будет эффективным, если влиять не на всю личность в целом, а на ее определенный компонент, который определяет профессиональный рост студентов. Таким образом, возникает новая задача – определить компонент личности будущего педагога профессиональной школы, который бы был глубоким личностным образованием (ядром личности) и имел бы тесные связи с другими сторонами личности, чтобы, влияя на него, можно было задействовать личность в целом. При этом необходимо проследить влияние этого образования на выбор студентами дидактических технологий и коммуникаций в педагогической деятельности, которые обеспечивают эффективность и производительность в работе с учащимися. Кроме того, этот личностный компонент, который имеет определяющее значение в овладении педагогическим профессионализмом, должен иметь возможности

для диагностики и унификации, чтобы в рамках типологических, универсальных проявлений индивидуальные особенности студентов развивались и совершенствовались. Соответственно, можно предположить, что процесс обучения студентов будет личностно-ориентированным тогда, когда педагогическое влияние будет осуществляться адресно на определенный компонент личности, которая позволит сформировать потенциал профессионализма, проследить его динамику в процессе целенаправленного развития.

Педагогический процесс, ориентированный на определяющий личностный компонент, позволяет сделать обучение индивидуально значимым для студентов через привлечение механизма ценностной мотивации, которая стимулирует студентов к профессиональному росту.

При личностно-ориентированном обучении меняется структура педагогического процесса, поскольку его основным элементом становится личность студента, который определяет содержание и технологию обучения. Кроме того, опора на личностные особенности студентов ведет к дифференцированному обучению, построенному с учетом особенностей проявлений этого компонента у студентов.

Учет личностных особенностей в процессе обучения студентов позволяет преподавателю подобрать технологии и организовать дидактическую коммуникацию таким образом, чтобы происходило не вытеснение индивидуального опыта студентов общественным опытом (как при традиционном обучении), а наоборот, наполнение индивидуального опыта студента за счет постоянного согласования этих двух видов опыта.

Функция преподавателя профессионально-педагогического вуза при личностно-ориентированном обучении состоит не в передаче знаний студентам, а в «запуске» механизма их профессионального роста (самообразования) на основе анализа потенциальных возможностей студентов.

«Запуск» механизма профессионального совершенствования студентов представляет собой процесс развития рефлексии студентов, направленный на осознание ими своих собственных личностных особенностей, которые влияют на их педагогическую деятельность [21].

Это приводит к формированию ценностной мотивации студентов, которая побуждает их к овладению в совершенстве педагогической профессией благодаря особой структуре содержания личностно-ориентированного обучения. В отличие от предметно-дидактической модели эта модель имеет широкие возможности для опоры на личность студентов как основной источник интеллектуальных приемов и образов учебной деятельности. Специальная методика направлена на определение этих образов, выявление у них типологических и индивидуальных особенностей, которые делают возможным их дальнейшее развитие и совершенствование. В результате этой методики становится реальным предъявление каждому студенту особых, индивидуально подобранных и потому доступных для их выполнения требований, которые ведут к профессиональному росту на основе личностно пережитого поднятия педагогического мастерства. Поскольку при личностно-ориентированном обучении понятие педагогического мастерства не задается извне, то оно формируется как высший уровень педагогического профессионализма, который зависит от индивидуальных возможностей каждого. То есть студентам предоставляется возможность самим создать эталоны педагогического мастерства исходя из собственного личностного потенциала.

Другими словами, создаются такие условия в учебном процессе, когда студенты сами задают себе уровень педагогического профессионализма и с помощью преподавателя избирают средства его достижения. Таким образом, именно личностно-ориентированная модель обучения студентов основам педагогического мастерства имеет реальные возможности действительного, а не декларируемого формирования у них основ

педагогического мастерства, так как эта модель позволяет задействовать глубокий личностный конструкт, который и определяет их педагогический профессионализм.

Этим личностным образованием, которое влияет на достижение студентами высшего уровня профессионализма (педагогического мастерства), что является «ядром» личности будущего специалиста, мы считаем *индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности (ИСППД)*, ориентированный на развитие или результативность учащихся.

Таким образом, формирование педагогического стиля может стать точкой отсчета в организации личностно-ориентированного обучения студентов профессионально-педагогических специальностей.

Решение этой задачи невозможно без определения самого понятия «индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности», что мы и попробуем сделать ниже. Формулирование такой дефиниции требует определения таких его составляющих, как «деятельность», «индивидуальность», «педагогический стиль» и т.п.

Как известно, деятельность – это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, который целеустремленно влияет на объект и удовлетворяет, таким образом, свои потребности. Вследствие чрезвычайной сложности и непрерывной изменчивости внешних условий уже на относительно ранних стадиях филогенеза создается жизненная необходимость в возникновении психических форм управления практическим взаимодействием живого существа с окружающей средой. Основным видом человеческой деятельности, который играл решающую роль в формировании и развитии физических и духовных свойств человека, является труд. С трудом генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игра, обучение и т.д.). На основе работы в ходе социально-

исторического развития возникает труд умственный как особая, общественно необходимая теоретическая деятельность.

В состав деятельности входят следующие элементы: *мотивы*, которые побуждают субъект к деятельности; *цели* – результаты, на достижение которых деятельность направлена; *средства*, с помощью которых деятельность осуществляется. Согласно этому в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяется определенным образом мотивированная деятельность в целом, а также входящие в ее состав целенаправленные действия и, в конце концов, автоматизированные компоненты этих действий – операции, которые обеспечивают использование имеющихся средств, и условия для достижения необходимого результата [132, с. 125].

Принципиальным этапом освоения деятельности является принятие ее субъектом. Решение об этом определяется тем, насколько представление человека о профессии отвечает его потребностям. Человек, избирая профессию, как бы «проектирует» свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, из-за которых возможное удовлетворение потребностей. Чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, при том, что он одновременно может получить и большее удовлетворение от работы. Только человек с широкими жизненными интересами, с «богатыми» потребностями, способен на вдохновенную, творческую работу и высокую общественную активность. В качественном отношении В.Д. Шадриков [162] выделяет три группы потребностей: материальные, духовные и социальные. Духовные потребности, в свою очередь, подразделяются на познавательные и эстетические.

Освоение программы профессиональной деятельности предполагает формирование представлений о компонентном составе деятельности, об образах выполнения отдельных действий. Отдельные действия, которые входят в состав деятельности, объединены целью и структурно

соподчинены. Они организованы в пространстве и во времени. Функцию координатора действий выполняет программа деятельности, которая определяет, что как и когда следует делать для достижения цели деятельности. Программа фиксируется в инструкциях, которые и направляют деятельность обучаемого.

Анализ разных профессий позволяет выделить два типа структур деятельности: константные и переменные. Деятельность, которая имеет константную структуру, предполагает только одну последовательность выполнения действий. Такую деятельность удобно фиксировать и представлять обучаемому в виде сетевого графика. Деятельность, которая имеет переменную структуру, предполагает разные последовательности выполнения действий, которые различаются по эффективности. Любая реально существующая программа описывает деятельность только приблизительно.

В процессе деятельности у обучаемых на основе программы-инструкции формируется своя индивидуальная программа деятельности. В психологической системе деятельности эта программа представлена в виде образа деятельности и в форме знаний о последовательности и образах выполнения отдельных действий в целостной структуре деятельности.

Следующим звеном строения деятельности является *информационная основа деятельности (ИОД)*. Под ИОД психологи понимают совокупность информации, которая характеризует предметное и субъективное условия деятельности, что позволяет организовать деятельность согласно вектору цель – результат. Эффективность профессиональной деятельности во многом определяется адекватностью, точностью и полнотой ИОД. Существуют три уровня формирования ИОД: сенсорно-перцептивный, когнитивный, образно-оперативный. Формирование ИОД происходит в единстве с развитием профессиональных способностей и физиологических функциональных систем, которые лежат в их основе.

На успешность освоения и выполнения профессиональной деятельности сильно влияют *профессионально важные качества (ПВК)*. Вопрос о развитии ПВК и формировании подсистем ПВК является одним из узловых в проблематике системогенеза деятельности. ПВК выступают в роли тех внутренних условий, из-за которых преломляются внешние влияния и требования деятельности [132, с. 122-123].

Термин «индивидуальность» уживается так же как синоним термина «индивид» для обозначения неповторимой совокупности признаков, присущих отдельному организму, которые отличают этот организм от всех других, принадлежащих к тому же виду.

Неразрывно с понятиями «деятельность» и «индивидуальность» связано понятие «индивидуальный стиль деятельности» (ИСД), которое определяется как «характерная для данного индивида система навыков, методов, приемов решения задач той или иной деятельности, которая обеспечивает более или менее успешное ее выполнение» [131, с. 194]. Комплекс индивидуальных особенностей человека может лишь частично удовлетворять требованиям какого-нибудь вида деятельности. Поэтому человек, сознательно или стихийно мобилизуя свои ценные для данной работы качества, в то же время как-то компенсирует или преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается ИСД – неповторимый вариант типичных для данного человека приемов работы в типичных для него условиях. Так, при повышенных требованиях к ритму и темпу деятельности человек с подвижным типом нервной системы успешно решает задачу за счет использования своей проворности, способности легко ускорять свои действия и переходить от одного этапа к другому. В тех же условиях человек инертного типа пользуется другими средствами. Он может компенсировать необходимость быстро реагировать на сигналы за счет, например, предусмотрительности, повышенного внимания к профилактическим мерам. В процессе деятельности у него продуцируется склонность к систематичности, обоснованности в работе и т.д.



ИСД какого-нибудь индивида не может быть принята за универсальный идеальный образец. Навязывание его «в порядке обмена опытом» другим (например, побуждение инертного исполнителя работать в стиле подвижного) может привести к тому, что задачи деятельности станут для них неразрешимыми. Поэтому одно из самых важных задач обучения будущего педагога профессионального обучения заключается в том, чтобы помочь человеку найти свой стиль деятельности, наиболее соответствующий его индивидуальным особенностям. Такой стиль часто называют «индивидуальный стиль деятельности педагога».

*Индивидуальный стиль деятельности педагога (ИСДП)* – это система стойких, личностно-своеобразных образцов и приемов решения разных педагогических задач. Основные признаки ИСДП проявляются в: темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость, чуткость); характере реагирования на те или иные педагогические ситуации; выборе методов обучения; подборе средств воспитания; стиле педагогического общения; реагировании на действия и поступки учащихся; манере обращения; преимуществе тех или других видов поощрений и наказаний; применении средств психолого-педагогического влияния на учащихся.

Говоря об ИСДП, обычно имеют в виду, выбор тех или иных средств педагогического влияния и формы своего поведения, при котором педагог учитывает свои индивидуальные склонности и способности. Разные педагоги, которые владеют разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализовывать они их будут по-разному. В этой связи следует сделать одно замечание, которое касается восприятия и внедрения передового педагогического опыта. Анализируя его, педагог должен помнить о том, что такой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное соединение общезначимых педагогических находок и индивидуальности педагога. Поэтому попытки

прямого копирования передового педагогического опыта одних педагогов другими, как правило, бесперспективны, а чаще всего дают плохие результаты. Это происходит поэтому, что психологическую индивидуальность педагога очень тяжело воссоздать, а без нее результаты неизбежно окажутся другими. Выход из этой ситуации в том, чтобы, выделив главное в передовом педагогическом опыте, сознательно ставить и практически решать задачу его творческой индивидуальной переработки. Другими словами, любой педагогический опыт буквально копировать не следует. Воспринимая главное в нем, педагог должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, то есть яркой педагогической индивидуальностью. Это не только не снизит, но существенным образом повысит эффективность обучения и воспитания на основе заимствования передовых педагогических наработок.

На наш взгляд, термин «индивидуальный стиль деятельности педагога» в определенной степени является недостаточно полным, потому что использование понятия «педагог» предусматривает индивидуальную своеобразность этой разновидности творческой деятельности. Поэтому дальше мы будем использовать термин «индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности», который понятие «индивидуальный стиль деятельности» приспособливает к деятельности педагогической. Определим его следующим образом.

*Индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности (ИСППД)* – это стойкая, личностно детерминированная система относительно однородных образов выполнения педагогом профессиональной школы операций, приемов, действий и общения с целью обучения и воспитания на основании существующих у него знаний, умений, навыков и коммуникативной компетентности, которая обеспечивает эффективность профессионально-педагогической деятельности при оптимальных личностных затратах педагога.

Далее рассмотрим возможности ИСППД как самого важного личностного образования, которое является основным компонентом педагогического мастерства в контексте личностно-ориентированного обучения. Мы считаем его тем личностным образованием педагога профессионального обучения, которое, имея сложную трехуровневую структуру, влияет на процесс овладения им профессионализмом в педагогической деятельности.

*Первый уровень* – это уровень естественных предпосылок стилей педагогической деятельности (задатков стилей). Определяющими характеристиками естественных задатков являются активированность, лабильность, сила нервных процессов. Высокие показатели по этим параметрам, особенно по силе нервных процессов, характеризуют наличие терминальных способностей у будущего педагога профессионального обучения, которые обеспечивают ему высокую конкурентоспособность, что является задатком стиля, ориентированного на результативность учеников.

Низкие показатели по этим параметрам в соединении с развитыми инструментальными способностями, которые обеспечивают будущему педагогу высокую сопротивляемость синдрому «эмоционального выгорания» в условиях конкуренции с самим собой, являются задатками стиля педагогической деятельности, ориентированного на развитие учеников.

*Второй уровень* – это уровень выразительности стилей. Этот уровень позволяет учесть влияние социальных условий развития личности будущего педагога профессиональной школы. Этот уровень отражает направленность личности кандидата на педагогическую профессию. Такая направленность выражается в одной из трех установок личности: 1) направленность на себя; 2) направленность на партнерство, то есть на развитие; 3) направленность на задачу, то есть на результат.

В отличие от установки, которая отражает направленность личности на себя, две другие (направленности на партнерство и направленность на

задачу) содействуют овладению педагогической деятельностью. Эти установки формируются в раннем детстве и являются результатом влияния социальных факторов, в частности, воспитания в семье.

Итак, второй уровень характеризуется задатками в соединении с профессиональной направленностью стиля.

*Третий уровень* – уровень мастерства характеризуется наличием задатков стиля, выразительностью стиля на уровне установок и рефлексией стиля. Другими словами, мастерство педагога выражается в том, что он хорошо знает особенности своей личности, которые сознательно использует при выборе педагогических технологий, дидактических коммуникаций в общении с учащимися и прочем, то есть целеустремленно использует свою личность как инструмент для достижения самого большого эффекта в педагогической деятельности.

Таким образом, можно предположить, что ярко выраженный стиль педагогической деятельности (стиль, ориентированный на развитие, или стиль, ориентированный на результативность учеников) является показателем высокого уровня педагогического мастерства, поскольку тот свидетельствует о том, что педагог профессиональной школы, который выявляет себя как ориентированный на развитие или результативность, смог выработать свою собственную систему педагогических образцов влияния на учащихся, который дает высокие результаты в процессе их обучения и воспитания при минимальных усилиях педагога (его энергетических, интеллектуальных затратах).

Выявление стиля педагогической деятельности как самого важного компонента педагогического мастерства, как высшего уровня профессионализма педагога позволяет нам дать новую трактовку педагогическому мастерству и понимать под ним отрефлексированный стиль педагогической деятельности.

Понимание педагогического мастерства как осознанного педагогами своего стиля педагогической деятельности создает возможности для

целенаправленного формирования высокого уровня коммуникативной компетентности еще в условиях педагогического учебного заведения. Причем формирование педагогического мастерства у студентов профессионально-педагогических специальностей через развитие у них задатков педагогического стиля возможно только при условии личностно-ориентированного обучения.

Результатом личностно-ориентированного обучения студентов должны стать признаки стиля, которые проявляются в целенаправленном отборе студентами педагогических средств коммуникаций в соответствии с их индивидуальными возможностями.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение студентов, построенное на формировании у них ИСППД, стимулирует профессиональный рост студентов, а формирование ИСППД у студентов профессионально-педагогических специальностей с позиций личностно-ориентированного обучения ставит такие задачи:

1. Реализация принципов гуманизации образования на основе создания условий для осуществления профессионального самообразования студентов.

2. Учет индивидуальных особенностей студентов в процессе их обучения с целью повышения их педагогического профессионализма посредством организации дифференцированного обучения.

3. Стимулирование студентов к саморазвитию и самовоспитанию посредством формирования их ценностной мотивации и коммуникативной компетентности.

4. Создание благоприятных условий для гармонического соотнесения двух видов опыта (индивидуального и общественно-исторического) на основе установления отношений сотрудничества и взаимопонимания между студентами и преподавателем.

5. Расширение круга общеобразовательных и воспитательных задач, направленных на изучение студентами своей личности, осознанный выбор

ими педагогических технологий в соответствии со своими возможностями, прогнозирование своей будущей деятельности с анализом возможных трудностей и успехов и др.

В свете всего изложенного выше можно сделать вывод о том, что индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности является основой компетентности будущего педагога профессионального обучения вообще и коммуникативной компетентности в частности.

Решить поставленные задачи невозможно без создания модели коммуникативной компетентности, выступающей в качестве ориентира для подготовки студентов профессионально-педагогических специальностей, чему будет посвящен следующий подраздел.

### **Заключение по первой главе**

1. Проведенный научный анализ базовых понятий компетентностного подхода позволил определить один из путей обновления содержания образования и учебных технологий, согласованности их с современными потребностями, интеграцией в мировое образовательное пространство и ориентацией учебных программ на компетентностный подход и создание эффективных механизмов его внедрения. Детальный анализ научной, психолого-педагогической, философской, справочной литературы и периодической печати подтвердил необыкновенно широкое понимание термина «компетентность» и «компетенция». Мы пришли к выводу, что различные трактовки компетентности обусловлены особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, разнообразием теоретических подходов исследователей.

2. Анализ зарубежного опыта компетентностного подхода в образовании свидетельствует о том, что наиболее актуальным на сегодняшний день является компетентностно-ориентированное образование, направленное на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование

человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах его самого, общества и государства. Базовым, определяющим концептом компетентностного подхода выступает понятие «ключевые компетенции», без овладения которыми человек не может успешно, бесконфликтно, непротиворечиво жить и действовать в современном обществе. В процессе исследования мы пришли к выводу, что в профессиональном образовании перечень и иерархическая структура ключевых компетентностей конкретизируются для каждого уровня и профиля определенным набором конструкторов.

3. Главной мировой и европейской педагогической новацией, имеющей непосредственное отношение к теме нашего исследования, является подготовка преподавателей (педагогов профессионального обучения) в деятельностной системе обучения на компетентностной основе. Это означает, что формы и методы фронтального обучения, которые традиционно занимают основное место в высшей школе, должны становиться более гибкими и эффективными по форме и содержанию. Одним из базовых принципов общеевропейской системы квалификаций является выражение результатов обучения не во временных пределах (часах), а в кредитах, привязанных к результатам в виде компетентностей (требования к квалификации также в виде компетентностей).

4. В системе профессионального образования наблюдается переход от квалификационного подхода в подготовке выпускника к подходу компетентностному. Это связано с тем, что квалификационный подход предполагает, что образовательная программа подготовки специалистов согласуется, как правило, с объектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками, но не определяет то, какими способностями, готовностью, знаниями должен обладать человек во многих контекстах. В противоположность ему компетентностный подход позволяет поставить во главу угла интегрированные требования к результату образовательного

процесса и ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

5. Ориентация педагога профессионального обучения на развитие или результативность учащихся профессиональных учебных заведений позволяет лучше оценить возможности формирования у них ИСППД. Предложенная базовая классификация, которая не исключает разной ориентации студентов (результативность или развитие) имеет новые критерии оценки ИСППД педагога профессионального обучения.

6. На основе анализа литературы нами дано, определение понятия «индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности». В свете всего изложенного в главе был сделан вывод о том, что ИСППД является основой компетентности будущего педагога профессионального обучения вообще и коммуникативной компетентности в частности.



## ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

### 2.1. Методологические подходы к формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Методологическую основу нашего исследования составляют основные философские положения теории познания; философские идеи о многогранных интеллектуальных и духовных возможностях человека и его творческом потенциале; основные положения системного подхода как методологического способа познания педагогических фактов, явлений и процессов; культурологический подход, который признает социальную детерминированность и творческую сущность личности как субъекта исторического процесса и развития материальной и духовной компетентности; гуманистический подход к личности и коллективу; деятельностный подход к формированию личности, предполагающий неразрывную взаимосвязь деятельности и общения; идеи и выводы, касающиеся модернизации образования в Кыргызской Республике.

Методы исследования: теоретические: анализ, синтез, сравнение, классификация и систематизация теоретических и экспериментальных данных, прогностические (экспертные оценки, моделирование); эмпирические: *диагностические*: анкетирование, метод рейтинга, самооценка, опрос, интервью, беседа; *обсервационные* (наблюдение, самонаблюдение); *праксиметрические*: анализ передового и массового педагогического опыта, изучение продуктов деятельности; *статистической* обработки результатов.

Основным методом в ходе проведенного исследования стал метод педагогического эксперимента. В общем виде педагогический эксперимент можно определить, как определенный комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез.

**Объект исследования:** процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

**Предмет исследования:** педагогические условия и методика формирования коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей.

Инженерно-педагогическое образование — механизм обучения преподавателей специальных технических дисциплин, специалистов производственного обучения для учебных подразделений на предприятиях, профессиональных учебных заведений. В деятельности инженера-педагога осуществляется предоставление возрастающему, молодому поколению социально важного багажа умений, знаний и навыков, воспитание личности с ее качествами в соответствии с потребностями общества.

Достаточно ли даются знания первокурснику поступившему на эту специальность, чтобы по окончании он мог беспрепятственно работать, влиться в общество без трудностей, проявить свои качества как педагогические, так и личностные. Конечно сложно ответить на этот вопрос т.к. деятельность инженера-педагога требует тщательного изучения ее во всех направлениях. Профессия «инженер-педагог» является частью сложной группы профессий, выполняющих свои функции одновременно в двух разных системах: «человек - техника», «человек - человек» и их разновидности.

В общем выражении образовательная парадигма представляется как синтез философии и методологии образования [8]. Уточним, что парадигмальное обоснование обучения – это формирование методологических и общетеоретических представлений о целях, содержании, принципах и методах обучения будущих инженеров-педагогов. В философской и педагогической литературе есть различные определения понятия методология, отражающие разные подходы к этой сложной проблеме. Одним из основных вопросов познания всегда является вопрос о причинах изменения и развития конкретных педагогических явлений, и процессов.

Педагогическое исследование, прежде всего обязано выяснить внутренние источники, двигательную силу развития изучаемого педагогического явления.

Как и во всех областях знания, в педагогике в настоящее время меняются масштабы, формы и способы организации научно-исследовательской деятельности.

Исследованиями доказано, что процесс формирования профессионализма инженера-педагога в системе профессиональной подготовки будущего инженера-педагога обусловлен психолого-педагогическими условиями: изучение проблем инженерно-педагогического образования на основе связи различных методологических подходов; ориентация содержания инженерно-педагогического образования на методологически значимые, сущностно-инвариативные знания, обеспечивающие обнаружение связей между различными явлениями и сторонами инженерно-педагогической деятельности и т.д. [151].

Разнообразные методы научного познания принято разделять на методы экспериментально-эмпирического уровня; методы теоретического уровня, методы метатеоретического уровня. С помощью последних исследуются сами теории и разрабатываются пути их построения. Как правило, в педагогических исследованиях применяются методы первой и второй групп [116].

Для определения наличия у студентов представления о КК и ее структуре нами использовались следующие методы и средства диагностики: анкетирование; сочинение-миниатюра; интервьюирование; программа индивидуального саморазвития личности студента; педагогическое наблюдение; экспертная оценка и самооценка; самоанализ проведенного занятия.

В психолого-педагогических и социологических исследованиях все более широкое применение находит анкетирование. Этот метод незаменим, когда предметом изучения становится общественное мнение, моральные и другие оценки, отношения людей друг к другу, к событиям, к определенным родам деятельности и т.д. Методами эмпирическими являются: наблюдения, анкеты,

собеседования, изучение работ учащихся, эксперименты. Методы этой группы тесно связаны с изучаемыми педагогическими явлениями. В нашем случае для того чтобы выявить, насколько влияет то или другое педагогическое воздействие на формирование КК учащихся, необходимо провести педагогический эксперимент, наблюдать за их поведением, провести серию бесед, анкетирование, проанализировать их ответы на вопросы.

Выявляя и фиксируя факты, сразу же в какой-то мере мы их осмысливаем. Отсюда следует, что эмпирический и теоретические методы взаимосвязаны, один без другого, как правило не развивается и не существует. В нашем исследовании на уровне теоретического метода исследования использованы анализ, синтез и обобщение.

Анализ и синтез позволяют раскрывать связи между объектами путем расчленения их по определенным признакам и, наоборот путем объединения частей в единое целое. В нашем исследовании также использовался метод наблюдения. Необходимо отметить, что наблюдение, именно исследовательское, и взятое в не житейском понимании очень ценно для преподавателя. Наблюдательность - показатель педагогических способностей человека. Несмотря на кажущуюся простоту, исследовательское наблюдение обладает сложностью, имеет свои ступени совершенства. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании исследователя отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные показатели.

Появление в республике новых форм собственности, новых сфер на рынке услуг породило новые требования к специалисту, что в свою очередь вызвало появление новых специальностей и специализаций. Отличительные для конца XX начала XXI веков изменения в характере образования заключены в его направленности, целях и содержании, которые все больше ориентируются на свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность обучающегося, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Теперь знания перестают быть основным и

единственным критерием качества подготовки специалистов из-за того, что современное развитие экономики, науки и технологий послужило причиной тому, что знания, полученные во время обучения в высшем учебном заведении, очень быстро перестают быть актуальными. В этих условиях требования к специалисту перестают касаться только объема знаний, на первое место постепенно выходят качества личности и его компетентность. Таким образом, под коммуникативной компетентностью мы будем понимать систему психологических знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющую строить межличностное общение в соответствии с целями и условиями взаимодействия [64].

Инженер-педагог может вести в жизни любую педагогическую деятельность в системе профессионального образования. Основными видами профессиональной деятельности инженера-педагога являются профессиональное преподавание как теоретическое, так и практическое обучение необходимым знаниям и умениям согласно специализации и образовательным программам; административная работа в инженерно-педагогическом коллективе; деятельность в управленческой сфере первичными подразделениями производства, в системе профессионального образования.

При формировании профессионализма у будущего инженера-педагога важно преодоление технологических и технократических мифов, когда профессионализм рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма инженера-педагога большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентации он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд [151].

Изменения происходящие в обществе социально-экономических условий, вызвали за собой разработку новых форм организации образовательных

учреждений – вузов, колледжей, лицеев, гимназий. Эти изменения наиболее интенсивно происходят в системе профессионального образования. В глобальном масштабе образование сегодня испытывает глубокий кризис, связанный с его несоответствием общественным и общечеловеческим потребностям. Выход из данного кризиса аналитики связывают с рациональным структурированием целей образования, в которой высшей целью должно быть формирование адекватной запросам времени личности, а все другие задачи образования должны рассматриваться как подчиненные, вытекающие из главной цели как средства, способствующие ее достижению.

Преподаватель профессиональной школы при этом получил возможность выбора из многочисленных методических пособий, программ, учебников, т.е. именно приемлемые к конкретным условиям места его педагогической деятельности исходя из образовательных потребностей студентов и запроса рынка специалистов. Безусловно, такая тенденция, положительна, но эти перемены возлагают на педагога еще больше ответственности, которая предполагает повышение уровня его профессиональной мобильности. В связи с этим все больше и острее возникают проблемы, относящиеся к подготовке педагогических кадров профессионального образования.

В педагогических системах образовались различные виды преподавательской деятельности, их которую можно подразделить на непрофессиональную и профессиональную. Например: воспитание детей в семье, родители не имея педагогического образования, занимаются педагогической деятельностью, воспитывая своих детей, это непрофессиональная педагогическая деятельность. Основной характеристикой педагогической квалификации в наше время является не столько знание своей преподаваемой дисциплины, который педагог представляет своим слушателям, учащимся, сколько способность научить, разбудить интерес к знанию, составлять определенные качества личности и характера. Деятельность педагогов отличается существенной обратной

связью: с одной стороны – действие на учащихся с целью их профессионального и гражданского становления, а с другой – влияние на собственную педагогическую деятельность и ее дальнейшее развитие.

В своем исследовании Т.А. Маковка отмечает, что важнейшей задачей, обеспечивающей профессиональную подготовку студентов педагогической специальности, является совершенствование коммуникативной компетенции, достижение такого уровня профессиональной речи, который необходим и достаточен для активного и результативного участия будущего специалиста в практической деятельности. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции специалиста педагогического профиля является важным критерием успешности и показателем профессионализма настоящего педагога [103].

Академические колледжи США сменили ориентацию с узкоспециальной (функциональной) подготовки специалиста на развитие способностей к творческой деятельности как основной цели, подчиняющей себе все остальные. Среди многих критериев оценок культуры деловой жизни американского руководителя важное место занимает компетентность (знание, как выполнить работу наилучшим образом, с минимальными затратами времени и средств). В разработанной американской социальной наукой модели «компетентного работника», которая все больше привлекает внимание в мире труда, по мнению Т.И. Катковой, акцентируется такая часть спектра индивидуально-психологических качеств, как самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии [75]. Важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно адаптироваться в конкретных условиях труда [73]. В Германии подготовка в высшей школе ориентирована на развитие у специалиста познавательных и общих интеллектуальных способностей, общей эрудиции, социальных и личностных качеств, пунктуальности, трудоспособности, бережности, аккуратности, гибкости, самостоятельности, чувства обязательности, лояльности, учета интересов производства, а также

способностей умения вести переговоры, устанавливать контакты, распределять задания, принимать решения, навыки общения и при этом получать удовлетворение от деятельности, от жизни [177].

В профессиональном образовании личностно-ориентированный подход предъявляет высокие требования к личностным качествам преподавателя, как качество собственных педагогических инноваций, выбор целей и ценностей, осознание содержания своей профессии, личная ответственность за студентов, творческое построение образовательно-воспитательного процесса, гуманистическая позиция и др. Однако в высшей школе мы сталкиваемся с интересным парадоксом, который состоит в следующем. Научно-педагогические работники вузов, которые имеют наивысшую квалификацию не только как научные работники (степени докторов и кандидатов наук), но и как преподаватели (ученые звания профессоров и доцентов), чаще всего нигде и никогда не приобретали психолого-педагогическое образование, то есть не готовились как педагоги. Это обстоятельство значительно усложняет практическую реализацию четвертого педагогического условия и, соответственно, ограничивает круг преподавателей, которые способны осознать значимость формирования КК у студентов на стадии получения ими профессионально-педагогического образования.

Анализ преподавательского состава Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова показал, что преимуществом владеют и являются подготовленными к решению подобной задачи оказываются (и это является целиком закономерным) преподаватели кафедры инженерной педагогики. Теоретическими знаниями о структуре и содержании педагогической деятельности педагога профессионального обучения в наибольшей степени владеют они. Это и обусловило отбор педагогов, способных реализовать четвертое педагогическое условие формирования КК у студентов профессионально-педагогических специальностей.



Такой отбор предусматривал выполнение преподавателями таких требований: а) наличие у научно-педагогических работников (НПР) профессионального мышления, а не набора стереотипов, применяемых во всех типичных ситуациях без учета изменения социальных условий, а также объективных данных о студентах и их индивидуальных особенностях; б) гуманное отношение преподавателя к студентам (в противоположность авторитарно-императивному); в) демократизацию отношений в системе «преподаватель – студент».

Успешно освоить эти подходы может лишь педагог, у которого, по определению В.И. Шярнас, сформированы такие качества личности [168]: автономия действий, свобода от инструкций, профессиональная гражданская совесть, ориентация на завтрашний день и условия будущего; духовность как своеобразный «трепет сердца», вызываемый всем, что нас окружает; интеллигентность, то есть то, что снимает напряжение в обществе, делает нашу жизнь более человечной, духовно богатой, хорошей, романтической; толерантность, которая проявляется в доброжелательном отношении педагога как к взглядам учеников, к их стремлениям, идеалам, замыслам, так и к проблемам их национальности, религии, семьи; романтичность, то есть широта мышления, опора на оптимистичное видение будущего, на такое педагогическое мышление, где объединяются логика и образ, сознательное и несознательное, чувство красоты и воображение, методы технического и технологического мышления. Основа романтичности педагога – это его профессиональное (инженерное и педагогическое) мышление, отказ от нормативных методик обучения и воспитания.

Перспективы инженерно-педагогического образования связаны с формированием профессионализма будущего инженера-педагога. Реализация концепции инженера-педагога обуславливает применение технологии, максимально учитывающей психологические особенности и уровни формирования инженерно-педагогической деятельности [151]. Воспитание человека осуществляется в обществе. Современное общество есть такая

сложная структура, где переплетаются экономические, политические, профессиональные, национальные, семейные, воспитательные отношения людей. Эти отношения очень подвижны и по-разному взаимодействуют друг с другом. Развитие личности как члена общества осуществляется при взаимодействии всех этих общественных отношений, а не какой-то одной формы связи. Это определяет специфическую сложность объекта педагогического исследования.

Если во второй половине прошлого столетия считалось, что человек получает образование, специальность, и ее хватит на всю жизнь, то в настоящее время технологические и экономические изменения требуют настолько частых и глобальных изменений в условиях труда, что никто уже не может прожить жизнь, выполняя одну и ту же работу.

Особая роль образования в современном мире превращает ее в одну из важнейших сфер человеческой деятельности. При этом проблема подготовки будущих компетентных специалистов является приоритетной целью образования.

И, как утверждает один из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых американский ученый М. Ноулз, главной задачей сегодня стало производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменившихся условиях, и ... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [179].

Каждый педагог должен быть всесторонне подготовлен к реализации основной социокультурной миссии профессионального образования – становлению личности будущего специалиста, профессиональная компетентность которого является одной из ведущих социальных характеристик субъекта деятельности. В связи с этим многократно возрастает значение всех подструктур системы профессионального образования, назначением которых являются подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров.

Особое значение для нас имеет понимание того, что система образования тогда может считаться эффективной, когда результатом ее деятельности будет компетентная личность, владеющая не только знаниями, профессионализмом, высокими моральными качествами, но и умеющая действовать адекватно в соответствующих ситуациях, применяя эти знания, и берущая на себя ответственность за эту деятельность. Таким образом, основной целью современного образования считается воспитание и развитие компетентной личности. Компетентность – это новая единица измерения образованности человека, потому как знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют общество, не позволяют показать, измерить уровень качества образования. Из сказанного следует, что компетентность – результат образования, выражающийся в овладении студентом определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия. Его значение состоит в том, что: а) овладевая каким-либо способом деятельности, студент получает опыт присвоения способа деятельности. Говоря о «способе деятельности», в отличие от «способности совершать действия», мы имеем в виду, что должно происходить присвоение цели студентами, а значит, осознание процесса управления своей деятельностью и интеграция различных результатов образования (знаний, умений, навыков), поскольку освоить деятельность (в отличие от действия) через подражание невозможно; б) компетентности ценны как результат образования сами по себе – набор осваиваемых способов деятельности должен быть социально востребованным и позволять студенту оказываться адекватным текущим ситуациям; в) именно такой набор осваиваемых способов деятельности и является предметом запроса работодателей (и других заказчиков), который может быть актуален некоторое количество времени, а затем корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации.

В таком случае компетентность в отличие от знаний и умений существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней, совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями и через осознание общей основы деятельности наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов.

Компетентность скорее будет описывать не результат образования человека, а результат его деятельности, позволяющий внутри системы образования обозначить результаты образования и работать на их достижение. Поэтому на основе декларируемых в настоящий момент компетентностей, которыми должен обладать человек современного общества, следует обозначить в их рамках те способы деятельности, которые должен освоить студент на том или ином уровне в зависимости от этапа обучения.

В профессиональном образовании перечень и иерархическая структура ключевых компетенций конкретизируются с учетом таких его основных характеристик, как уровень и профиль. Другими словами, для каждого уровня и профиля профессионального образования должен быть определен свой набор ключевых компетенций. При этом приоритетными окажутся компетенции в профессионально-трудовой сфере, структура и содержание которых и будут выражать основные их различия. Главным же основанием и ориентиром для выделения ключевых компетенций становятся общественные потребности, или социальный заказ. Приоритетную значимость приобретают потребности тех социальных институтов и сфер практической деятельности, на которые ориентирована подготовка кадров в рамках образования, в нашем случае – на профессионально-педагогическое. Вместе с тем, не менее важны и требования к личности специалиста, позволяющие обеспечить не только его общую социальную, но и в первую очередь профессиональную адаптацию в обществе.

«Сквозные» умения, операции, методы деятельности проходят красной нитью от первого дня обучения в вузе до выпускной работы и имеют непосредственный выход в будущую профессиональную деятельность выпускника. Найти их, сформулировать в явном виде и спроектировать систему элементарных действий, через которую следует провести студента многократно абсолютно необходимо и возможно [137, с. 410]. Процесс подготовки специалистов в вузе продолжителен и требует большого вложения сил и ресурсов, и в его стабильности – залог его качества и успешности. Неизменность процесса подготовки уже не соответствует задачам, стоящим перед высшей школой сегодня, поскольку она должна готовить специалистов, не только успевающих за жизнью, но в чем-то опережающих ее. Научно-технический прогресс остро ставит свои задачи перед высшей школой и побуждает к их решению в сжатые сроки. Одним из выходов в сложившемся положении является создание моделей специалистов конкретного профиля [142].

Разработка модели специалиста на основе структуры его будущей деятельности дает возможность шире посмотреть на проблемы подготовки и использования специалистов, оценить качество работы различных звеньев вуза и построить модель как эталон, опираясь на который высшая школа может организовать и спланировать его развитие.

## **2.2. Модель коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей**

Коммуникативная компетентность является необходимым условием успешной самореализации студентов вуза как будущих педагогов. Для современного человека коммуникативная компетентность является одной из основных среди огромного количества компетенций, которая содержит в себе ряд навыков, умений связанных с необходимостью человека вступать в диалог

с любым собеседником вне зависимости от знакомства, его возраста, статуса, степени близости и т.д. [87].

Обучение педагогов высшего профессионального обучения, также система профессионального совершенствования нуждается в конкретном целевом ориентире, т.е. модели, которая бы целиком и полностью оснащала формирование новой индивидуальности педагога. Большинство ученых понимает под моделью специалиста описательный аналог, отражающий основные характеристики изучаемого объекта, которым является обобщенный образ специалиста данного профиля. Задача моделирования как метода изучения разных объектов природы и общества широко используется в науке, в связи с этим понятие «модель» получило общенаучный смысл [35, 81, 139]. Модельные представления создают отраженный аналог, сходство, имитацию своих объектов. Модель является результатом абстрактного обобщения практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента.

И.Б. Васильев отмечает, что педагогическая модель – это модель, которая отображает взаимосвязи и взаимозависимости между спроектированными качествами и свойствами личности как объекта педагогики и процессом ее развития, а также организацией и управлением той педагогической системой, в рамках которой этот процесс проходит [31]. Определение данное И.И. Сиговым «Модель специалиста представляется возможным трактовать как образ специалиста, каким он должен быть для определенного периода времени, выраженный определенной документацией» [139]. По трактовке Ю.А. Лаврикова модель профессиональной подготовки специалиста в наиболее общем виде представляет собой схематическое выражение объема и структуры общественно-политических, специфически профессиональных, организационно-управленческих, морально-этических знаний, свойств и навыков, необходимых для трудовой деятельности. Другими словами, Ю.А.Лавриков дает ключ к пониманию ситуации: «Построение модели предполагает установление: а) функциональной

сущности специалиста; б) широты его профессионального профиля; в) профессиографических характеристик; г) экспертных оценок и прогнозов развития этой деятельности на ближайшую и отдаленную перспективу; схемы учебных дисциплин учетом их объема и соотношения” [93].

Н.Ф. Талызина считает, что модель специалиста предполагает по крайней мере три составные части: а) виды деятельности, обусловленные особенностями нашего века, включает такие умения и знания, которые необходимы не только данному специалисту, но и представителям всех других специальностей; б) виды деятельности, обусловленные особенностями общественно-экономического строя страны, т.е. высшая школа должна вооружить молодого специалиста целым рядом необходимых умений в) виды деятельности, диктуемые требованиями профессии, специальности [146].

Так для успешного ведения преподавательской работы необходимо овладеть видами деятельности, связанными с подбором соответствующей литературы, ее анализом и составлением лекций; лекторским мастерством; системой умений, которые позволяют организовать усвоение отобранной информации слушателями. Каждая группа умений должна быть подвергнута специальному анализу применительно к соответствующему профилю специалиста.

Российский ученый-педагог В.П. Беспалько указывает, что модель личности должна иметь максимально полное диагностическое описание (в рамках современного педагогико-психологического знания) качеств и свойств личности [22, с. 38].

Для разработки модели коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения были изучены различные научные подходы к процессу моделирования. На основании научных разработок Л.И. Шевчук [164], можно сделать заключение о том, что модель КК будущего педагога профессионального обучения является целостной системой элементов и представляет собой объективную и максимально полную информацию о

содержании и виде общения педагога. При этом, такая информация образует описательную, идеальную, прогностическую модель. В свою очередь, моделирование, это тот процесс, который является общетеоретическим методом научного поиска, имеющим собственную структуру и функции.

Метод моделирования позволяет понять общие законы и закономерности функционирования объекта исследования. Он также даёт возможность обосновывать новую теорию, служит средством её построения, переводит эмпирическое, описательное познание в теоретическое. Для нашего исследования особую роль играет выявление функций, которые присущи модели. П. Хаггет и Р. Дж. Чорли подразделяют модели на: логические, сборные, систематизирующие, нормативные, познавательные, конструктивные, психологические [112, с. 13]. Н.В. Кузьмина доказала, что педагогическая деятельность состоит из нескольких внутренне взаимосвязанных компонентов [89]. В свою очередь, каждому из этих компонентов отвечает определенная группа функций и необходимых профессиональных способностей.

Наряду с этими функциями А.И. Щербаков выделяет также информационную, развивающую, ориентационную и исследовательскую функции [169]. В.А. Сластенин отмечает, что типология основных компонентов деятельности педагога не раскрывает, по большому счету, специфику его труда, так как эти функции можно с успехом отнести и к моделям личности и деятельности других специалистов. Поэтому учёный предлагает при построении модели стремиться к выделению её специфических особенностей [141].

А.А. Вербицкий, Л.А. Колмогорова, Н.Г. Ярошенко и др. считают, что формирование всесторонне развитой личности успешно будут осуществлять педагогические работники, используя «идеальную модель педагога» [37, 82, 173].

Современным специалистам нужно обладать знаниями основ коммуникативного процесса и навыками информационной и коммуникационной деятельности в различных сферах, в том числе и в



межкультурной; быть осведомленными о специфике речевой и невербальной коммуникаций, их разновидностей; знать особенности коммуникативной среды; уметь использовать принципы коммуникации при планировании и анализе публичных мероприятий (переговоров, конференций, тренингов, семинаров, презентаций, мастер-классов и др.) [2]. Исходя из данной модели преподаватель должен осознавать ценность образования в непростом процессе становлении и развитии учащегося в личностном и профессиональном аспектах. При этом, учитель должен наследовать, сохранять и расширять воспроизведение мировой и отечественной культуры. Он должен также овладеть культурой в широком смысле слова и иметь глубокие педагогико-психологические знания в предметной области, владеть современными педагогическими технологиями [144].

При построении модели коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения мы учли, что исключительно важным является акцент на воспитательные функции. Для её реализации преподаватель и мастер производственного обучения должны овладеть теоретическими знаниями того, как обеспечить единство умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания студентов. Они также должны уметь всесторонне развивать личность учащегося, а также его способности, социальную и познавательную активность. Для этого они должны знать всё о применении новых технологий обучения, а также уметь отбирать эффективные методы и средства обучения и воспитания. Помимо этого, они обязаны знать закономерности общения в различных системах, определять уровни воспитанности, осуществлять интегрированный подход к обучению и воспитанию.

В теории и практике образования (И.А. Зязюн [120], М.М. Гоноболин [44]) накоплен немалый опыт разных профессиограммных моделей, касающихся методов деятельности преподавателя, а также его педагогических способностей. Создавая модель коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения, нами были учтены теоретические положения,

обоснованные в работах Ю.С. Алферова [4], И.К. Белицкого [17], Т.А. Ильиной [70], Н.В. Кузьминой [88, 89], Ю.Н. Кулюткина [90], Е.С. Смирновой [142] и ряда других исследователей о том, что содержание образования будущего педагога должно ориентироваться на целостную модель, в которой главенствующее место занимает коммуникативная компетентность, являющаяся частью общей модели деятельности педагога. Понятие «деятельность» получило статус одной из важных категорий современной философии, социологии, ее разработка также освещена в литературе 70-80-х годов прошлого века в ряде глубоких теоретических исследований, осуществленных с разных позиций М.Г. Каганом [71], А.А. Леонтьевым [97].

Профессиональная деятельность педагогов ПО прогрессирует благодаря объективно существующим элементам педагогической деятельности. Это требует от педагога знаний и умений в области педагогики, методики, психологии, а также знаний, умений, навыков конкретной профессии. Педагогическая деятельность предполагает наличие существенной обратной связи. Прямая обратная связь – это воздействие на учащихся в интересах их личностного и профессионального становления. Обратная связь заключается в постоянном мониторинге усвоенного ими положительного опыта решения типовых и творческих задач будущей профессиональной деятельности. Данное обстоятельство детерминирует наличие в модели требований, предъявляемых самой практикой к педагогу.

Опираясь на исследования Е.Э. Смирновой, касающихся разработки модели специалиста можно сделать вывод, что существует два типа моделей: модель педагогической деятельности и модель педагогической подготовки [142, с.4]. Так, модель педагогической деятельности направлена на изучение содержания деятельности специалиста, характеристику условий их труда, необходимых знаний, умений, навыков и качеств личности. Данная модель определяет требования к специалисту, выполнение которых позволит ему эффективно реализовывать трудовые функции. Вторая модель – модель подготовки – содержит планы и программы подготовки, методы, средства и

формы, обеспечивающую качество подготовки, в качестве ориентира принята модель специалиста.

Данные типы моделей довольно полно описаны в научной литературе и отработаны в педагогической практике. Эти два типа моделей взаимосвязаны и их эффективность определяется степенью их преемственности. А научно обоснованная интегральная модель позволяет создать собственно образовательно-квалификационную модель специалиста. При обосновании модели коммуникативной компетентности будущего педагога ПО, нами было учтено то обстоятельство, что в её структуре, в которой находят свое место как субъективные компоненты личности студента, которые формируются в профессионально-педагогическом вузе, так и объективные, которые обусловлены его естественными способностями, предыдущим обучением, воспитанием и т.п.

Рассмотрим подробнее разработанную нами модель, изображенную на рис. 2.2.1 и дадим определенное пояснение относительно отдельных ее компонентов.

Результатом всего моделирования на рисунке является центральное кольцо с надписью «Коммуникативная компетентность». Формирование субъективной части КК начинается из самого центра фигуры с наличия у будущего педагога профессионального обучения профессиональных знаний, умений и навыков, на основании которых формируются действия, приемы и операции будущей профессиональной деятельности. Последние, в свою очередь, являются основой для формирования способов профессиональной деятельности педагога профессионального обучения. Все это осуществляется во время обучения в профессионально-педагогическом вузе и может меняться его преподавателями, благодаря чему эти влияния мы считаем субъективными. Их результат – это, фактически, усвоение содержания образования в профессионально-педагогическом учебном заведении, он состоит из двух частей: технико-технологической (инженерной) и психолого-педагогической. Характеризуя отдельные элементы разработанной модели,

нельзя не определить базовое понятие «коммуникативная компетентность». Коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения – это стойкая, личностно окрашенная система относительно однородных способов профессионально-педагогического общения, неразрывно связанная с его деятельностью по обучению и воспитанию студентов на основании существующих у него знаний, умений и навыков, которая обеспечивает эффективность профессионально-педагогического труда при оптимальных личностных затратах. При этом словосочетание «личностно окрашенная» указывает на особую значимость общих и специальных педагогических способностей, без надлежащего развития которых невозможна их компенсация, даже путем формирования коммуникативной компетентности.



Рис. 2.2.1 - Модель коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Рассмотрим объективные факторы формирования коммуникативной компетентности, двигаясь постепенно от периферии к центру рисунка 2.2.1. Внешний пятиугольник означает влияние внешней среды, которое осуществляется через соответствующие педагогические условия. Их влияние условно изображено в виде восьмиугольника, который символизирует влияние педагогических условий на формирование коммуникативной компетентности. Концентрическая окружность символизирует влияние индивидуальных психологических особенностей личности (верхняя ее часть) и типологических свойств личности (нижняя часть) на формирование коммуникативной компетентности. Таким образом, рассмотрение этой модели можно начинать и от центра, и от периферии, которые, соответственно, характеризуют субъективные и объективные факторы формирования КК. На пересечении этих движений (от центра и от периферии) получаем кольцо с надписью «Коммуникативная компетентность». Изнутри указанного кольца происходит управляемое влияние на формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, а извне – влияние объективных факторов (индивидуальные психологические особенности и типологические свойства личности студентов) и частично управляемых (педагогические условия, часть из которых создается педагогами профессионально-педагогического вуза).

В основу модели формирования КК было положено классическое понимание психологической природы деятельности, отраженное в работах Б.Ф. Ломова [100]. Он выделил ряд системообразующих компонентов деятельности, таких как мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий. Исходя из того, что КК формируется в процессе подготовки и педагогической деятельности и при этом происходит ее изучение,

моделирование, а также разработка методики обучения, мы рассматриваем все составные системы деятельности из обзора подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Профессиональная компетентность педагога неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью. Это подразумевает, что коммуникативная компетентность – это ядро профессионализма педагога, ведь сущность педагогической деятельности составляет взаимодействие и общение с обучающимися [82]. В этом случае мотивы педагогической деятельности составляют общую профессиональную направленность личности будущего педагога профессионального обучения и состоят из интересов, склонностей, желаний и способностей заниматься педагогической деятельностью, передавать свои знания и жизненный опыт подрастающему поколению, предоставлять социально-психологическую помощь в развитии личности учащихся.

Субъектом этой деятельности выступает будущий педагог профессионального обучения, который требует от него мотива и побуждает к формированию цели и получения результата педагогической деятельности.

В нашей модели такой целью выступает коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения при последовательном прохождении основных этапов. Этапы формирования коммуникативной компетентности, которые последовательно проходит субъект деятельности на пути от мотива к цели, выделенные на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, включают диагностику индивидуально-психологических особенностей личности и ее типологических свойств; выявление задатков и предпосылок формирования коммуникативной компетентности; осознание предпосылок формирования коммуникативной компетентности студентами; овладение ролевым поведением, которое отвечает коммуникативной компетентности, и ее коррекцию [40]. В свою очередь, решение этих задач требует разработки технологии личностно-ориентированного обучения студентов. Эта технология состоит в последовательном взаимодействии с личностью

студента с целью формирования у него признаков стиля, ориентированного на развитие и результативность (в зависимости от задатков) с помощью системы традиционных и нетрадиционных педагогических средств.

Таким образом, можно сделать выводы, которые являются важными для нашего исследования.

1. Результаты моделирования личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения должны учитываться при разработке программ их подготовки и формировании индивидуального стиля педагогической деятельности, составляющего основу коммуникативной компетентности.

2. Модель коммуникативной компетентности педагогов ПО выступает той основой, которая поможет определить содержание и формы их непрерывного развития. Для научно обоснованного подхода к развитию их коммуникативной компетентности необходим учет индивидуальных психологических особенностей и типологических свойств студентов и, соответственно, развивающих и компенсаторных влияний на них.

3. Модель коммуникативной компетентности должна носить прогностический характер и выполнять функцию обратной связи между педагогической деятельностью и системой подготовки будущих педагогов профессионального обучения, содействуя, таким образом, их взаимодействию и ориентации.

4. Одним из существенных этапов в моделировании процесса формирования коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогического вуза могут стать государственные стандарты оценки теоретической и практической подготовки будущего педагога профессионального обучения, которые на рейтинговой основе давали бы возможность оценивать уровень сформированности того или другого компонента коммуникативной компетентности.

5. Совершенно очевидно, что деятельность специалиста какого бы то ни было профиля будет успешной лишь при обеспечении ресурсами. Перспективы инженерного-педагогического образования взаимосвязаны с

созданием профессионализма будущего педагога высшего профессионального обучения. Реализация подготовки инженера–педагога обучения требует применения технологии максимально учитывающий психологические свойства студентов.

Поскольку, согласно разработанной модели, формирование коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогического вуза требует учета и создания соответствующих условий существования этого процесса, то основной задачей следующего параграфа являются выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, необходимых для появления коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения.

### **2.3. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения как предмет педагогического исследования**

Анализ педагогических источников и диссертационных исследований показал, что для выявления педагогических условий могут быть применены разные теории и подходы, однако наиболее полно решить эту задачу позволяет использование системного подхода, в основу которого положено представление о педагогической системе [1, 8, 9, 61, 62, 76].

Под понятием *«условие»* мы будем в дальнейшем понимать философскую категорию, которая выражает «отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как что-то обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, которая непосредственно порождает то или другое явление или процесс, условие составляют ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются» [152, с. 497]. Здесь следует сразу акцентировать внимание на различии таких понятий, как «условие» и «фактор», которые



довольно часто путают. Фактор (от лат. factor – тот, что делает; производящий) характеризуется как причина, движущая сила какого-нибудь процесса, явления, которые определяют его характер или отдельные его черты. Если без выполнения условия предмет, исходя из определения, существовать просто не может, то отсутствие того или другого фактора не приводит к исчезновению предмета. Такая строгость в определении понятия «условие» требует в качестве первоочередной задачи решить вопрос о выборе методологического подхода к выделению педагогических условий формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Второй ключевой задачей будет собственно проблема выявления и теоретического обоснования минимальной и достаточной совокупности педагогических условий формирования коммуникативной компетентности.

Поскольку в нашем исследовании **предметом** являются педагогические условия и методика формирования коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей, то для ее возникновения, существования и применения нам необходимо определить условия, без которых данная технология существовать не может. Если процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения является педагогическим процессом, который происходит в педагогической среде, то есть в педагогической системе, каковой является профессионально-педагогический вуз, то условиями его существования будут, соответственно, условия педагогические.

На основании того, что формирование коммуникативной компетентности будет осуществляться в педагогической системе, для выделения педагогических условий формирования КК целесообразно применять системный подход, потому, что согласно теории Н.В. Кузьминой [89], любой педагогический процесс с позиции системного подхода рассматривается как педагогическая система (ПС), которая составляется из «взаимозависимых структурных и функциональных компонентов,

подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [89, с. 10]. Под структурными компонентами ПС «следует понимать ее основные базовые характеристики, совокупность которых образует факт наличия ПС и отличия ПС от всех других (непедагогических) систем» [там же]. Н.В. Кузьмина выделила такие структурные элементы ПС: 1) цель существования ПС; 2) учебная и научная информация как предмет усвоения; 3) средства, формы и методы педагогического влияния (средства педагогической коммуникации) для достижения целей ПС; 4) ученики, которые имеют потребность в образовании; 5) педагог, который отвечает целям ПС и владеет определенной информацией, средствами коммуникации, вооруженный психологическими знаниями об объекте педагогического влияния (учеников) [88, с. 10-12].

Ученый в профессиональной педагогике И.Б. Васильев в своих исследованиях на основе изучения представлений ведущих специалистов в области системного подхода в педагогике (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.П. Симонов и др.) и анализа движения информации в процессе обучения и воспитания уточнил и дополнил структуру ПС [31, 32], выделив шесть структурных компонентов: 1) цель образования и его эталон; 2) содержание образования; 3) способы обучения и воспитания; 4) деятельность учащихся (студент, слушатель); 5) деятельность педагога (педагог ПО); 6) результат и продукт образования. Он также уточнил, что в педагогической системе структурные компоненты взаимозависимы и связаны между собой процессом профессионально-педагогического общения и механизмом управления с соблюдением всех его основных его функций.

Взяв этот тезис и представление о ПС в основу, осуществим выделение педагогических условий формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на основании системного подхода. С этой целью необходимо определить сущность каждого структурного компонента ПС в условиях формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального образования, а всю

педагогическую систему рассматривать как систему, ориентированную на формирование КК. Тогда условие существования каждого структурного компонента будет одновременно условием формирования коммуникативной компетентности.

*Первым структурным компонентом является цель* существования ПС. Исходя из этого, *первым педагогическим условием формирования КК* является сознательно поставленная и студентами, и их преподавателями цель сформировать коммуникативную компетентность во время получения профессионально-педагогического образования. Другими словами, можно сказать, что первым условием будет наличие поставленной и четко сформулированной цели учения и преподавательской деятельности по формированию коммуникативной компетентности в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Поскольку целью в педагогической отрасли является системообразующий фактор, то, безусловно, первое выдвинутое условие имеет управленческий характер по части других условий. При таком видении значимости этого условия на первых порах появляется надобность развертывание содержания и образов ориентированной деятельности по осознанию и студентами, и педагогами необходимости планировки перед собой данной цели – формировать коммуникативную компетентность. Эта миссия разделяется, по крайней мере всего, на две: 1) сознательная постановка цели формировать собственную КК во время получения профессионально-педагогического образования студентами; 2) осознание необходимости включения в задачи изучения определенной учебной дисциплины самой задачи по формированию КК у студентов преподавателями профессионально-педагогического вуза.

*Вторым структурным компонентом педагогической системы является* содержание образования, обеспечивающее формирование коммуникативной компетентности. Данное звено ПС допускает выделить нам *второе*

*педагогическое условие формирования КК* будущих педагогов профессионального обучения: раскрытие содержания учебных предметов вуза, при изучении которых больше вероятности наиболее эффективно формировать коммуникативную компетентность.

Для того чтобы, будущий инженер-педагог мог выполнять действия по реализации деятельности, необходимо разработать систему подготовки его к осуществлению этой деятельности. Подготовка инженера-педагога к осуществлению обучающей деятельности должен обеспечить комплекс психолого-педагогических дисциплин, в том числе методические дисциплины, образующие систему методической подготовки.

А.А. Токтосунов в своем исследовании об основах подготовки инженеров-педагогов в университете, по результатам анализа учебных программ, общетехнических и специальных инженерных дисциплин показывает, что существуют следующие общетехнические и специальные технические знания, которые должен осваивать будущий инженер- педагог:

а) общетехнические знания: - физико-технические свойства сельскохозяйственных материалов; - теория прочности, деформации и разрушения сельскохозяйственных материалов; - динамика стационарных и мобильных машин и машинных агрегатов; - теория масс и скоростей; - динамика машин с упругими звеньями; - динамика машин с учетом наличия переменных масс; - теория устойчивости движения машин и машинных агрегатов; - теория удара и ее применение при разработке процессов сельскохозяйственного производства; - теория геометрического, кинематического и динамического подобия; - теория моделирования и ее применение;- аэро- и гидродинамические основы разработки проблем сельскохозяйственной техники; - основы теории автоматического регулирования; - методы оптимальных решений при разработке проблем сельскохозяйственной техники); - методы оптимального проектирования; - методы обработки результатов исследований и математического планирования эксперимента;

б) специальные знания и умения: - технологические (сельскохозяйственные) процессы; - геометрия рабочих органов сельхозмашин: - кинематика и динамика рабочих органов; - динамика машинных агрегатов: - кинематика и динамика производственных операций; - энергетические показатели; - технические показатели; - режим работы; - технический уход и хранение машин; - надежность и ремонт машин; - система машин (СМ) и структура (машины технического парка). Другими словами системообразующим из специальных знаний для будущего инженера-педагога является знание технических дисциплин [151, с.46].

В нашем случае базой для формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов является цикл психолого-педагогических дисциплин. Формирование коммуникативной компетентности педагогов влияет на их профессиональный уровень, на творческую самореализацию, на совершенствование их деятельности. Это обусловлено тем, что именно в процессе преподавания данных дисциплин возможно наиболее эффективное применение личностно-ориентированных технологий, формирование у студентов адекватного представления о будущей профессиональной деятельности, а также о востребованности коммуникативных знаний и умений в процессе дальнейшего успешного функционирования специалиста образования [57]. В целях выявления таких учебных дисциплин или дисциплины конкретизированы аналогичные требования: суть учебной дисциплины должна излагать студентам информацию о самом понятии коммуникативной компетентности, также о ее структуре; с содержанием учебной дисциплины информация о КК должна быть объединена и не должна быть разнотемной для нее; тип усвоения дисциплины должен предоставлять объективную возможность учащимся и педагогам формировать коммуникативную компетентность, количество часов, отводимое на изучение дисциплины, должно быть вполне соответствующим для внесения в ее содержание материала из формирования КК не причиняя ущерба для усвоения базовой учебной программы; работникам профессионально-

педагогического вуза, читающие эту дисциплину, необходимо иметь развернутое, полное представление о КК как в теоретическом, так и в практическом контексте.

В своем исследовании А.И. Чокушева считает, что развитие компетенций студентов как ключевой проблемы в организации учебного процесса в новом контексте должно осуществляться средствами учебных дисциплин т.е. методическая система обучения каждой дисциплины должна быть усилена с точки зрения современных требований к организации образовательного процесса [161].

Исследование сущности профессионально-педагогической подготовки началось с анализа возможностей формирования КК в ходе изучения двух основных дисциплин, которые выстраивают основные компетенции профессионально-педагогической деятельности: психолого-педагогическую также специально-инженерную. Следует отметить, что формально учебный план подготовки по специальности «Профессиональное обучение» по подходящим специализациям Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова не разделен на такого порядка блоки, и имеет циклы: 1) подготовки гуманитарной и социально-экономической; 2) естественнонаучной подготовки; 3) практической и профессиональной подготовки.

В инженерном блоке дисциплин, которые бы отвечали указанным выше требованиям (формированию коммуникативной компетентности), выявлено не было, что вполне естественно. Из блока психолого-педагогических дисциплин самые большие возможности для формирования КК имеют такие дисциплины: «Технические аудиовизуальные средства», «Общепрофессиональная педагогика», «Педагогические технологии», «Методика воспитательной работы». Последние дисциплины в силу ограниченного количества часов на изучение и ряда других обстоятельств не удовлетворяют приведенным выше требованиям. Анализ показал, что в наибольшей степени удовлетворили вышеприведенным требованиям только

две дисциплины: «Общая и профессиональная педагогика» и «Методика профессионального обучения». Однако нами в качестве базовой для эксперимента была избрана дисциплина «Педагогические и программные средства» с учетом следующих соображений: курс содержит специально введенный раздел «Коммуникативные процессы в профессионально-педагогической деятельности», который в большой степени подходит для формирования КК студентов; объем времени, которое отводится на изучение курса вообще (6 кредитов, 180 аудиторных часов) и вышеупомянутого раздела достаточный для возможности сформировать КК без ущерба для изучения другого учебного материала; среди форм изучения курса присутствуют и лекции, и семинарско-практические занятия, и лабораторные работы, которые предоставляют широкие возможности для рассмотрения теоретических и практических вопросов формирования КК; курс дает возможность обучающимся анализировать все содержание программы «Методика профессионального обучения», которому он предшествует, учитывая его персонификацию, то есть эффективное использование в собственной КК.

Содержание дисциплины «Педагогические и программные средства» адаптировано для формирования КК студентов профессионально-педагогических специальностей, которое предполагает выделение в ее программе учебных тем и задач для самостоятельной работы, направленных на формирование КК, а также позволяет учитывать индивидуальные психологические особенности студентов, их типологические свойства, уровень развития общих и специальных педагогических способностей. Задания для самостоятельной работы студентов необходимо составить так, чтобы подходили у них имеющимся способностям и склонностям, совместно, соответствовать возможностям учащихся, для обеспечения развивающего обучения для каждого будущего педагога профессионального обучения.

*Третьим составляющим педагогической системы* в нашем случае является деятельность студента, что позволяет нам выделить *третье*

*педагогическое условие формирования КК*: выявление и последующее понимание студентами индивидуальных психологических особенностей и своих типологических свойств, которые повлияют в процессе профессионально-педагогической деятельности на эффективность коммуникативной компетентности. Плановому исследованию уровня развития и состояния профессионально первостепенных качеств и особенностей личности студентов может способствовать введение разработанной нами «Учетно-диагностической карты развития студента», т.е. брошюру со специально наделенными для заполнения формами и графами, куда будут заноситься информация на разных этапах профессионального обучения (от момента зачисления и до окончания вуза) информация о студенте [10].

За систематичность исследований и заполнения карты отвечают психологическая лаборатория вуза и куратор учебной группы. Сотрудники психологической лаборатории составляют план и процедуру исследований для каждой учебной группы на каждый семестр обучения, начиная с первого семестра. Куратор группы организует педагогическое наблюдение за исследуемыми характеристиками, обсуждает со студентами полученные результаты и заполняет учетно-диагностические карты студентов. На протяжении семестра каждый из преподавателей, которые ведут учебные занятия, может отобразить в карте студента наиболее яркие его характеристики и свойства личности, которые, по его мнению, могут повлиять на качество овладения профессией педагога профессионального обучения. Таким образом, к моменту прохождения первой педагогической практики на каждого студента будут собраны разносторонние и динамические характеристики развития его личности по интересующим параметрам. Это позволит своевременно скорректировать развитие профессионально важных качеств и свойств личности будущего педагога профессионального обучения; сформировать у него адекватную самооценку; разработать программу индивидуального развития на период обучения в



вузе; создать предпосылки и задатки для развития индивидуального стиля педагогической деятельности, являющегося основой коммуникативной компетентности; освоить каждым студентом ролевое поведение, которое отвечает его индивидуальному стилю педагогической деятельности.

Комплексная диагностика и осмысление выявленных психологических характеристик в экспериментальном исследовании осуществлялись при выполнении комплексной выпускной работы по профессиональной педагогике и психологии, на практических занятиях по профессиональной педагогике, а также в специально отведенное время.

Индивидуальность студента – будущего педагога профессионального обучения характеризуется тем, что профессионально важные свойства и качества личности только начинают проявляться. Их становление – характерный признак развития индивидуальности в период обучения. Именно в условиях учебно-профессиональной деятельности у будущего педагога профессионального обучения должны возникать такие новообразования психики, которые являются специфическими для педагогической деятельности.

*Деятельность педагога является четвертым структурным компонентом ПС, это дает случай выделить четвертое педагогическое условие формирования КК: педагоги, осознающие значимость формирования КК студентов на стадии профессионального обучения и владеющие методами и средствами формирования КК а также содержанием образования учебных дисциплин и методикой ее преподавания на основе личностно-ориентированного подхода.*

В настоящее время в связи с расширением межкультурных контактов все настойчивее отмечается целесообразность развития также и межкультурной коммуникативной компетентности. У будущего инженера-педагога важно сформировать терпимое отношение к тому, что в мире существует множество культурных ценностей. При этом педагогическая деятельность должна быть построена таким образом, чтобы студенты понимали, что к

любым культурным ценностям, происходящим из традиций того или иного народа надо относиться уважительно, так как в них заключены опыт и мудрость целого народа [127]. Стереотипность в действиях педагога – доказательство необходимости повышения его педагогической квалификации; доброта и доброжелательность, свободное, не скованное инструкциями профессиональное мышление педагога, который открывает большие возможности для существенного повышения авторитета учителя в глазах учеников, улучшает результаты их обучения и воспитания.

Необходимо также помнить, что умение и мастерство могут быть истинно педагогическими или ложными, а «главная «тайна» педагогического искусства в том и состоит, что преподаватель владеет технологиями обучения студентов самопознанию, саморазвитию, самоутверждению на пути овладения вершинами профессионализма в своей будущей профессиональной деятельности, вершинами современной гуманистической культуры» [88, с. 112].

*Пятым структурным компонентом ПС является способ осуществления педагогической деятельности. Это позволяет выделить пятое педагогическое условие формирования КК: наличие методики формирования КК студентов профессионально-педагогических специальностей, которая включает необходимые психолого-педагогические методы, средства и формы.*

Предложенная методика подготовки студентов профессионально-педагогических вузов будет эффективной при соблюдении следующих принципов: наличия особого психологического климата обучения (неформального, основанного на взаимном уважении и общей работе); реализации учебной деятельности с использованием технологии поиска новых знаний на основе имеющегося лично-профессионального опыта студентов; использования дидактических принципов обучения – приоритет самостоятельного обучения, принцип совместной деятельности, индивидуализация, системность, контекстность обучения; организации процесса учения с учетом индивидуальных особенностей студентов и

использованием новых информационных и рефлексивно-творческих технологий, которые содействуют построению индивидуальных траекторий их профессионального самосовершенствования.

Учебные занятия по дисциплине «Педагогические и программные средства» строились по форме, содержанию и методам обучения таким образом, чтобы познавательные мотивы студентов стимулировали развитие профессиональных мотивов. Проведение занятий предусматривало решение социально-педагогических проблемных ситуаций, которые требуют от студента продуктивного мышления, обмена результатами работы, согласования интересов, взаимодействия и общения. При этом единство познавательных и профессиональных мотивов постепенно обеспечивало перестройку мотивационной сферы, которая прибавляла стойкость положительным мотивационным залогам студентов. Формирование и развитие индивидуальности студента при изучении учебной дисциплины должно быть направлено на перестройку мотивационной сферы для того, чтобы в ней образовался ведущий мотивационный комплекс, который объединяет наиболее значимые для учебной деятельности студента мотивы: достижение поставленной цели, развитие познавательных и профессиональных интересов.

Важной задачей в построении методики является предвидение в ее составе возможностей компенсировать отсутствующие или недостаточно развитые свойства и способности качествами, без которых тяжело сформировать КК. Помочь в ее решении может положение о том, что в каждом человеке заложены огромные компенсаторные возможности. Если профессиональная задача, которая стоит перед человеком, не может быть решена путем актуализации одних функциональных возможностей (отсутствующих или минимально выраженных), то она нередко решается с помощью актуализации других. Другими словами, поставленная задача может быть решена через совсем другие механизмы.

Е.П. Ильин рассматривает компенсацию способностей в двух аспектах: социальном и психологическом. Компенсация одних способностей другими в социальном аспекте обеспечивает достижение высокого социального статуса и успеха разными людьми в разных сферах деятельности. Психологический аспект связан с изучением того, за счет чего люди с разными свойствами, способностями и качествами достигают одинаковой производительности в одной и той же деятельности [69]. Выделяют несколько видов психологической компенсации: 1) за счет знаний и умений; 2) благодаря созданию индивидуального стиля деятельности; 3) за счет замены недостаточно развитой способности совсем другой; 4) достижение высокого уровня выразительности сложной способности с помощью интеграции более частичных способностей с разными уровнями выразительности.

Методика, которую надо разработать, должна учитывать то, что формирование КК студентов профессионально-педагогических специальностей будет осуществляться в два этапа, содержанием действий которых будут: 1) формирование представления о КК и ее структуре, а также умение определять степень ее сформированности у себя и других (студентов и действующих педагогов); 2) непосредственное формирование КК у студентов профессионально-педагогических специальностей.

*Шестым компонентом ПС выделяют результат и продукт образования.* Это позволило нам сформулировать шестое педагогическое условие формирования КК: наличие четко сформулированных критериев и показателей сформированности индивидуального уровня коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей.

Как известно, слово «критерий» происходит от латинского «criteria», что в переводе означает «мерило». Использование любых критериев всегда связано с применением определенных показателей как объективной количественной и качественной меры отражения явления, которое изучается. Соответственно, для получения тех или других показателей, по которым

определяется уровень соответствия определенному критерию, должны быть избраны процедура и средства диагностики. Перечень этих критериев, а также процедура диагностики для выявления наличия представлений о коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей на первом этапе представлены в таблице 2.3.1., где приведены критерии и показатели для определения уровня сформированности КК. На втором этапе эксперимента использовались другие критерии, соответствующие им показатели и шкалы, которые позволяют переводить качественные показатели в количественные. С этой целью шкалы для опросников, которые позволяют измерять КК (Приложения 1, 2, 3), были разработаны таким образом, что они имеют 10-балльный диапазон с нулевой точкой посередине. Кроме этого, шкалы были разбиты на несколько интервалов, которые имеют вербальные отметки. Такая конструкция шкалы позволяет по вербальным отметкам констатировать уровень развития определенного компонента КК, а по числовым – создать определенную градацию в пределах того или другого уровня.

**Таблица 2.3.1.– Критерии сформированности КК на первом этапе эксперимента с соответствующими процедурами их диагностики**

№	Критерии сформированности КК	Процедура диагностики
1.	Понимание содержания термина «коммуникативная культура», его признаков и слоговых	анкетирование; сочинение-миниатюра; собеседование.
2.	Осознание своих «сильных» и «слабых» свойств личности, необходимых для осуществления профессионально-педагогического общения	анкетирование; беседа; программа индивидуального саморазвития личности.
3.	Способность к выявлению признаков КК в деятельности педагогов и собственной педагогической деятельности	анкетирование; педагогическое наблюдение; беседа; экспертная оценка.
4.	Умение создавать благоприятный эмоционально-психологический климат на занятии	самооценка; педагогическое наблюдение; экспертная оценка.

Продолжение таблицы 2.3.1.		
5.	Уверенность, способность руководить своим эмоциональным состоянием и экспрессивностью	педагогическое наблюдение; экспертная оценка; самооценка.
6.	Рефлексия инженера-педагога	самоанализ урока; педагогическое наблюдение; экспертная оценка.
7.	Адекватность избранных приемов и способов педагогического общения индивидуальным личностным особенностям	анализ урока; педагогическое наблюдение; экспертная оценка.

Весь диапазон суммарных оценок, которые могли получить испытуемые в пределах от –75 баллов до 75 баллов, был распределен на пять интервалов, что позволило выделить, соответственно, пять уровней сформированности КК. Данные, которые позволяют устанавливать уровень КК на основании анкетирования, приведены в таблицах 2.3.2 и 2.3.3

**Таблица 2.3.2. – Критерии и показатели сформированности коммуникативной компетентности**

№	Критерий	Блок опросника	Показатели	Отметка интервала	Баллы
1.	Речевые способности педагога	1.	правильность речи, четкость речи; темп речи	отсутствуют	-5 ÷ -3,1
				слабо проявляются	-3 ÷ -1,1
				проявляются в достаточной степени	-1 ÷ 0,9
				хорошие способности	+1 ÷ 2,9
				очень хорошие способности	+3 ÷ 5
2.	Характер взаимодействия педагога с учащимися	2.1	доброжелательность	очень недоброжелательный	-5 ÷ -2,1
				нейтральное отношение	-2 ÷ 1,9
				очень доброжелательный	+2 ÷ 5
		2.2	заинтересованность	абсолютно равнодушный	-5 ÷ -2,1
				нейтральное отношение	-2 ÷ 1,9
				крайняя степень заинтересованности	+2 ÷ 5

Продолжение таблицы 2.3.2.					
		2.3	терпимость	абсолютная нетерпимость	-5 ÷ -2,1
				нейтральное отношение	-2 ÷ 1,9
				очень высокая терпимость	2 ÷ 5
3.	Эмоциональное состояние учеников при взаимодействии с педагогом	3.	Состояние в процессе занятий	злость	-5 ÷ -4,1
				страх	-4 ÷ -3,1
				угнетенность	-3 ÷ -2,1
				подавленность	-2 ÷ -1,1
				покой	-1 ÷ 1
				интерес	1,1 ÷ 2
				удивление	2,1 ÷ 3
				удовлетворенность	3,1 ÷ 4
радость	4,1 ÷ 5				
4.	Восприятие педагогом учащихся	4.1	Эмпатия при взаимодействии	очень слабо выраженная	-5 ÷ -2,1
				средняя степень проявления	-2 ÷ 1,9
				очень сильно выраженная	2 ÷ 5
		4.2	понимание студентов	очень слабо выражено	-5 ÷ -2,1
				средняя степень проявления	-2 ÷ 1,9
				очень сильно выражено	2 ÷ 5
5.	Эмоционально-психологический климат на занятиях	5.1	благоприятная атмосфера	крайне неблагоприятный	-5 ÷ -2,1
				нейтральный	-2 ÷ 1,9
				очень благоприятный	2 ÷ 5
6.	Стиль общения данного педагога		взаимодействие с обучающимися	либеральный	-5 ÷ -2,1
				авторитарный	-2 ÷ 1,9
				демократический	2 ÷ 5
7.	Параметры деятельности и педагога	7.1	направленность	на себя	-5 ÷ -2,1
				на коллективные действия	-2 ÷ 1,9
				на результат обучения	2 ÷ 5
		7.2	продуктивность	непродуктивность	-5 ÷ -2,6
				малая производительность	-2,5 ÷ 0

			производительность	-0,1 ÷ 2,5
			высокая производительность	2,6 ÷ 5
	7.3	Удовлетворенность (неудовлетворенность)	крайняя неудовлетворенность	-5 ÷ -2,1
			нейтральное отношение	-2 ÷ 1,9
			крайняя неудовлетворенность	2 ÷ 5
	7.4	Увлеченность - равнодушие	крайняя степень равнодушия	-5 ÷ -2,1
			нейтральное обращение	-2 ÷ 1,9
			очень сильная увлеченность	2 ÷ 5
	7.5	настойчивость (уступчивость)	крайняя уступчивость	-5 ÷ -2,1
			нейтральное отношение	-2 ÷ 1,9
			очень сильная настойчивость	2 ÷ 5
	7.6	Уверенность- боязливость	крайняя боязливость	-5 ÷ -2,1
			нейтральное обращение	-2 ÷ 1,9
			очень сильная уверенность	2 ÷ 5

**Таблица 2.3.3. – Определение уровня коммуникативной компетентности**

№	Уровень КК	Количество баллов по каждому из критериев (согласно таблице 2.3.2.)				Общее количество баллов
		По первому	По второму	По третьему	По четвертому	
1.	Низкий	-5 ÷ -3,1	-30 ÷ -18	-10 ÷ -6	-30 ÷ -18	-75 ÷ -45,1
2.	Ниже среднего	-3 ÷ -1,1	-17,9 ÷ -6	-5,9 ÷ -2	-17,9 ÷ -6	-45 ÷ -15,1
3.	Средний	-1 ÷ 0,9	-5,9 ÷ 5,9	-1,9 ÷ 1,9	-5,9 ÷ 5,9	-15 ÷ 14,6
4.	Выше среднего	1 ÷ 2,9	6 ÷ 17,9	2 ÷ 5,9	6 ÷ 17,9	14,7 ÷ 44,9
5.	Высокий	3 ÷ 5	18 ÷ 30	6 ÷ 10	18 ÷ 30	45 ÷ 75

Поскольку все структурные компоненты педагогической системы приводит во взаимодействие профессионально-педагогическое общение, то



*седьмым педагогическим условием формирования КК является осуществление субъект-субъектного общения преподавателей и студентов в контексте личностно-ориентированного подхода.*

Применение соответствующих стилей педагогического общения в разных педагогических ситуациях (известно, что применение педагогами одного стиля общения в чистом виде на практике не встречается), создание доброжелательной атмосферы взаимопомощи и взаимопонимания между всеми участниками учебного процесса (преподавателями и студентами), обязательное отрабатывание студентами всех элементов коммуникативной компетентности на практических занятиях и побуждение их к самостоятельной работе над формированием КК внеучебной аудитории, установление личного контакта с каждым студентом при проведении лекционных и практических занятий – вот неполный перечень мер, при соблюдении которых можно реализовать это педагогическое условие.

Безусловно, для правильной реализации этого условия необходимо и студенту, и преподавателю иметь четкое представление об основных этапах педагогического общения, а именно: 1) моделирование педагогом будущего общения с классом, с любой другой аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности с детьми или взрослыми (прогностический этап); 2) организация непосредственного общения с классом, аудиторией в момент начального взаимодействия с ними (начальный период общения); 3) управление общением в педагогическом процессе, который развивается; 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения будущей деятельности [74, с. 88].

При этом нужно обратить внимание на то, что общение должно быть именно субъект-субъектным, то есть таким, которое предусматривает признание учащегося, студента равноправным участником процесса общения. Осуществить такое общение возможно только при условии наличия у педагога демократического стиля деятельности, потому что в отличие от него авторитарный стиль предусматривает так называемое субъект-

объектное общение, где учащийся, студент выступают в роли пассивного участника общения (объекта), то есть пассивного приемника информации. Для выполнения этих условий возникает требование к преподавателю – владение субъект-субъектным стилем общения со студентами.

Управление педагогической системой с реализацией всех его функций, присущих этому процессу, является неотъемлемой частью функционирования ПС. Поэтому *восьмым педагогическим условием формирования КК является организация управления процессом формирования КК на основе гуманистической парадигмы профессионально-педагогического образования.*

Гуманистическая парадигма профессионального образования предусматривает направление вектора обучения от личности (ее индивидуально-психологических особенностей и биопсихических свойств) к достижению необходимых профессионально важных качеств и способов профессиональной деятельности.

Гуманистическая парадигма основывается на понимании педагогической деятельности как деятельности, направленной на свободное развитие способностей обучаемого и его личности в целом. При этом личность самого педагога также свободна в своем индивидуальном и профессиональном становлении и развитии. Свобода, как известно, есть осознания необходимости, и основной ее социальной характеристикой является воляность выбора путей и способов собственного развития, а также выбор видов профессиональной деятельности. Говоря о педагоге относительно гуманистической позиции его профессионально-личностного развития, следует рассматривать его личность как главное содержание и средство педагогической деятельности. Нужно согласиться с мнением Д.А. Белухина, что «педагог работает своими знаниями, умениями, уровнем развития общей и педагогической культуры в нем, своими психофизическими данными, своей индивидуальностью в целом. Знание научно обоснованных законов и закономерностей воспитания и обучения не имеет прямого выхода на

практике. Все это начинает действовать только тогда, когда, преломляясь через личность педагога, находит воплощение сначала в его идеях, мыслях, чувствах, а потом и в его практической деятельности» [18, с. 37].

Гуманистическая составляющая является, в сущности, мировоззрением педагога и представляет собой именно ценностный компонент всей его деятельности, в которой проявляется его отношение к студентам, к самому себе, к окружающему миру и к собственной педагогической деятельности. Тогда, согласно данному утверждению, гуманистическая составляющая является всеобъемлющей основой всей деятельности педагога. Для проверки полноты выявленных педагогических условий и наглядности составим таблицу соответствия между выявленными условиями и компонентами педагогической системы. Как видно из табл. 2.3.4. выделенные педагогические условия обеспечивают существование всех без исключения компонентов педагогической системы. Это позволяет сделать вывод о системной целостности выделенных условий, а также об их достаточности, потому что полный элементный состав ПС является необходимым и достаточным для ее существования и функционирования.

На основании изложенного выше можно сделать определенные выводы о том, что применение системного подхода для выделения педагогических условий формирования коммуникативной компетентности позволило выделить совокупность таких условий, о которых можно сказать, что им присуща системная целостность и что они по своему количеству являются необходимыми и достаточными для создания и функционирования системы по формированию КК будущих педагогов профессионального обучения (инженеров-педагогов). Проверка полноты выявленных педагогических условий путем установления соответствия между выявленными условиями и компонентами педагогической системы в экспериментальном преподавании позволила констатировать, что выявленные условия действительно имеют необходимую полноту и системную целостность.

По организации проведения оно относится к естественному, потому что «протекает в обычные для испробованных условиях учебно-воспитательного процесса» [65, с. 25].

**Таблица 2.3.4. – Связь структурных компонентов педагогической системы и выявленных педагогических условий формирования индивидуального стиля педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов**

Структурный элемент или феномен педагогической системы	Педагогическое условие
1. Цель образования	1. Сознательно поставленная и студентами, и их преподавателями цель сформировать коммуникативную компетентность во время получения профессионально-педагогического образования.
2. Содержание образования	2. Определение содержания учебных дисциплин, при изучении которых возможно наиболее эффективно формировать коммуникативную компетентность.
3. Студент (учащийся, слушатель)	3. Выявление и последующее осознание студентами собственных типологических свойств и индивидуальных психологических особенностей, которые влияют на эффективность коммуникативной компетентности в процессе профессионально-педагогической деятельности.
4. Педагог (инженер-педагог)	4. Наличие педагогов, которые осознают значимость формирования КК студентов на стадии профессионального обучения и владеют содержанием образования учебных дисциплин и методикой ее преподавания на основе личностно-ориентированного подхода, а также методами и средствами формирования КК.
5. Способы обучения и воспитания	5. Наличие методики формирования КК студентов профессионально-педагогических специальностей, которое включает необходимые психолого-педагогические методы, средства и формы.

Продолжение таблицы 2.3.4.	
6. Результат образования и его продукт	6. Наличие четко сформулированных критериев и показателей сформированности индивидуального уровня коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей.
7. Общение	7. Осуществление субъект-субъектного общения преподавателей и студентов в контексте личностно ориентированного подхода.
8. Управление	8. Организация управления процессом формирования КК на основе гуманистической парадигмы профессионально-педагогического образования.

В свете вышеизложенного необходимо отметить, что выбор контрольных и экспериментальных групп несколько отличался от традиционного варианта, когда в одном потоке одна-две группы брались как контрольные и одна-две как экспериментальные. В проведенном нами исследовании выбор был ограничен тем, что поток студентов, обучавшихся по специальности «Профессиональное обучение» состоял всего из одной группы, которая в отдельные годы была весьма малочисленной (например, группа ПО-1-08 – 9 человек). Поэтому было принято решение учебные группы ПО-1-07, ПО-1-08 (дневное отделение) и ПОз-1-08 (заочное отделение) сделать контрольными, группы ПО-1-09, ПО-1-10 (дневное отделение) и ПОз-1-09 (заочное отделение) – экспериментальными. Эффективность внедренной методики оценивалась не по абсолютным значениям КК в контрольных и экспериментальных группах, а по приращениям уровней коммуникативной компетентности.

### **2.3.1. Методика формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров-педагогов.**

В современной педагогической науке ключевыми являются такие понятия, как «методика обучения» и «методика учебного предмета». В основе же понятия «методика» лежит понятие «метод», которое образовалось

от греческого слова «methodos». Буквально слово «methodos» означает путь достижения или познания [46, с. 205] или путь к чему-нибудь [141, с. 278].

Методика обучения рассматривается как «область педагогической науки, частная теория обучения. Предметом методики является обучение определенному учебному предмету, а ее задачи состоят в изучении закономерностей этого обучения и установлении, на их основе, нормативных требований к деятельности преподавателя. К области методики относятся изучение цели, содержания, форм, методов и средств обучения определенному учебному предмету» [169, с. 37]. Методика учебного предмета рассматривается С.У. Гончаренко и М.Н. Скаткиным как область педагогической науки, которая исследует закономерности обучения определенному учебному предмету. В содержание методики учебного предмета, которая рассматривается как частная дидактика, С.У. Гончаренко включает: 1) установление познавательного и воспитательного значения учебного предмета в системе образования; 2) определение задач изучения данного предмета и его содержания; 3) разработку согласно задачам и содержанию обучения методов, методических средств, приемов организационных форм обучения [46, с. 206].

М.Н. Скаткин подчеркивал, что в «обучении различают три неразрывно связанных между собой стороны: 1) учебный предмет, или содержание обучения; 2) деятельность педагога – преподавание; 3) деятельность учеников – обучение. Задача методики как науки – исследовать эти закономерные связи между этими тремя сторонами обучения и на основе познавательных закономерностей разработать требования к учебному предмету, преподаванию и обучению». В содержание методики М.Н. Скаткин включает: «1) изучение истории методики; 2) определение познавательного и воспитательного значения, а также задач учебного предмета, его места в системе образования; 3) определение содержания учебного предмета, научное обоснование программ, учебников; 4) изготовление методов и организационных форм обучения, которые отвечают

его целям и содержанию; 5) разработка учебного оборудования по предмету; б) определение требований к подготовке учителей данного предмета». Также М.Н. Скаткин подчеркивает, что самая важная задача методики – «найти эффективные способы управления познавательной деятельностью ученика» [140, с. 39-40].

Г.И. Саранцев в своих последних научных исследованиях рассматривает тот факт, что «процесс обучения предмету имеет трехуровневую иерархическую структуру. На первом уровне она представлена содержанием материала, который изучается, а также процессами обучения и преподавания; на втором – дидактическими задачами, методами преподавания и способами познавательной деятельности учеников; на третьем – совокупностью предметных задач, дидактических приемов учителя и действий ученика» [133, с. 31].

Г.И. Саранцев отмечает, что «в методиках содержание обучения должно включать деятельность и учителя, и ученика, ориентированную на решение познавательных и воспитательных задач, а потому метод обучения в частных методиках, будучи формой движения содержания обучения, должен отражать отношение «преподавание – предметное содержание материала – обучение» [133, с. 31].

Приобретение будущим педагогом навыков способствует отбору ценностей, значимых для формирования коммуникативной компетентности, профессиональной культуры, образцов поведения, на основании чего педагог достигает определенного уровня профессионализма. Рассмотренные современные позиции известных ученых-педагогов по проблеме содержания методики обучения позволяют нам выделить три основных составляющих методики обучения, которые присущи всем рассмотренным позициям авторов. Итак, содержание методики обучения конкретному предмету включает такие компоненты: 1) определение целей и задач учебного предмета в зависимости от его места в системе образования; 2) определение содержания учебного предмета и его научное обоснование; 3) разработка

согласно задачам и содержанию обучения приемов, методов, средств и организационных форм обучения.

Средствами обучения необходимо считать не только материальные, но и идеальные объекты, которые использует педагог, и те, которые способствуют процессу обучения. «Идеальные средства – это те усвоенные прежде знания и умения, которые используют учителя и ученики для усвоения новых знаний. ... В общем случае идеальное средство – это орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей. Усвоенная информация, которая стала знанием, является также и «первоначальным арсеналом» средств обучения. Из нее ученики черпают способы мышления, доказательств, расчетов, запоминания и понимания» [130, с. 261].

В нашем исследовании возникает проблема по разработке не методики обучения определенному предмету, а задача по разработке методики формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе изучения ими дисциплины «Инженерная психология». При определении структуры и содержания методики формирования КК студентов целесообразно принять за основу выделенные нами компоненты содержания методики обучения конкретному предмету и дополнить ее, учитывая специфику методики формирования КК.

В основу создания методики формирования КК положена «Обобщенная структурно-логическая схема разработки методики», предложенная И.Б. Васильевым в [32, с. 152] и в [152, с. с. 271]. Эта схема была успешно использована в диссертационных исследованиях С.К. Беркимбаевой [20], Т.А. Девятьяровой [52] и О.М. Кириченко [77].

Работа по созданию вышеупомянутой методики формирования КК требует решения ряда частных задач, к которым следует отнести: 1) определение перечня компонентов коммуникативной компетентности; 2) выбор средств диагностики КК для каждого периода и этапа; 3) выбор методов формирования КК; 4) прогнозирование результатов внедрения методики формирования КК; 5) разработку методических рекомендаций по



использованию разработанной методики другими преподавателями. Рассмотрим каждую из задач более детально.

1. *Определение перечня компонентов коммуникативной компетентности.* На основе анализа психолого-педагогической литературы и особенностей деятельности педагогов профессионального обучения (инженеров-педагогов) нами был составлен перечень компонентов КК студентов профессионально-педагогических специальностей.

Для выявления среди выделенных аналитическим путем компонентов КК наиболее значимых был использован метод экспертных оценок. При обработке результатов экспертной оценки был получен перечень наиболее важных, по мнению экспертов, компонентов КК. Такими компонентами являются: 1) речевые способности педагога; 2) коммуникативные способности педагога (характер его взаимодействия с учащимися; восприятие педагогом учащихся); 3) общая характеристика деятельности педагога (направленность; продуктивность; удовлетворенность; увлеченность; настойчивость; уверенность. В дальнейшей работе мы исходили из предположения о том, что формирование указанных выше компонентов КК должна обеспечить предложенная нами методика.

Рассматривая теоретические основы формирования КК у будущих педагогов профессионального обучения (инженеров-педагогов), мы выяснили, что степень сформированности каждого компонента КК у разных студентов разная. Таким образом, возникает необходимость формировать КК студентов путем индивидуальных тренингов, потому что именно в этом случае студенты могут компенсировать недостаточность развития определенных индивидуальных и типологических особенностей личности, необходимых для эффективной педагогической деятельности. Именно поэтому нами предлагается система индивидуальных тренингов и задач для формирования КК студентов.

2. *Выбор методов и средств диагностики сформированности КК.* Как уже отмечалось в предыдущем разделе, формирование КК студентов будет

осуществляться в два этапа, содержанием действий на которых являются: на первом – формирование представления о КК и ее структуре, а также умение определять степень ее сформированности у себя и других (студентов и действующих педагогов заведений профессионального образования); на втором – непосредственное формирование КК у студентов профессионально-педагогических специальностей. Поскольку на каждом из этих этапов решались свои задачи, присущие именно этому этапу, то, соответственно, на каждом из них использовались свои методы и средства диагностики сформированности КК.

Для определения наличия у студентов представления о КК и ее структуре использовались следующие методы и средства диагностики: анкетирование; сочинение-миниатюра; интервьюирование; программа индивидуального саморазвития личности студента; педагогическое наблюдение; экспертная оценка и самооценка; самоанализ проведенного урока.

Конкретные признаки представления о КК и ее компонентах, а также соответствующие методы и средства их диагностики представлены в табл. 2.3.1 подраздела 2.3 (с. 83).

Умение осуществлять измерение КК у действующих педагогов профессиональной школы осуществлялось с помощью опросника, представленного в Приложении 1.

На втором этапе формирования КК для определения исходного уровня ее сформированности у студентов и их самооценки использовались опросники, представленные в Приложениях 2 и 3, которые аналогичны опроснику из Приложения 1, но из него изъяты блоки 7.4 (Увлеченность-Равнодушие) и 7.7 (Энергичность-Пассивность). Это сделано потому, что с одной стороны, оценить у студента-практиканта сформированность данных компонентов КК еще затруднительно, а с другой – объективно определить такие качества у себя путем самооценки практически невозможно. В качестве метода измерения при конструировании опросника был использован метод шкалирования.

По определению А.А. Кыверялга, «Шкалированием называется преобразование качественных факторов в количественные ряды. Оно дает, например, возможность качества личности отобразить в виде шкалы. Шкалирование, при котором оцениваются качества личности с помощью компетентных лиц, называется рейтингом. Частичным случаем рейтинга является метод самооценки, при котором ученики сами оценивают собственные личностные качества по определенной шкале» [92, с. 113-114]. Далее ученый отмечает, что для эксперта, который оценивает личность, дается интерпретация каждого балла. Исходя из приведенных соображений, нами и был разработан опросник (Приложения 1, 2 и 3), где было применено шкалирование, ставшее средством измерения для экспертов, в качестве которых выступали и работники заведений профессионального образования, и сами студенты. Критерии и показатели для каждого из блоков комплексного опросника были приведены в подразделе 2.3., а баллы, на основании которых определялись уровни сформированности КК, представлены в табл. 2.3.2 (с. 97). Как видно из таблицы, в опроснике представлена интерпретация не каждого бала, а определенных диапазонов, что при наличии 10-балльной шкалы, облегчает работу экспертов.

*3. Содержание деятельности по формированию КК.* Для правильного выбора содержания деятельности по формированию КК у будущих педагогов профессионального обучения в процессе педагогической подготовки следует учитывать следующие факторы: этап обучения; цели и содержание деятельности на каждом этапе; начальный уровень сформированности КК; индивидуальные особенности студентов; форма занятий по формированию КК.

Как было сказано ранее, весь процесс формирования КК студентов профессионально-педагогического учебного заведения был распределен на два этапа. Целью реализации первого этапа было формирование представления о КК и ее структуре, а также умение определять степень ее сформированности у себя и других (студентов и действующих педагогов

заведений профессионального образования). На этом этапе определялся начальный уровень сформированности КК студентов, а также распределение их на экспериментальные и контрольные группы.

Основной формой деятельности педагогов по формированию КК студентов на первой стадии этого этапа были семинарско-практические занятия в рамках курса «Инженерная психология», в ходе которых формировалось понимание термина «коммуникативная компетентность», понятие о структуре КК, а также умение определять степень его сформированности как у себя, так и в других. Заканчивался этап на педагогической практике оценкой уровня сформированности КК действующих педагогов заведений профессионального образования.

Основной целью деятельности на второй стадии первого этапа было оценивание КК студентов-практикантов своими коллегами-студентами и действующими педагогами заведений профессионального образования, где проходила практика, а также самооценка собственной КК, которые осуществлялись для каждого студента, принимавшего участие в эксперименте. Форма деятельности – рейтинговое оценивание КК с помощью вышеупомянутых опросников при проведении практикантами пробных уроков и занятий.

Целью второго этапа было непосредственное формирование КК у студентов профессионально-педагогических специальностей. Этот этап также состоял из двух стадий: первая стадия продолжительная – на протяжении семестра обучения, а вторая – на протяжении второй педагогической практики. Главная цель первой стадии второго этапа – развитие недостаточно сформированных компонентов КК у студентов экспериментальных групп. Форма – тренинги со студентами и самостоятельная работа студентов экспериментальных групп по самосовершенствованию. Цель второй стадии второго этапа – контрольное измерение КК студентов контрольных и экспериментальных групп на педагогической практике студентами-

практикантами и действующими педагогами заведений профессионального образования, где проходила практика, а также самооценка собственного КК студентами экспериментальных групп. Основная форма деятельности – как на первой стадии второго этапа.

*4. Прогнозирование результатов внедрения методики формирования КК.* При внедрении разработанной методики формирования КК у будущих инженеров-педагогов можно рассчитывать на положительный эффект исходя из таких соображений. Во-первых, формирование КК происходит в процессе изучения дисциплины «Педагогические и программные средства», а именно педагогическая подготовка является основой для формирования стиля педагогической деятельности у будущих инженеров-педагогов. Во-вторых, наличие представлений о КК, ее структуре, которые приобретены в процессе педагогической подготовки, вне всяких сомнений, поможет студентам в изучении других дисциплин вообще и курса «Методика профессионального обучения» в частности. Данное предположение делается исходя из того, что при изучении дисциплины «Педагогические и программные средства» студенты овладевают теми знаниями о КК, ее структуре, а также приемами выявления КК у себя и других, которые могут использоваться во всех сферах педагогической деятельности. В частности, при прохождении студентами педагогической практики умения по оценке КК, приобретенные при изучении дисциплины «Педагогические и программные средства», дают возможность студентам правильно оценивать собственную и чужую педагогическую деятельность. Подтверждение этому предполагается найти, проведя анкетирование руководителей педагогических практик в профессиональных учебных заведениях.

В самом общем предположении мы исходим из того, что уровень сформированности КК у студентов на конечном этапе внедрения методики повысится в сравнении с начальным уровнем их сформированности.

*5. Методические рекомендации по использованию разработанной методики другими преподавателями.* Для эффективного использования

методики целесообразно разработать методические рекомендации, которые должны включать: общие сведения о КК и ее структуре, а также методах формирования КК у будущих инженеров-педагогов; методы и средства диагностики уровня сформированности КК студентов, учитывая профессиональную направленность деятельности студентов; методику формирования КК у студентов профессионально-педагогических специальностей в процессе проведения различных видов занятий; систему компенсирующих тренингов по развитию недостаточно развитых компонентов КК, которую можно было бы применять индивидуально или дифференцированно.

Наличие методических рекомендаций и ознакомления с ними преподавателей, которые принимают участие в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения, позволит со временем превратить методику формирования КК в технологию, которая дает гарантированно высокий конечный результат.

Нами была разработана методика формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения (инженеров-педагогов). Процесс разработки любого объекта (материального или духовного) проходит определенные этапы или стадии. Поэтому процесс разработки методики формирования КК также должен пройти определенные этапы, которые, в нашем случае, целесообразно назвать диагностическим, формирующим и корректирующим. Для каждого этапа необходимо определить цели, задачи и теоретическую основу его реализации.

Совокупность компонентов и логически взаимосвязанных действий педагога и студента образует содержание формирования КК на каждом этапе. Для удобства представления компонентов каждого этапа, общих действий педагога и студентов в процессе реализации методики формирования КК будущих педагогов профессионального обучения обозначим сами этапы соответственно буквами «Д», «Ф» и «К» (согласно первым буквам слов «*диагностический*»; «*формирующий*»; «*корректирующий*»). Компоненты

каждого этапа реализации методики обозначим как  $D_1, D_2, \dots, D_n$ ;  $\Phi_1, \Phi_2, \dots, \Phi_n$ ;  $K_1, K_2, \dots, K_n$  соответственно. Тогда действия педагога, например, на диагностическом этапе и соответствующем компоненте разработки методики формирования КК обозначим как  $D_{1П1}, D_{1П2}, \dots, D_{nПm}$  и т.д.; а действия студентов –  $D_{1С1}, D_{1С2}, 2016\text{-гг. } \dots, D_{nСm}$  и т.д.; (от первых букв слов «педагог» и «студент»).

Методику формирования КК будущих педагогов профессионального обучения (инженеров-педагогов) целесообразно представить в систематизированном виде не только по этапам и компонентам каждого этапа разработки и реализации данной методики, но и выделить в каждом компоненте взаимозависимые действия педагога и студента с определением средств деятельности. Также целесообразно определить возможный продукт общей деятельности преподавателя и студента после реализации каждого компонента и *показать способы диагностики достижения целей каждого этапа.*

#### Диагностический этап (этап Д).

Цель этапа (Ц<sub>д</sub>) – выявление уровня развития индивидуальных особенностей и типологических свойств студентов, необходимых для формирования КК и их представлений о коммуникативной компетентности.

На этом этапе разработки методики формирования КК в процессе педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов решаются такие задачи (З<sub>д</sub>): определяется уровень представлений студентов профессионально-педагогических специальностей о КК и ее компонентах; оценивается степень развития рефлексии студентов; выявляется наличие профессионально важных качеств (ПВК) личности студентов; выявляется наличие психолого-педагогических умений у студентов; выявляются индивидуальные психологические особенности студентов и их типологические биопсихические свойства.

**Компонент Д1. Определение уровня представлений студентов профессионально-педагогических специальностей о КК и ее компонентах.**

Определение вышеупомянутого уровня осуществляется в два приема. Сначала методом анкетирования определяется что студенты знают о коммуникативной компетентности и ее слагаемых. С этой целью используется анкета с открытыми вопросами:

1. «Что Вы понимаете под коммуникативной компетентностью?» 2. «Какие слагаемые коммуникативной компетентности Вы можете назвать?» 3. «Что на Ваш взгляд, влияет на формирование коммуникативной компетентности?». Далее осуществляется контент-анализ полученных ответов.

Контент-анализ (от англ. content analysis – анализ содержания) – один из междисциплинарных методов исследования, применяемый в социальных науках. Н.В. Кузьмина отмечает, что «как метод научного анализа текста, он применяется в гуманитарных науках с целью углубленного понимания содержания текста, социальной позиции автора, его ценностных ориентаций, идейно-политической направленности как коммуникатора (производителя текста, сообщения), так и восприятие его реципиентом. Контент-анализ как специальный качественно-количественный анализ содержания текстов предполагает последовательную систематическую и надежную фиксацию единиц исследуемого содержания и квантификацию получаемых данных» [89, с. 104].

Как правило, контент-анализ складывается из следующих процедур: формализация единиц анализа, когда сложносочиненное предложение представляется в виде суммы простых предложений; все полученные единицы исследуемого содержания (трансформированные суждения), которые отражают качественные стороны объекта исследования, группируются, после чего подсчитывается повторяемость каждого трансформированного суждения в разных зафиксированных суждениях; качественные характеристики, полученные в процессе проведения работ



первого этапа, ранжируются по количественным показателям, подсчитанным на втором этапе; на основе анализа проранжированных трансформированных суждений выделяются существенные стороны, которые характеризуют объект изучения. При этом, исследователь может к полученному перечню добавить свои характеристики, не выявленные в результате вышеупомянутого анализа, обосновав такое добавление. Так, например, наше определение КК, представленное в подразделе 2.2 было трансформировано таким образом.

Сложносочиненное предложение: «Коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения (КК) – это стойкая, личностно окрашенная система относительно однородных способов профессионально-педагогического общения, неразрывно связанная с его деятельностью по обучению и воспитанию учащихся на основании существующих у него знаний, умений и навыков, которая обеспечивает эффективность профессионально-педагогического труда при оптимальных личностных затратах».

Простые предложения, которые образуют определение КК: 1) КК – система способов профессионально-педагогического общения; 2) способы профессионально-педагогического общения относительно однородны; 3) цель выполнения педагогом деятельности – обучение и воспитание учащихся; 4) эта система стойкая и личностно окрашенная; 5) система существует на основании наличия в педагога знаний, умений и навыков; 6) система обеспечивает эффективность профессионально-педагогического труда педагога; 7) система делает оптимальными личностные затраты педагога.

В ответах студентов на вопрос анкеты подсчитывались и зачислялись суждения, которые по смыслу совпадали с приведенными выше трансформированными высказываниями, выделенными из определения КК. За каждое совпадение насчитывался один балл. Общее количество баллов по первому вопросу, соответственно, – 7 баллов. За второй вопрос, структура

правильного ответа на которое приведена в этом разделе выше, – 10 баллов. В качестве правильного ответа на третий вопрос выступала разработанная модель, которая представлена в разделе 2.1, с такими составляющими: 1) профессиональные знания, умения и навыки педагога; 2) общие и специальные педагогические способности; 3) индивидуальные психологические особенности личности педагога; 4) типологические биопсихические свойства педагога. Таким образом, за третий вопрос – 4 балла. В результате после анкетирования для каждого студента была получена сумма баллов по каждому вопросу, а также их общая сумма, которая, как было показано выше, равняется 21 баллу. Таким образом, была получена шкала от 0 до 21 балла, которая была разбита на три интервала: 0-8 баллов – низкий уровень; 9-16 баллов – средний уровень; 17-21 – высокий уровень представлений о КК.

**Компонент Д2. Оценка степени развития рефлексии студентов.**

Шаг 1. Сначала методом анкетирования определяется как студенты оценивают себя в профессионально-педагогической деятельности. С этой целью используется анкета с открытыми вопросами: «Какие качества Вашей личности будут содействовать овладению профессии инженера-педагога?», «Какие качества Вашей личности будут затруднять этот процесс?», «Как и за счет чего Вы будете компенсировать проявление у себя нежелательных качеств и свойств личности?». Далее путем контент-анализа определяется оценка по каждому вопросу способом, о котором шла речь выше.

Шаг 2. Каждый студент экспериментальной группы составляет «Программу индивидуального саморазвития личности студента», создание которой является содержанием семинарско-практического занятия и индивидуального творческого задания № 1 (Приложение 4).

Шаг 3. Каждым студентом с использованием контент-анализа оценивается «Программа индивидуального саморазвития личности студента» с выделением таких ее компонентов, над которыми ему нужно работать на протяжении срока, оставшегося до конца обучения в вузе.

**Компонент ДЗ.** *Выявление у студентов наличия профессионально важных качеств (ПВК) и профессионально нежелательных качеств (ПНК).*

Выявление вышеупомянутых качеств у студентов профессионально-педагогических специальностей может осуществляться путем тестирования. Для выявления определенного качества используется своя тестовая методика. Перечень ПВК и ПНК с указанием методики для определения каждого из них приведено ниже.

Профессионально важные качества: готовность к саморазвитию (Приложение 4, Тест № 1); доброжелательность (Приложение 4, Тест № 2); объективность (Приложение 4, Тест № 6); оптимистичность (Приложение 4, Тест № 10); эмпатия [67, с. 187-190]; организованность (Приложение 4, Тест № 12); толерантность (Приложение 4, Тест № 13).

Профессионально нежелательные качества: ригидность, которая понимается как «индивидуально-психологическая особенность личности, которая проявляется как благосклонность к однотипным образам действий и восприятия». Еще ригидность понимается как относительная неспособность изменить действие или отношение, когда это необходимо в объективных условиях. Определение осуществляется по методике, приведенной в [65, с. 190-195]; агрессивность, которая понимается как способность к агрессии. В свою очередь, «агрессия (от лат. *aggredi* – нападать) – индивидуальное или коллективное поведение, действие, которое направлено на осуществление физического или психологического вреда, ущерба или уничтожение человека, группы людей» [65, с. 195]. Определения осуществляется по методике, приведенной в [65, с. 195-201]; авторитарность, под которой понимается социально-психологическая характеристика личности, которая отражает ее стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению [65, с. 201]. Методика оценки приведена в [64, с. 201-202].

После выявления профессионально важных и нежелательных качеств каждый студент экспериментальной группы заносит их как исходные данные в «Программу индивидуального саморазвития личности студента».

**Компонент Д4.** *Выявление наличия психолого-педагогических умений у студентов.*

К психолого-педагогическим умениям студентов, которые выявляются, были отнесены такие умения:

1) определять уровень подготовки аудитории с целью выбора адекватного стиля руководства учебной деятельностью обучаемых и стиля общения, ставить реальные задачи учебного занятия согласно его цели;

2) уверенно и спокойно держаться перед аудиторией;

3) управлять собственным эмоциональным состоянием;

4) средством экспрессии оказывать влияние на учащихся;

5) творчески реагировать в разных педагогических ситуациях;

6) адекватно определять педагогические цели в зависимости от содержания учебного материала;

7) адекватно оценивать психологические особенности и педагогические возможности собственной личности;

8) анализировать особенности собственной личности с целью выбора стратегии и стиля поведения (общение, управление, преподавание).

В практике подготовки педагогических кадров в американских колледжах сложилось несколько направлений обучения общению, которые составляют сердцевину профессионально-педагогического тренинга. В условиях педагогического наставничества каждое из этих направлений преследует цель формирования определенного навыка или ряда профессиональных навыков общения будущего педагога с учащимися [6]. Их определение осуществляется путем самооценки и экспертной оценки, где в качестве экспертов выступают студенты-одногоруппники и преподаватель, который ведет семинарско-практические занятия. Объектом оценивания является микрофрагмент преподавания избранного по собственному

желанию вопроса из программы общеобразовательной школы или учебного предмета, который изучается (изучался) во время получения профессионально-педагогического образования. Средством оценивания является специально разработанная анкета.

**Компонент Д5.** *Выявление индивидуальных психологических особенностей студентов и их типологических биопсихических свойств.*

На этом шаге определялись: тип нервной системы (теппинг-тест, тест Айзенка); тип темперамента, экстра- и интроверсия, эмоциональная стойкость, невротизм (тест Белова); тип акцентуации (тест Л. Шмишека или Леонгарда).

Полученные в результате тестирования данные заносятся студентами в «Программу индивидуального саморазвития личности студента» и являются продолжением самопознания.

**Формирующий этап (этап Ф).**

**Компонент Ф1.** *Целенаправленное формирование понятия о КК, ее структуре и средствах формирования во время обучения в вузе.* В ходе реализации этого компонента методики преподаватель должен четко, кратко и диагностично сформулировать цели и задачи, которые содействуют формированию КК. При этом преподаватель курса «Педагогические и программные средства» должен показать интеграционный характер данной дисциплины, раскрыть современные задачи подготовки профессионально мобильного и конкурентоспособного специалиста, опираясь на индивидуальный опыт студентов и мотивируя необходимость формирования КК в процессе получения профессионально-педагогического образования. При этом студенты должны воспринять и осознать цели и задачи формирования КК уже на начальном этапе педагогической подготовки.

Решаются эти задачи на лекциях «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» и семинарско-практических занятия в курсе «Педагогические и программные средства». Также осуществляется анализ профессиограммы инженера-педагога с целью выявления необходимых,

желательных и нежелательных качеств и свойств его личности, оценивается их влияние на КК педагога профессионального обучения (инженера-педагога).

**Компонент Ф2.** *Формирование видения себя в роли педагога профессионального обучения (инженера-педагога).*

На основании реализации предыдущего компонента каждым студентом экспериментальной группы согласно заданной схеме составляется «Программа индивидуально профессионального саморазвития личности будущего инженера-педагога» на период обучения в вузе. После составления программы осуществляется её контент-анализ, в результате которого определяются совпадения между ней и профессиограммой инженера-педагога. Все расхождения фиксируются для дальнейшей работы студента над ними.

**Компонент Ф3.** *Развитие ПВК и психолого-педагогических умений студентов, необходимых для формирования КК.*

Этот компонент реализуется через содержание семинарско-практических занятий по дисциплине «Педагогические и программные средства» в 8-м семестре обучения в разделе «Коммуникативные процессы в профессионально-педагогической деятельности», что детально описано в методических разработках этих занятий. Средствами реализации компонента являются упражнения, тренинги, самооценка, экспертная оценка.

**Компонент Ф4.** *Формирование в процессе педагогической практики представлений о реальном уровне КК и ее слагаемых.*

Основными методами реализации компонента Ф4 является педагогическое наблюдение, анкетирование, экспертная оценка. Средством при анкетировании является «Анкета для выявления КК педагогов профессиональных учебных заведений» (Приложение 1). Реализуется этот компонент во время прохождения педагогической практики. Проанализированные результаты анкетирования заносят в дневник педагогической практики.

**Компонент Ф5.** *Формирование представлений о собственной КК и уровне развития ее составляемых.*

По аналогии с предыдущим компонентом формирования представлений о собственной КК осуществляется во время прохождения педагогической практики путем анкетирования, только средствами является «Анкета для выявления КК студента-практиканта» (Приложение 2) и «Анкета для самооценки КК студента-практиканта» (Приложение 3). Также к средствам добавляются самооценка и анализ урока, проведенного во время педпрактики.

**Корректирующий этап (этап К).**

**Компонент К1.** *Разработка и проведения индивидуальных и групповых коррекционных упражнений для развития недостаточно развитых компонентов КК студентов.*

В качестве методов на этом шаге выступают тренинги на развитие компонентов КК и анализ вместе с преподавателем и самоанализ изменений в компонентах собственной КК. Средствами на этом этапе являются: тренинг-задачи для развития каждого из компонентов КК, схемы анализа и самоанализа. Вся работа на этом этапе осуществляется в экспериментальных группах на факультативных занятиях.

**Компонент К2.** *Оценка собственной КК на педагогической практике и сравнение его уровня с предыдущими данными.*

Основные методы этого компонента: педагогическое наблюдение; анкетирование; экспертная оценка; самооценка; анализ проведенного во время педпрактики урока. Основные средства – как в компоненте Ф5 (Приложение 2 и Приложение 3). Полученные данные сравниваются с аналогичными данными, полученными во время педагогической практики, на основании чего делаются выводы об изменении собственной КК.

**Компонент К3.** *Составление индивидуальных корректирующих программ на время, которое осталось для обучения во вузе.*

Для большей наглядности и удобства пользования описанная выше методика представлена в табличном виде (таблица 3.1.1).

На этом шаге методики осуществляется коррекция программы индивидуальное профессионального саморазвития личности будущего инженера-педагога на период обучения в вузе и рекомендации по тренингу-коучингу. Согласно определению, приведенному в пособии Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюка: «коучинг – это индивидуальная тренировка человека для достижения значимых для него целей, повышение эффективности планирования, мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и навыков, овладение передовыми стратегиями получения результатов» [65, с. 182].



**Таблица 2.3.1.1. – Методика формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения (инженеров-педагогов)**

КОМП ОРИЕНТ	Задача этапа	Методы реализации	Средства реализации
Диагностический этап			
1	Выявить представление студентов о КК.	Анкетирование со следующим контент-анализом открытых вопросов.	Анкета с вопросами: «Что Вы понимаете под КК?»; «Какие составляющие КК можете назвать?»; «Что на Ваш взгляд, влияет на формирование КК?».
		Контент-анализ сочинения-миниатюры.	Сочинение-миниатюра: «Моя коммуникативная компетентность»
2.	Оценить степень развития рефлексии студентов.	Анкетирование. Контент-анализ программы саморазвития личности.	1. Анкета с вопросами: «Какие качества Вашей личности будут содействовать овладению профессии инженера-педагога?»; «Какие качества Вашей личности будут затруднять этот процесс?»; «Как и за счет чего Вы будете компенсировать проявление у себя нежелательных качеств и свойств личности?». 2. Программа индивидуального саморазвития личности студента (Индивидуальное творческое задание № 1). Опросник КОИ-2.

			Опросник на выявление мотивов учебной деятельности. Опросник на выявление мотивов выбора педагогической деятельности
3.	Выявить наличие у студентов ПВК и ПНК.	Тестирование.	Тесты на выявление ПВК: готовность к саморазвитию; доброжелательность; объективность; оптимистичность; эмпатия; организованность; толерантность. Тесты на выявление ПНК: ригидность; агрессивность; авторитарность.
4.	Выявить наличие психолого-педагогических умений у студентов.	Экспертная оценка. Самооценка.	Анкета с перечнем психолого-педагогических умений: 1) определять уровень подготовки аудитории учеников с целью выбора адекватного стиля руководства их учебной деятельностью и стиля общения; 2) уверенно и спокойно держаться перед аудиторией учеников; 3) ставить реальные задачи учебного занятия согласно него цели; 4) управлять собственным эмоциональным состоянием; 5) средством экспрессии оказывать влияние на учеников; 6) творчески реагировать в разных педагогических ситуациях; 7) адекватно определять педагогические цели в зависимости от содержания учебного материала; 8) адекватно оценивать психологические особенности и педагогические возможности собственной личности; 9) анализировать особенности собственной личности с целью выбора стратегии и стиля поведения (общение, управление, преподавание).

5.	Выявить индивидуальные психологические особенности студентов и их типологические биопсихические свойства	Тестирование. Педагогическое наблюдение.	1. Теппинг-тест (тип нервной системы). 2. Тест Айзенка. 3. Тест Белова (тип темперамента, экстра-интроверсия, эмоциональная стойкость, невротизм). 4. Тест Л. Шмишека или Леонгарда (тип акцентуации).
Формирующий этап			
1.	Целенаправленное формирование понятия об КК, ее структуре и средствах формирования во время обучения в вузе.	Анализ продуктов деятельности студентов. Опрос. Педагогическое наблюдение.	1. Лекция «Коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения» в курсе «Педагогические и программные средства». 2. Семинарско-практические занятия в курсе «Педагогические и программные средства». 3. Анализ профессиограммы инженера-педагога с целью выявления необходимых, желательных и нежелательных качеств и свойств его личности.
2.	Формирование видения себя в роли инженера-педагога.	Контент-анализ программы профессионального саморазвития личности будущего инженера-педагога.	Схема программы индивидуального профессионального саморазвития личности будущего инженера-педагога на период обучения в вузе.

3.	Развитие ПВК и психолого-педагогических умений студентов, необходимых для формирования КК.	Упражнения. Тренинги. Самооценка. Экспертная оценка.	Содержание семинарско-практических занятий из курса «Педагогические и программные средства» при изучении раздела «Коммуникативные процессы в профессионально-педагогической деятельности».
4.	Формирование в процессе подпрактики представления о реальных КК и их слагаемых.	Педагогическое наблюдение. Анкетирование. Экспертная оценка.	Анкета для выявления КК педагогов профессиональных учебных заведений.
5.	Формирование представлений о собственном КК и уровне развития его составляющих.	Педагогическое наблюдение. Анкетирование. Экспертная оценка. Самооценка. Анализ урока.	Анкета для выявления КК студента-практиканта.
Корректирующий этап			
1.	Разработка и проведения индивидуальных и групповых коррекционных упражнений для развития	Тренинги на развитие компонентов КК. Анализ вместе с преподавателем и самоанализ изменений в компонентах	Тренинги и задачи для развития каждого из компонентов КК. Схема анализа и самоанализа.

	недостаточно развитых компонентов КК студентов.	собственной КК.	
2.	Оценка собственной КК на педагогической практике и сравнение его уровня с предыдущими данными.	Педагогическое наблюдение. Анкетирование. Экспертная оценка. Самооценка. Анализ урока.	Анкета для выявления КК студента-практиканта
3.	Составление индивидуальных корректирующих программ на время, которое осталось для обучения в ВУЗе.	Самоанализ и самооценка.	Коррекция программы индивидуального профессионального саморазвития личности будущего инженера-педагога на период обучения в вузе, рекомендация тренингам коучингу.

Эта методика предназначена для расширения возможностей людей, которые осознают потребность в изменениях и ставят перед собой задачу профессионального и личностного роста. Среди задач, которые решаются коучингом, стоят: формирование навыков поведения в критических ситуациях; умение обогащать деятельность новыми способами выполнения; развитие профессиональной гибкости и мобильности; получение наслаждения от самой деятельности, а не только от ее результатов и т.п. Главная особенность коучинга – помощь человеку в поиске собственного решения, а не решение проблемы за него. Таким образом, коучинг позволяет человеку раскрыть свои потенциальные возможности для решения жизненных и профессиональных проблем.

### **Заключение по второй главе**

Результатом процесса моделирования коммуникативной компетентности будущего педагога ПО явилась разработанная нами модель, которая включает: наличие у него профессиональных знаний, умений и навыков, на основании которых формируются действия, приемы и операции будущей работы, трансформируемые в способы профессиональной деятельности; общие и специальные педагогические способности; индивидуальные психологические особенности личности; типологические свойства личности; педагогические условия формирования КК. Характеризуя отдельные элементы разработанной модели, было определено базовое понятие «коммуникативная компетентность».

1. Коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения – это стойкая, личностно окрашенная система относительно однородных способов профессионально-педагогического общения, неразрывно связанная с его деятельностью по обучению и воспитанию учащихся на основании существующих у него знаний, умений и навыков,

которая обеспечивает эффективность профессионально-педагогического труда при оптимальных личностных затратах.

Одним из существенных этапов в моделировании процесса формирования КК студентов профессионально-педагогического вуза могут стать государственные стандарты оценки теоретической и практической подготовки будущего педагога профессионального обучения, которые бы на рейтинговой основе давали бы возможность оценивать уровень сформированности того, или другого компонента коммуникативной компетентности.

2. На основе системного подхода была разработана совокупность педагогических условий формирования КК: 1) сознательно поставленная и студентами, и их преподавателями цель сформировать КК во время получения профессионально-педагогического образования; 2) определение содержания учебных дисциплин, при изучении которых возможно наиболее эффективно формировать КК; 3) выявление и последующее осознание студентами собственных типологических свойств и индивидуальных психологических особенностей, которые влияют на эффективность КК в процессе профессионально-педагогической деятельности; 4) наличие педагогов, которые осознают значимость формирования КК студентов на стадии профессионального обучения, и владеют содержанием образования учебных дисциплин и методикой ее преподавания на основе личностно-ориентированного подхода, а также методами и средствами формирования КК; 5) наличие методики формирования КК студентов профессионально-педагогических специальностей, которое включает необходимые психолого-педагогические методы, средства и формы; 6) наличие четко сформулированных критериев и показателей сформированности индивидуального уровня КК студентов; 7) осуществления субъект-субъектного общения преподавателей и студентов в контексте личностно-ориентированного подхода; 8) организация управления процессом

формирования КК на основе гуманистической парадигмы профессионально-педагогического образования. Выделение данной совокупности педагогических условий на основе системного подхода позволяет сделать заключение об их необходимости и достаточности.

3. Разработанная методика формирования КК опирается на психологические закономерности развития личности и ее деятельности, а также, кроме педагогического, опирается на хорошо отработанный психологический инструментарий: тесты, тренинги, коучинг и т.п. Таким образом, сделана попытка интегрировать психологическую и педагогическую подготовку будущих педагогов ПО, которая позволит студентам эти знания разных наук воспринимать целостно, интегрально. В методике задействованы компенсаторные механизмы профессионального развития человека, который позволяет обеспечить профессиональный рост. Главнейшим при этом является то, что у студента формируется самое главное – способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Студент в этой методике является, безусловно, соучастником и субъектом психолого-педагогических действий по собственному саморазвитию. Это позволяет утверждать, что методика является лично ориентированной и гуманистически направленной.



## **ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

### **3.1. Планирование и логика педагогического эксперимента.**

Педагогический эксперимент позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или других нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость разных факторов в структуре педагогического процесса и избрать наилучшее (оптимальное для соответствующих ситуаций) их соединение, создать необходимые условия для реализации определенных педагогических задач. Эксперимент дает возможность установить повторяемые устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, то есть изучать закономерности, характерные для педагогического процесса.

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения, эксперимент позволяет искусственно отделять исследуемое явление от других, целеустремленно менять условия педагогического влияния на испытуемых [34, с. 91].

Планируется весь естественный эксперимент сделать сравнительным. Это объясняется тем, что необходимо сравнить: насколько будут отличаться результаты педагогического процесса, если в одной группе внедрить разработанную методику обучения, которая бы содействовала формированию КК у будущих педагогов профессионального обучения, а в другой группе – обучение проводить по традиционной методике. При этом, ни учебные планы, ни программы подготовки не меняются, то есть содержание знаний, которые приобретаются студентами, остается тем же. Изменениям подвергаются только методы обучения, так как известно, что «основным принципом экспериментального метода является изменение одного из условий. Если снять или ввести хотя бы два новых условия, эксперимент уже теряет свою чистоту, потому что если эффект состоялся, то не известно которым из условий или их

взаимодействием он вызван, если же эффекта нет, то так же причина остается неизвестной» [65, с. 26]. В этом случае предложенная методика обучения является независимой переменной педагогического эксперимента, а уровень сформированности КК, тем объектом, который меняется под ее влиянием, – зависимая переменная.

В нашем исследовании эксперимент состоял из трех этапов [93, с. 89]. Начальный – это *констатирующий* эксперимент. В его ходе предполагается определить уровень академической успеваемости в каждой учебной группе, а так же уровень представлений о КК. Влияние на объект, который исследуется – *формирующий эксперимент*. На экспериментальные группы осуществлялось влияние с помощью предложенной нами методикой формирования КК, при том, что в контрольных группах не происходило каких-нибудь существенных изменений в педагогическом процессе. Заключительный контроль – *контролирующий* эксперимент. После выполнения всех запланированных мероприятий по формированию КК студентов (то есть – после формирующего эксперимента), мы определили приращение уровня сформированности КК и в контрольных, и в экспериментальных группах.

Анализ и сравнение полученных результатов позволили сделать вывод о достоверности гипотезы, положенной в основу исследования, о целесообразности использования предложенной методики.

До начала эксперимента целесообразно разработать его план [47, с. 25-27]. Под планированием эксперимента имеется в виду наиболее общая логика эксперимента. Планом эксперимента определяется характер отдельных фаз эксперимента и порядок их проведения [92, с. 95]. Планирование педагогического эксперимента обеспечивает объективность результатов. Разные дополнения и изменения в ходе эксперимента затрудняют объективность результатов.

План эксперимента включает: цель и задачу эксперимента; место и время проведения эксперимента; характеристику лиц, которые принимают участие в

эксперименте (количество таких лиц, способы их отбора); описание методики проведения эксперимента; описание дополнительных переменных, которые могут повлиять на результаты эксперимента; описание методики обработки результатов эксперимента; описание методики интерпретации результатов эксперимента [95, с. 95]. Остановимся более подробно на каждом элементе исследования.

Цель эксперимента – подтверждение или опровержение предположения о том, что разработанная методика формирования КК у студентов профессионально-педагогических специальностей в процессе изучения курса «Педагогические и программные средства» является эффективной и результативной.

Задачи эксперимента заключаются в следующем: 1) организация проведения эксперимента в вузе; 2) выбор экспериментальных и контрольных подгрупп; 3) внедрение в педагогический процесс разработанной методики; 4) систематизация и анализ полученных результатов; 5) апробация результатов исследования и внедрение их в практику.

Место проведения эксперимента. Эксперимент проводился в Кыргызском государственном техническом университете им. И. Раззакова (92 студента), Ошском технологическом университете им. М. Адышева (89 ст), Ысык-Кульском государственном университете им. К. Тыныстанова (56 студентов,) основными членами эксперимента являлись студенты на четвертом (очное отделение) курсе специальности «Профессиональное обучение» в 4-х группах ПО-1-07; ПО-1-08; ПО-1-09; ПО-1-10 на протяжении 2-х учебных годов (2010/2011-2013/2016-гг. ). Характеристика лиц, которые принимают участие в эксперименте: в эксперименте были задействованы студенты инженерно-педагогических специальностей дневной формы обучения, количественные показатели по которым приведены в таблице 3.1.1. Методика проведения эксперимента описана отдельно. С другой стороны, с целью соблюдения чистоты эксперимента необходимо было обеспечить такие условия обучения экспериментальным и контрольным

группам, которые были бы идентичными по всем факторам, кроме исследуемых.

**Таблица 3.1.1. – Данные об академических группах, принимавших участие в эксперименте**

Форма обучения	Название группы	Количество студентов в группе	Общее количество студентов
Дневная форма:	ПО-1-07	19	92
	ПО-1-08	9	
	ПО-1-09	18	
	ПО-1-10	17	
Заочная форма:	ПОз-1-08	12	
	ПОз-1-09	17	

Чаще всего экспериментальные и контрольные группы избирают так, чтобы они могли проходить обучение параллельно, а после окончания эксперимента можно было сделать сравнительный анализ полученных результатов. Однако, как было показано выше, в нашем случае контрольные и экспериментальные группы были отобраны по иному принципу.

На рисунке 3.1.1 приведенная обобщенная структурно-логическая схема педагогического эксперимента. Данная структура четко отражает сущность и последовательность каждого элемента исследования, а также позволяет проследить взаимосвязь между ними.

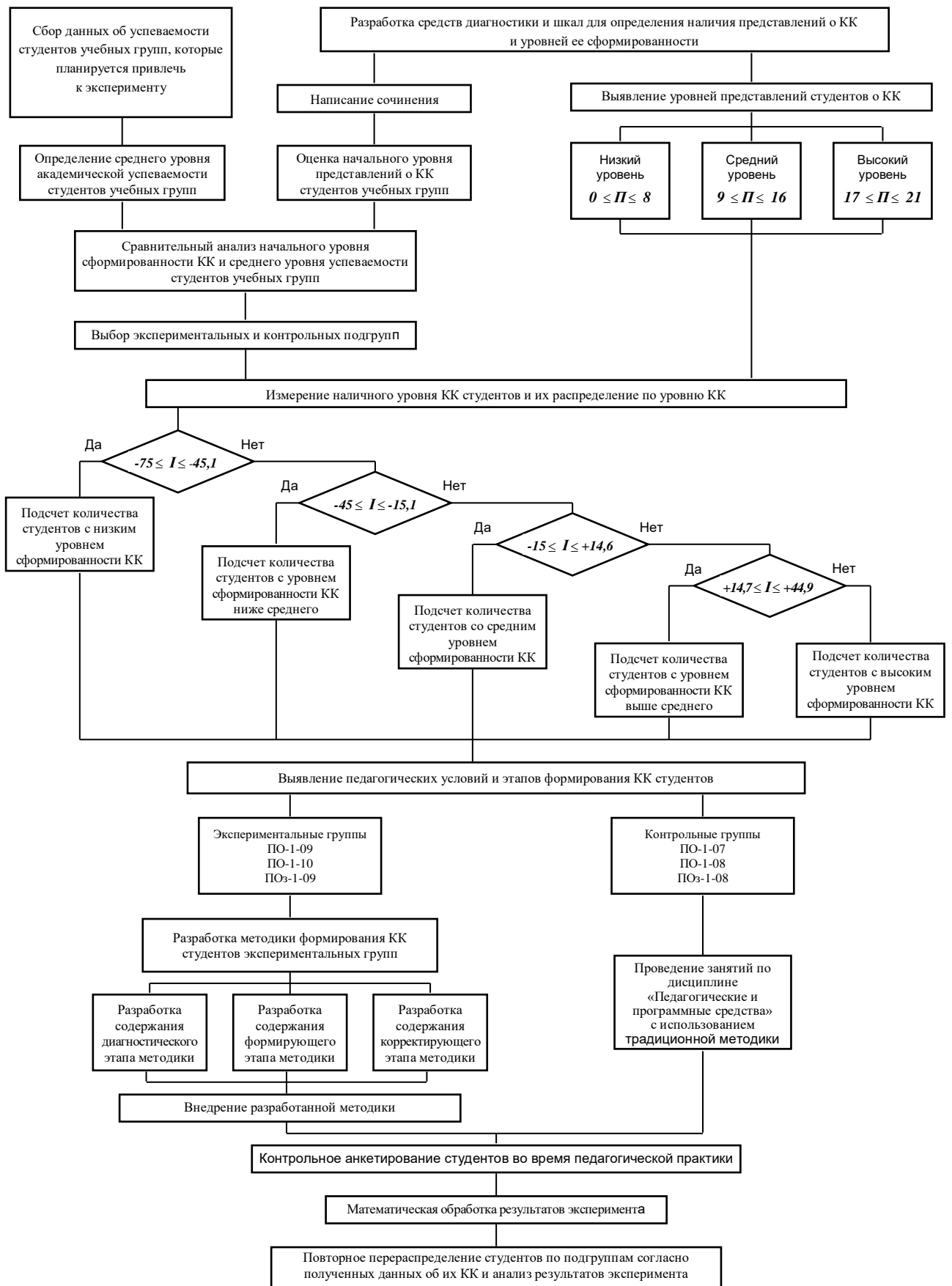


Рис. 3.1.1- Обобщенная структурно-логическая схема педагогического эксперимента.

В качестве основных исследовательских процедур при формировании КК студентов и выявлении степени её сформированности выступали:

– анализ успеваемости студентов учебных групп, привлеченных к эксперименту; оценка начального уровня представлений студентов о КК с целью установления равноценности контрольных и экспериментальных групп и констатации исходного уровня представлений для последующего его сравнения с полученным после эксперимента; измерение имеющегося уровня КК студентов и их распределение по подгруппам в зависимости от уровня сформированности коммуникативной компетентности с целью сравнения аналогичных данных, полученных после формирующего эксперимента, и регистрации наличия роста (или падения) уровня КК; внедрение авторской методики формирования КК будущих педагогов профессионального обучения и математическое доказательство эффективности (неэффективности) разработанной методики.

### **3.2. Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы**

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова, Ошского технологического университета им. М. Адышева, Ысыккульского государственного университета им. К. Тыныстанова. Всего экспериментом было охвачено 268 студентов дневного и заочного отделений, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» на протяжении 4-х учебных лет (2013/2017 уч. гг.).

Ход опытно-экспериментальной работы и основные ее результаты за указанный период представлены ниже. За основу взяты основные этапы, описанные в подразделе 2.3.1., которые также отражены на рисунке 3.1.1. Рассмотрим их более подробно.

1. *Выявление уровня представлений* студентов профессионально-педагогических специальностей о коммуникативной компетентности и анализ полученных результатов. Как было отмечено в разделе 2.3.1. определение осуществлялось в две стадии. На первой стадии методом анкетирования было определено, что студенты знают о коммуникативной компетентности и ее составляющих. С этой целью использовалась анкета с открытыми вопросами:

1. Что Вы понимаете под коммуникативной компетентностью? 2. Какие слагаемые коммуникативной компетентности Вы можете назвать? 3. Что на Ваш взгляд, влияет на формирование коммуникативной компетентности?.

Данное анкетирование проводилось перед изучением курса «Педагогические и программные средства» как по традиционной, так и по разработанной методике. На второй стадии осуществлялся контент-анализ полученных ответов. В результате после анкетирования для каждого студента была получена сумма баллов по каждому вопросу, а также их общая сумма, которая, как было показано выше, равняется 21 баллу. Полученная шкала (от 0 до 21 балла) была разбита на три интервала: 0-8 баллов – низкий уровень; 9-16 баллов – средний уровень; 17-21 – высокий уровень представлений о КК.

Полученные в результате этого этапа данные об уровне представлений студентов по КК в каждой из контрольной и экспериментальной группам приведены в Приложении 5, а сводные данные по всем группам даны в таблице 3.2.1.

Как следует из таблицы, представления о КК на высоком уровне у студентов всех групп не выявлены, что вполне объяснимо отсутствием специальных знаний у студентов: анкетирование проводилось перед изучением курса, в котором они должны быть получены. Среднее значение полученных баллов в контрольных группах чуть выше (10,2 балла), чем в экспериментальных (9,9 балла).

Однако данные расхождения находятся в пределах принятой в педагогических исследованиях погрешности измерений в 5% (например, в [95]),

что позволяет сделать вывод о равнозначности контрольных и экспериментальных групп по уровню представлений о коммуникативной компетентности и ее составляющих.

2. *Измерение начальных уровней сформированности коммуникативной компетентности студентов и их распределение по подгруппам в зависимости от уровня сформированности КК.*

Данная процедура осуществлялась при помощи описанного в подразделе 2.2 диагностического комплекса. Зафиксированные уровни развитости каждого компонента коммуникативной компетентности для отдельно взятого студента были просуммированы. Полученные для каждого из них баллы были названы индивидуальным показателем КК (ИП КК).

Обобщенные данные по всем экспериментальным и контрольным группам учащихся, участвовавших в эксперименте на протяжении 2011/2012, 2012/2013 и 2013/2014 2014/2016 учебных годов, представлены в Прилож. 6.

3. *Выявление влияния методики формирования КК.* Следующим этапом в проведении эксперимента было влияние на испытуемых новым фактором – разработанной методикой формирования КК.

**Таблица 3.2.1. – Сводные данные определения уровня представлений о коммуникативной компетентности студентов КГТУ им. И. Раззакова**

Группы	Количество студентов определенного уровня (лиц / % от общего количества)			Средняя сумма баллов по группе
	низкого	среднего	высокого	
<b>Контрольные группы:</b>				
ПО-1-07	5 (26%)	14 (74%)	0 (0%)	10,2
ПО-1-08	1 (11%)	8 (89%)	0 (0%)	9,9
ПОз-1-08	2 (17%)	10 (83%)	0 (0%)	10,6
Среднее значение:				<b>10,2</b>
<b>Экспериментальные группы:</b>				
ПО-1-09	2 (11%)	16 (89%)	0 (0%)	10,6
ПО-1-10	5 (29%)	12 (71%)	0 (0%)	9,6
ПОз-1-09	5 (31%)	11 (69%)	0 (0%)	9,6
Среднее значение:				<b>9,9</b>



Обучение в контрольных группах осуществлялось по методике традиционной, а в экспериментальных группах – с использованием разработанной нами методики формирования КК (см. раздел 2.3.1).

4. *Заключительный контроль уровня сформированности КК* в экспериментальных и контрольных группах осуществлялся с помощью того же опросника, что и при проведении констатирующего эксперимента. Результаты контрольного измерения уровней сформированности КК студентов экспериментальных и контрольных групп Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова после проведения формирующего эксперимента представлены в Приложении 6. В нем приведены данные по контрольным и экспериментальным группам, которые характеризуют: начальный уровень сформированности КК, определенный как в баллах, так и в единицах уровня; конечный уровень сформированности КК, определенный в баллах и в единицах уровня; прирост уровня сформированности КК, определенный в баллах и в единицах уровня.

На основании данных Приложения 6 нами были составлены сводные таблицы с данными по контрольным и экспериментальным группам (таблицы 3.2.1., 3.2.2. и 3.2.3.). Анализ данных, приведенных в таблицах 3.2.2 и 3.2.3 свидетельствует о следующем: если в начале эксперимента средние значения уровня КК в баллах в экспериментальных и контрольных группах были приблизительно равны (в контрольных группах он даже был чуть выше), то после формирующего эксперимента конечный уровень в баллах в экспериментальных группах был более чем в 3 раза выше чем уровень КК в контрольных группах: – 4,3 балла против – 14,1 баллов.

Прирост в баллах уровня КК в экспериментальных группах более, чем вдвое превысил аналогичное значение в контрольных группах: 21,4 балла против 9,8 баллов. Средний уровень КК, определенный по пятибалльной шкале в начале эксперимента был одинаковый – 2,1.

**Таблица 3.2.2. – Сводные данные, характеризующие начальный и конечный уровень сформированности КК студентов контрольных групп**

№ п/п	Группы	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост  Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в баллах	уровня
1.	ПО-1-07	-22,9	2,2	-14,2	2,5	8,7	0,3
2.	ПО-1-08	-26,1	2,1	-16,4	2,4	9,7	0,3
3.	ПОз-1-08	-22,8	2,0	-11,8	2,4	11,0	0,4
Среднее значение:		-23,9	2,1	-14,1	2,4	<b>9,8</b>	<b>0,3</b>

Однако, в конце эксперимента в экспериментальных группах это значение составляло 2,9 против 2,4 в контрольных. Таким образом, прирост уровня КК в экспериментальных группах составил 0,8 против прироста в контрольных группах на 0,3 единицы уровня. Это означает, что прирост уровня КК в экспериментальных группах почти в три раза превысил аналогичное значение в группах контрольных.

Для наглядности динамику данного показателя представим в таблице 3.2.4., данные для которой были подсчитаны по Приложению 6.

**Таблица 3.2.3. – Сводные данные, характеризующие начальный и конечный уровень сформированности КК студентов экспериментальных групп**

№ п/п	Группа	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в бал.	уровня
1	ПО-1-09	-23,8	2,2	+1,0	3,0	24,8	0,8
2	ПО-1-10	-23,8	2	-5,3	2,8	18,5	0,8
3	ПОз-1-09	-29,4	2,1	-8,6	3	20,8	0,9
Среднее значение:		-25,7	2,1	-4,3	2,9	<b>21,4</b>	<b>0,8</b>

**Таблица 3.2.4. – Распределение студентов контрольных и экспериментальных групп по уровням КК до и после формирующего эксперимента (с указанием полученного прироста)**

Уровни	Группы									
	Контрольные					Экспериментальные				
	до эксперимента		после эксперимента		Δ	До эксперимента		После эксперимента		Δ
	чел.	%	чел.	%	%	чел	%	чел.	%	%
Высокий	0	0%	0	0%	<b>0</b>	0	0%	2	4%	<b>4%</b>
Выше среднего	2	5%	4	10%	<b>5%</b>	3	6%	10	20%	<b>14%</b>
Средний	8	20%	13	33%	<b>13%</b>	12	24%	20	39%	<b>15%</b>
Ниже среднего	23	57%	19	47%	<b>-10%</b>	23	45%	19	37%	<b>-8%</b>
Низкий	7	18%	4	10%	<b>-8%</b>	13	25%	0	0%	<b>-25%</b>

Для наглядности демонстрации прироста уровня КК в экспериментальных группах по сравнению с контрольными с помощью редактора таблиц Microsoft Excel for Windows XP была построена гистограмма, которая отображает динамику прироста уровней коммуникативной компетентности. Данные для этого были взяты из таблицы 3.2.4. На гистограмме были проведены линии трендов (от англ. trend – тенденция) для выяснения тенденций роста КК в обеих типах групп. Результат этой работы представлен на рисунке 3.2.2.

Как следует из анализа поведения линий трендов на этом рисунке тенденция к росту уровня КК и в экспериментальных, и в контрольных группах наблюдается в интервале от низкого уровня и до отметки уровня, названного «выше среднего». Назовем его первым интервалом. После этой отметки и до отметки «высокий уровень» (назовем это вторым интервалом) линии трендов и

экспериментальных, и контрольных групп начинают приближаться к оси X, что означает тенденцию к снижению уровня КК. Проанализируем поведение линий трендов в первом интервале. Как видно из рисунка угол наклона линии тренда экспериментальных групп относительно оси X намного больше (приблизительно вдвое) аналогичного угла наклона линии тренда контрольных групп. Это означает, что тенденция к росту уровня КК в экспериментальных группах более ярко выражена, чем в группах контрольных. Соответственно, это позволяет утверждать, что такая тенденция получена благодаря разработанной методике формирования КК студентов профессионально-педагогических специальностей. К этому нужно добавить, что прирост количества студентов с уровнями выше отметки «средний уровень» более значимый в экспериментальных группах, чем в контрольных. Уменьшение же количества студентов с низким и ниже среднего уровнями КК в экспериментальных группах также выше, чем в контрольных.

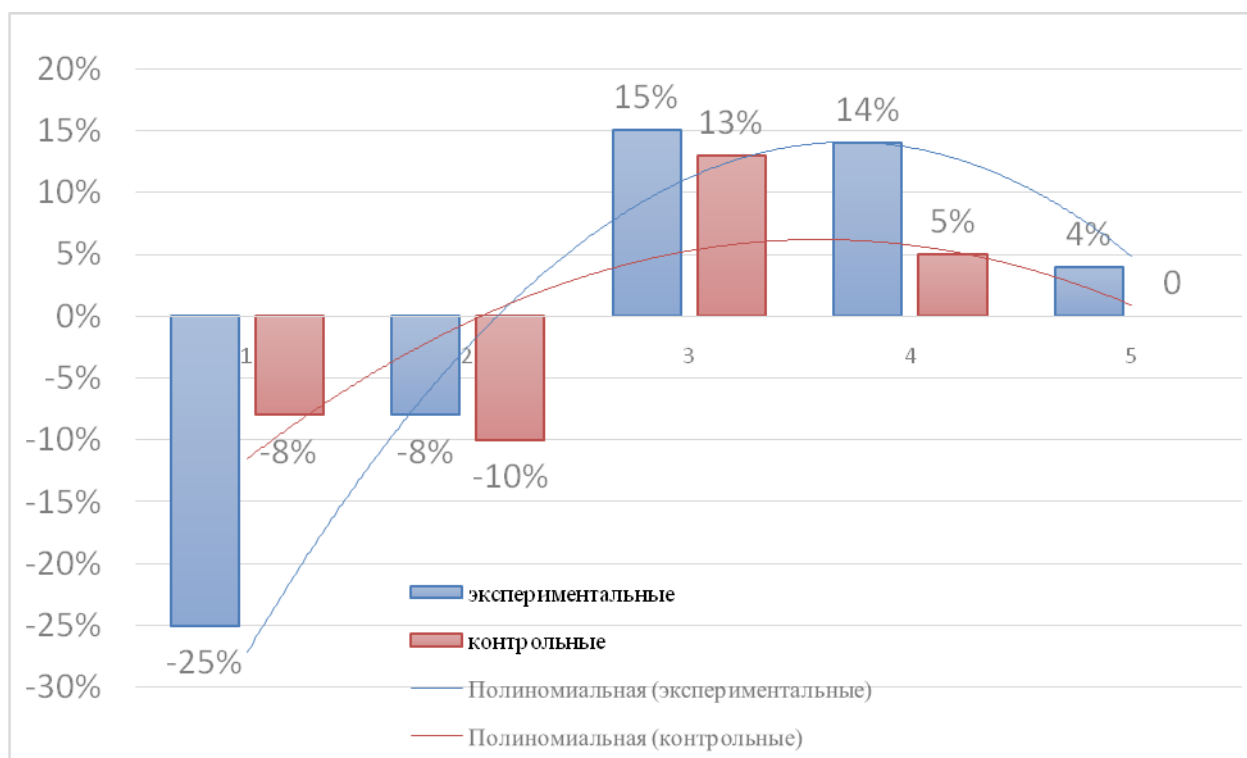


Рис. 3.2.2- Приращения уровней КК в экспериментальных и контрольных группах до и после формирующего эксперимента

Что касается второго интервала, то тенденция к убыли уровня КК и в экспериментальных, и в контрольных группах может быть объяснена тем, что ни традиционная, ни разработанная методика не позволяют формировать коммуникативную компетентность высших уровней студентов во время обучения в вузе. Ведь достижение этих уровней, на наш взгляд, возможно только во время профессионально-педагогической деятельности.

### **Заключение по третьей главе**

Подводя итоги проведенному педагогическому эксперименту можно отметить следующее.

1. Методы диагностики КК позволили с достаточной степенью точности определить уровень КК у студентов инженерно-педагогических специальностей.

2. В ходе анализа результатов констатирующего и контрольного этапа формирующего экспериментов было выяснено, что сравнение полученных в обоих экспериментах данных свидетельствует о повышении уровня сформированности КК в экспериментальных по сравнению с контрольными группами. Это можно интерпретировать следующим образом: изучение дисциплины «Педагогические и программные средства» вне всяких сомнений обеспечивает формирование и развитие КК; значительное определенное увеличение уровня творческих умений обеспечивает экспериментальная и традиционная методика преподавания курса. Увеличение уровня коммуникативной компетентности в экспериментальных группах превышает аналогичное значение в контрольных группах в 2 раза при измерении в баллах, и почти в 3 раза при измерении в единицах уровня КК, что бесспорно, свидетельствует о преимуществах разработанной методики в сравнении с традиционной.

3. Анализ поведения линий трендов приращения коммуникативной культуры в контрольных и в экспериментальных группах показал, что

тенденция к росту уровня КК в экспериментальных группах более ярко выражена, чем в группах контрольных. Соответственно, это позволяет утверждать, что такая тенденция получена благодаря разработанной методике формирования КК, при том, что ни традиционная, ни разработанная методика не позволяют формировать коммуникативную компетентность высших уровней студентов во время обучения в вузе. Достижение этих уровней возможно только во время непосредственной будущей профессионально-педагогической деятельности.

## ВЫВОДЫ

Выполненное исследование позволило решить все поставленные задачи и сделать следующие выводы. Так, решение *первой задачи* позволило констатировать следующее.

1. Проведенный научный анализ ключевых понятий компетентностного подхода дал возможность определить пути обновления содержания образования и учебных технологий, согласованности их с современными потребностями, интеграции в мировое образовательное пространство, модернизации учебных программ и создание эффективных механизмов их внедрения. Мы пришли к выводу, что различные трактовки компетентности и компетенций обусловлены особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, разнообразием теоретических подходов исследователей.

2. В системе профессионального образования наблюдается переход от квалификационного подхода в подготовке выпускника к компетентностному подходу. Он позволяет поставить во главу угла интегрированные требования к результату образовательного процесса и ориентировать человеческую деятельность на большое разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

3. Переход на кредитно-модульную систему предусматривает кардинальное изменение методов планирования, организации и проведения учебного процесса в вузах Кыргызстана. В свою очередь, организация учебного

процесса в новых условиях для формирования КК студентов потребует развития автоматизированных информационных систем на всех уровнях.

Решение *второй задачи* позволило констатировать что результатом процесса формирования КК будущего инженер-педагога ПО явилась соответствующая модель, которая включает: наличие у будущего педагога профессионального обучения профессиональных знаний, умений и навыков, на основании которых формируются действия, приемы и операции будущей профессиональной деятельности.

КК педагога профессионального обучения – это стойкая, личностно окрашенная система относительно однородных способов профессионально-педагогического общения, неразрывно связанная с его деятельностью по обучению и воспитанию студентов на основании существующих у него знаний, умений и навыков, которая обеспечивает эффективность профессионально-педагогического труда при оптимальных личностных затратах.

Осуществление деятельности по формированию КК обучающихся предполагает помимо активных методов преподавания психолого-педагогических и специальных дисциплин, также активное участие в жизни студентов, преподавателей, кураторов вуза. Создание условий для формирования КК, положительно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, на совершенствование их деятельности и творческую самореализацию. Одним из существенных этапов в моделировании процесса формирования КК студентов должны стать государственные стандарты оценки теоретической и практической подготовки будущего педагога ПО, которые бы на рейтинговой основе давали бы возможность оценивать уровень сформированности всех компонентов коммуникативной компетентности.

На основании решения *третьей задачи* была разработана совокупность педагогических условий формирования коммуникативной компетентности: 1) сознательно поставленная и студентами, и их преподавателями цель сформировать коммуникативную компетентность во время получения

профессионально-педагогического образования; 2) определение содержания учебных дисциплин, при изучении которых возможно наиболее эффективно формировать коммуникативную компетентность; 3) выявление и последующее осознание студентами собственных типологических свойств и индивидуальных психологических особенностей, которые влияют на эффективность коммуникативной компетентности в процессе профессионально-педагогической деятельности; 4) разработанность методики формирования КК студентов профессионально-педагогических специальностей, которое включает необходимые психолого-педагогические методы, средства и формы; 5) наличие четко сформулированных критериев и показателей сформированности индивидуального уровня коммуникативной компетентности студентов профессионально-педагогических специальностей; 6) осуществление субъект-субъектного общения преподавателей и студентов в контексте личностно ориентированного подхода а также управление процессом формирования КК на основе гуманистической парадигмы ПО. Разработка этой совокупности педагогических условий на основе системного подхода позволили сделать заключение об их необходимости и достаточности.

На основании решения *четвертой задачи* были сделаны следующие выводы: 1) исходя их третьей задачи одним из условий является наличие определенной методики, и в процессе исследования была разработана методика формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения 1) разработанная нами методика опирается на психологические закономерности развития личности и ее деятельности, а также, кроме педагогического, на хорошо отработанный психологический инструментарий: тесты, тренинги, коучинг; 2) в методике задействованы компенсаторные механизмы профессионального развития человека, которые позволяют обеспечить профессиональный рост; 3) студент в этой методике является субъектом психолого-педагогических действий по собственному



саморазвитию. Это позволяет утверждать, что методика является личностно ориентированной и гуманистически направленной.

В процессе проведения педагогического эксперимента методы диагностики КК позволили с достаточной степенью точности определить уровень их сформированности у будущих инженер-педагогов. В ходе анализа результатов констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента было выяснено, что сравнение полученных данных свидетельствует о повышении уровня сформированности КК в экспериментальных, по сравнению с контрольными группами. Это можно интерпретировать следующим образом: изучение дисциплины «Педагогические и программные средства» обеспечивает формирование и развитие коммуникативной компетентности; определенное увеличение уровня творческих умений обеспечивает экспериментальная методика преподавания курса; увеличение уровня КК в экспериментальных группах превышает аналогичное значение в контрольных группах в 3 раза при измерении в баллах, и почти в 3 раза при измерении в единицах уровня коммуникативной компетентности, что, свидетельствует о преимуществах разработанной методики в сравнении с традиционной.

Проведенное исследование не может полностью исчерпать проблему формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения.

Формирование КК относится к циклу сложных и трудоемких, что определено ее многогранностью и междисциплинарностью и длительностью формирования. Дальнейшее исследование различных подходов рассматриваемой нами проблемы предполагается своевременным и актуальным.

### **Практические рекомендации**

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие **практические рекомендации.**

1. В процессе изучения педагогических и психологических дисциплин необходимо усилить и обогатить их содержание темами о компетентностях и компетенциях, которые дадут больше представлений, о том какими навыками должны будут владеть студенты по окончании вуза.

2. Перспективным представляется для решения проблемы формирования КК использование средств компьютерной диагностики, совершенствование системы индивидуальных творческих заданий, расширение разнообразия методов и методических приемов формирования КК

3. Необходимо увеличить временной период, в течение которого можно формировать данный вид компетентности, адаптировать ее к условиям профессионально-педагогических учебных заведений, а также экстраполировать на преподавание родственных учебных дисциплин.

4. Организовывать в рамках преподаваемой дисциплины дебаты в целях раскрытия способностей студентов в обсуждении вопросов и развития своих коммуникативных способностей. Тренинговые методы деятельности дают для формирования КК педагогов хорошие результаты. Такой практический опыт предоставляет педагогу возможность взглянуть на особенности взаимоотношений со студентами со стороны, также это повышает психологическую компетентность.

5. Целесообразно совершенствовать научно-практические разработки, связанные с путями формирования коммуникативной компетентности педагогов высшего профессионального обучения в процессе исследовательской деятельности, поисками управленческих механизмов определения связи и согласованности в данной работе вузов государственного и частного сектора, методологическую, теоретическую и технологическую разработку учебно-методических комплексов для формирования и в дальнейшем развития в правильном русле коммуникативной компетентности студентов.

Сегодня нам необходимо расширять подготовку специализации инженерных и технологических специальностей, связать перспективы

государства с пополнением интеллектуальных ресурсов за счет освоения новых информационных технологий.

Нужно ориентироваться на подготовку инженеров новой формации, готовых не просто адаптироваться к новым экономическим условиям, но и мобильно, творчески решать поставленные задачи, способных брать на себя ответственность и принимать конкретные решения.

Высшему профессиональному образованию, где ведется подготовка педагогических кадров, необходимо уделить особое внимание целенаправленному и эффективному формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов, т.к. проблема формирования профессионально компетентного работника в той или иной сфере современного общества актуальна независимо от вида деятельности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдыгазиева, Н.К. Формирование кооммуникативного лидерства студентов вуза Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.К. Абдыгазиева; КГУ им. И. Арабаева. – Б., 2017. – 168 с.
2. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.
3. Алферов, С.Ю. Непрерывное образование. Опыт развитых стран [Текст] / С.Ю. Алферов // Советская педагогика. – № 8. – 1990. – С. 15-18.
4. Асаналиев М.К., Мааткеримов Н.О. Методика профессионального обучения. – Б.: ИЦ “Текник”, 2017. – 164 с.
5. Аболина, Н.С. Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионального обучения [Текст] Н.С. Аболина, О.Б. Акимова// Образование и наука, 2012, № 9(98). – С. 138-157.
6. Асипова Н.А. Заманбап билим берүү парадигмалары. – Б.: ОсОО “Камилла принт”, 2019. – 362 б.
7. Арунова А.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов вузов // Вестник КРСУ, 2013. Том 13, № 3. – С. 77-80.
8. Архипова, Т.В. Формирование коммуникативных умений студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Т.В. Архипова ; КАО. - Б., 2008. – 178 с.
9. Ауезов, Б.Н. Формирование профессиональной культуры будущих педагогов в условиях инновационного обучения [Текст]: дис. ...канд. пед. наук . – Б., 2017. – 189 с.
10. Ашырбекова, А.С. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения: Методическое пособие для преподавателей вузов [Текст] / Р.Н. Токсонбаев, А.С. Ашырбекова – КГТУ им. И.Раззакова, 2016. Бишкек: ИЦ «Текник». –160 с.

**11.** Бабаев, Д.Б. Дидактические основы профессионального становления учителя физики в процессе непрерывного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Д.Б. Бабаев. – Ош, 1994. – 293 с.

**12.** Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

**13.** Балдина, М.Ю. О взаимосвязи понятий “компетенция”, “компетентность”, “коммуникативная компетентность” [Текст] / М.Ю. Балдина // Концепт, 2014, № 25, спецвыпуск.

**14.** Батышев, С.Я. Подготовка инженеров-педагогов проблема комплексная [Текст] / С.Я. Батышев // Профессионально-техническое образование. – 1976. – № 3.– С. 52-54.

**15.** Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст]: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

**16.** Бекбоев И.Б. Важнейшие вопросы, учитываемые при реализации усовершенствованных государственных образовательных стандартов // Высшее образование Кыргызской Республики, 2013, № 1. – С. 16-23.

**17.** Белицкий, И.К. Модели педагогической квалификации и мастерства учителей естественно-математического цикла (На матер. ИУУ Латвийской ССР) [Текст]: Автореф. дис. .. канд. пед. наук / И.К. Белицкий. – Рига, 1978. – 34 с.

**18.** Белухин, Д.А. Становление профессионала и рождение профессионализма [Текст]: учебное пособие / Д.А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 128 с.

**19.** Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика [Текст] / Д.А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.

**20.** Беркимбаева, С.К. Методика развития коммуникативной культуры будущих педагогов профессионального обучения (на примере спец. 050120 – Профессиональное обучение) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.К. Беркимбаева. – Алматы, 2010. – 222 с.

**21.** Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 10 сентября, 2005. / А.Г. Бермус. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

**22.** Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 208 с.

**23.** Бийназарова, Н.С. Использование средств драматизации в развитии коммуникативных способностей студентов : Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.С. Бийназарова; КГУ им. И. Арабаева. – Б., 2016. – 160 стр.

**24.** Блохина, Л.А. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих учителей к воспитательной деятельности [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Блохина. – М., 1992. – 170 с.

**25.** Бобиенко, О.М. Теоретический подход к проблеме ключевых компетенций [Электронный ресурс] / О.М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ. – 2003. – Режим доступа: <http://www.tisbi.ni/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php>.

**26.** Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

**27.** Бусыгина, А.Л. Совершенствование педагогической компетентности как фактор повышения эффективности учебного процесса втуза [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Л. Бусыгина. – СПб., 1994. – 19 с.

**28.** Болджурова, И.С. История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период (1990-2005 гг): Дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / И.С. Болджурова. – М., 2006. – 255 с.

- 29.** Болджурова, И. С. Образование в Кыргызстане: история, проблемы и достижения. Б.: Издательство Имак офсет, 2018. 164 с.
- 30.** Буткевич, В.В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 341 с.
- 31.** Васильев, И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей: в 2-х ч. [Текст] / И.Б. Васильев. – Харьков, 2003. – 327 с.
- 32.** Васильев, И.Б. Профессионально-педагогическая компетентность инженера-педагога: структура и диагностика [Текст] / И.Б. Васильев // Вестник профобразования. – 2000. – № 9-10. – С. 2-4.
- 33.** Вачков, И.В., Психологический тренинг: Методология и методика проведения [Текст] / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
- 34.** Введение в научное исследование по педагогике [Текст]: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др. / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
- 35.** Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
- 36.** Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
- 37.** Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий. – М., 2004. – 84 с.
- 38.** Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – М., 1999. – 36 с.
- 39.** Выготский, Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» [Текст]: Собрание соч. в 6-ти томах / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 1.
- 40.** Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. - М.: Наука, 1966.

- 41.** Ганопольский, А.Р. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих инженеров-педагогов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Р. Ганопольский. – Одесса, 1996. – 229 с.
- 42.** Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность [Текст] / Э.А. Голубева. – М., 1993. – 304 с.
- 43.** Гавра, Д.А. Основы теории коммуникации. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения [Текст] Д.А. Гавра. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
- 44.** Гоноболин, Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя [Текст] / Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 100-111.
- 45.** Головкин, Е.А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
- 46.** Гончаренко, С.У. Современный педагогический словарь [Текст] / С.У. Гончаренко. – К.: Лыбидь, 1997. – 376 с.
- 47.** Гончаренко, С.У. Педагогические исследования [Текст]: Методологические советы молодым ученым / С.У. Гончаренко. – К.: АПН, 1995. – 45 с.
- 48.** Горычева, С.Н. Развитие дидактической компетентности учителя [Текст]: Учебное пособие / С.Н. Горычева, М.П. Эндзинь. – Великий Новгород, 2006. – 145 с.
- 49.** Горянина, В.А. Психология общения: учебное пособие для студентов вузов [Текст]/В.А. Горянина.– М.: Академия, 2007. – 416 с.
- 50.** Дабагян, А.В. Совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в современных условиях [Текст] / А.В. Дабагян, А.М. Михайличенко. – Харьков, 1996. – 296 с.



**51.** Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении: [Текст] / В.В. Давыдов. – Томск, 1992. – 111 с.

**52.** Девятьярова, Т.А. Методика индивидуализации обучения будущих инженеров-педагогов [Текст]: Методические рекомендации / Т.А. Девятьярова. – Харьков: УИПА, 2001. – 44 с.

**53.** Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище [Текст]: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Жак Делор. – UNESCO, 1996. – 125 с.

**54.** Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды [Текст] / В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35-40.

**55.** Добаев К.Д. Как преодолеть кризис в системе образования // Кут билим.-2005. - 7 мая. - С. 5.

**56.** Добудько, Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Добудько. – Самара, 1999. – 349 с.

**57.** Дубинина, Д.Н. Формирование коммуникативной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки [Текст] / Т.В. Дубинина // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы: Материалы Республиканской научно-практической конференции, г. Могилёв, 2009.

**58.** Дюшеева Н.К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе [Текст]/ автореф. дис....дра. пед. наук : 13.00. 01/ Н.К Дюшеева. – Бишкек, 2009. – 43с.

**59.** Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: учебно-методич. пособие [Текст] Ю.Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

**60.** Жирова, В.Н. Проблема формирования индивидуально психологических качеств “компетентного работника” в современной

педагогике США: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/ В.Н. Жирова. – М.; 1991. -172 с.

**61.** Жолдошбаева, Ы.К. Болочок мугалимдердин лингводидактикалык компетенттүүлүгүн калыптандыруунун педагогикалык шарттары [Текст]: пед. ил. канд. . дис.: 13.00.08 / Ы.К. Жолдошбаева; ЖАМУ – Ж.Абад, 2017. – 175 б.

**62.** Жолчиева, А.А. Формирование коомуникативных компетенций учащихся в процессе изучения иностранных языков (на примере английского языка в школах с кыргызским языком обучения) Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Жолчиева; - Б., 2014. – 175 с.

**63.** Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

**64.** Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216 с.

**65.** Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций [Текст]: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.

**66.** Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

**67.** Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности [Текст]: И.Н. Зотова // Известия ТРГУ. Тематический выпуск “Психология и педагогика”. 2006, № 13/(68).

**68.** Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007, Вып. 6(12), – 32 с.

**69.** Ильин, Е.П. Успешность деятельн. компенсации и компенсаторные отношения [Текст] / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – 1983.– № 5. – С. 95-99.

**70.** Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения [Текст] / Т.А. Ильина // Материалы лекций в политехническом музее на факультете программ обучения. – М.: Знание, 1972. – Вып.1. – С. 146-153.

**71.** Каган, М.М. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа [Текст] / М.М. Каган. – М.: Просвещение, 1974. – 326 с.

**72.** Калдыбаева А.Т. Эл акындарынын этнопедагогикалык идеяларын жаштарды тарбиялоодо колдонунун педагогикалык негиздери [Текст]: педагогика б – ча. докт. дис-нын. автореф-ты: 13.00.01./ А.Т. Калдыбаева. – Бишкек, 2007. – 43 б.

**73.** Каликинский, Ю.А. Компетентностный подход к подготовке инженеров-педагогов [Текст] / Ю.А. Каликинский, В.П. Косырев // Профессиональное образование. – 2005. – № 6. – С. 25-26.

**74.** Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990.

**75.** Каткова, Т.И. Компетентный выпускник – цель и результат деятельности высшего учебного заведения [Текст] / Т.И. Каткова // Постметодика. – 2002. – № 2-3. – С. 79-82.

**76.** Кенжебеков, Б.Т. Методологические подходы к исследованию развития профессиональной компетентности специалиста / Б.Т. Кенжебеков // Профессиональное образование. – 2004. – Вып. 5. – С. 178.

**77.** Кириченко, О.М. Методика формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов швейного профиля [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.М. Кириченко. – Харьков, 2004. – 304 с.

**78.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г.) [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: [www/eidos.ru/news/compet/htm](http://www/eidos.ru/news/compet/htm).

**79.** Коваленко, Е.Э. Совершенствование структуры содержания профессиональной подготовки студентов: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Э. Коваленко. – М., 1991. – 227 с.

**80.** Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования [Текст] / Е.Я. Коган. – Самара: Профи. – 2001.

**81.** Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой .- М: Издательский центр «Академия», 2005.-288 с.

**82.** Колмогорова, Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л.А. Колмогорова. – Барнаул: АлтГУ, 2015. –205 с.

**83.** Кондаков, И.М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена [Текст] / И.М. Кондаков // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – С. 135-143.

**84.** Косырев В.П. Формирование процессуально-методических умений при подготовке инженеров-педагогов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Косырев. М. 1991. – 244 с.

**85.** Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и перспективы. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

**86.** Крутецкий, В.А. Профессионально необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование [Текст] / В.А. Крутецкий, С.В. Надбаева // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. – М., 1982. – С. 3-16.

**87.** Криштофик И.С. Развитие и оценка коммуникативной компетентности будущего педагога [Текст] / И.С. Криштофик // Педагогические науки, 2017, Выпуск № 5(59).

**88.** Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

**89.** Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.В. Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.

**90.** Кулюткин, Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 13.00.01 / Ю.Н. Кулюткин. – Л., 1971. – 42 с.

**91.** Кухарев, Н.В. Формирование и стимулирование профессиональной компетентности педагога – одна из важнейших акмеологических проблем [Текст] / Н.В. Кухарев // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 8. – С. 37-51.

**92.** Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

**93.** Лавриков, Ю.А. О модели профессиональной подготовки специалиста. - Л., 1973. – 19 с.

**94.** Лобанова, Е. Н. Педагогические основы методической системы Н. Ф. Бунакова : Дис. .. канд. пед. наук : 13.00.01 : Ярославль, 2002 164 с.

**95.** Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

**96.** Левитес, Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения [Текст] / Д.Г. Левитес. – М.-Воронеж: МОДЕК, 2003. – 320 с.

**97.** Леонтьев, А.А. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

**98.** Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 219 с.

**99.** Лернер, П.С. Подготовка кадров для перспективного производства (инженерно-педагогические аспекты) [Текст] / П.С. Лернер. – М.: Высшая школа, 1989. – 134 с.

**100.** Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М., 1984.

**101.** Мамбетакунов Э.М. Педагогикалык изилдөөнүн методологиясы жана технологиясы. – Б.: Текник, И.Раззаков ат. КМТУ, 2015. – 128 б.

**102.** Мамытов, А.М. Состояние и перспективы развития содержания общего среднего образования в Кыргызстане//Известия КАО. - 2011. - № 4. - С. 6-13.

**103.** Маковка, Т.А. Формирование коммуникативной компетенции у учащихся педагогических колледжей : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Маковка; КГУ им. И. Арабаева. – Каракол, 2013. – 178 с.

**104.** Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

**105.** Маслов, В.И. Основные функции системы повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / В.И. Маслов // Советская школа. – 1987. – № 5. – С. 62-65.

**106.** Методические рекомендации по проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода и конструированию на их основе учебных планов и программ в вузах кыргызской республики. – Б.: 2012. – 92 с.

**107.** Методы системного педагогического исследования: учебное пособие. / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Ленинград, 1980. – 172 с.

**108.** Местечкин, В.И. Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: Профессионально-деятельностный подход [Текст] / В.И. Местечкин. – Челябинск, 2002. – 214 с.

**109.** Мещерякова, М. Технология управления качеством профессиональной подготовки в вузе [Текст]/ М. Мещерякова // Alma mater. – 2006. – № 1. – С. 9-11.

**110.** Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

**111.** Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности [Текст] / Л.М. Митина. – М.-Воронеж: Модэк. – 2002. – 400 с.

**112.** Модели в географии: Сборник статей. / Под ред. Р.Дж. Чорли и П. Гаччета. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1971. – 381 с.

**113.** Михайличенко, А.М. Обучение на основе стандарта компетентности [Текст] / А.М. Михайличенко // Новый коллегиум. – 2001. – № 3. – С. 46-50.

**114.** Мутовкина, О.М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков [Электронный ресурс] / О.М. Мутовкина. – Режим доступа: <http://www.elib.vstu.ru/Open/3/R37>.

**115.** Наркозиев, А.К. Теоретические основы компетентностного подхода при пректировании образовательных программ по кредитной технологии. [Текст]: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.К. Наркозиев. –Бишкек, 2011. –322 с.

**116.** Оптимизация процесса обучения: Общедидактические исследования / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 284 с.

**117.** Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасович Н.Н. и др.; Под ред. Зязюна И.А. – М., 1989. – 302 с.

**118.** Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

**119.** Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. / Под ред. С.П. Баранова, В.А. Сластенина. – 2-е изд. доп. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

**120.** Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории [Текст] / А. Петров // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 54-58.

**121.** Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.

**122.** Пехота, Е.Н. Личностно-ориентированное образование и технологии. Непрерывное образование: проблемы, поиски, перспективы [Текст]: монография / Е.Н. Пехота. – К.: Випол, 2000. – 318 с.

**123.** Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст]: учебное пособие / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.

**124.** Постановление Правительства Кыргызской Республики от 23 марта 2012 года № 201 «О стратегических направлениях развития системы образования в Кыргызской Республике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.kg/ru/obrazovanie/strategicheskie-dokumenty-razvitija-obrazovanija.html>.

**125.** Постановление Жогорку Кенеша Кыргызской Республики от 25 августа 2017 года № 1836-V «Программа Правительства Кыргызской Республики "Жаңы доорго - кырк кадам"» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kg/79154/10?cl=ru-ru>

**126.** Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество. (Новое в жизни, науке, технике, серия «Педагогика и психология», № 1) – М.: Знание, 1987. – 80 с.;

**127.** Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

**128.** Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

**129.** Психология педагогического взаимодействия [Текст]/Я.Л. Коломинский и др. - СПб.: Речь, 2007. – 239 с.

**130.** Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]: Пер. с англ. /Д. Равен. – М.: Ког-Центр, 2002. – 396 с.

**131.** Раимкулова, А.С. Научно-педагогические основы формирования профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 / А.С.Раимкулова. – Бишкек, 2011. –310 с.



- 132.** Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
- 133.** Саранцев, Г.И. Метод обучения как категория методики преподавания [Текст] / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 28-34.
- 134.** Сартбекова, Н.К. Болочок инженерлердин башка тилдүү коммуникациялык компетенттүүлүгүн калыптандыруунун илимий-педагогикалык негиздери [Текст] : пед. илим. д-ру ... дис. : 13.00.01 / Н.К. Сартбекова. – Нарын, 2017. – 348 б.
- 135.** Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
- 136.** Сенлер, Л.Н. Формирование профессиональной направленности учащихся педучилищ [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Сенлер. – Мн., 1990. – 17 с.
- 137.** Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: к разработке дидактической концепции [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
- 138.** Сигов, И.И. Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля. Научно-методич. проблемы разраб. содержания моделей специалистов широкого профиля. - СПб., 1974, С. 8.
- 139.** Сияев, Т.М. Азыркы мезгилдин мугалиминин профессионалдык компетенттүүлүгү: мотив компоненти[Текст]/Т.М.Сияев // Материалы международной научно-практической конференции : «Наследие просветителей в культуре, образовании и их влияние на современность» КГУ имени И.Арабаева. – Бишкек, 2012.– С.20–23
- 140.** Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики[Текст] / М.Н. Скаткин.- М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
- 141.** Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для вузов [Текст] В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2011. – 576 с.

**142.** Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием [Текст] / Е.С. Смирнова. – Л., 1977. – 136 с.

**143.** Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи. – 2001. – 60 с.

**144.** Состояние проблемы и стратегия развития образования. / Под ред. А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой. – М., 1996. – 132 с.

**145.** Стратегия модернизации содержания общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/s13arhiv/6\\_2zip](http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/s13arhiv/6_2zip).

**146.** Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста//Политехнический музей. 1986. - С. 4-34.

**147.** Тархан, Л.З. Парадигма профессионального инженерно-педагогического образования (компетентностный подход) [Текст] / Л.З. Тархан // Проблемы образования. – К., 2007. – С. 70-73.

**148.** Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

**149.** Токсонбаев, Р.Н. Методологические подходы к формированию коммуникативной компетентности преподавателей педагогических направлений в процессе повышения квалификации [Текст]: Токсонбаев Р.Н., Назарматова Г.А. // Научный аспект. – Самара, 2019. – С. 1278-1282.

**150.** Токтомамбетова, Ж.С. Техникалык жогорку окуу жайларында математиканы окутуу процессинде болочок инженердин кесиптик компетенттүүлүгүн калыптандыруу: пед. илим. канд. ...дис.: 13.00.02 / Ж.С. Токтомамбетова. – Ош, 2012. - 154 б.

**151.** Токтосунов, А.А. Педагогические основы подготовки инженеров-педагогов в университете: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Токтосунов. - Б., 2009. – 161 с.

**152.** Устемиров, К.У. Методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам [Текст]: учебник для учащихся колледжей и студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / К.У. Устемиров, И.Б. Васильев, Т.А. Девятьярова. – Алматы: РАДиАЛ, 2006. – 304 с.

**153.** Филатова, Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: Сущность и структура [Текст] / Е.В. Филатова// Magister Dixit – Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2012, № 1(03).- С. 119-125.

**154.** Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

**155.** Холстед, М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию [Текст] / М. Холстед, Т. Орджи. – Самара: Профи, 2001.

**156.** Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59-68.

**157.** Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

**158.** Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet> 2002.p. 1-9.

**159.** Чалданбаева А.К. Теоретические основы формирования специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01/ А.К. Чалданбаева. – Бишкек, 2016. – 340 с.

**160.** Чернова, Г.Р. Психология общения. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения [Текст]: Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. – СПб.: Питер, 2012.- 240 с.

**161.** Чокушева, А.И. Развитие компетенций учащихся средствами учебных дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / А.И. Чокушева – Алматы, 2012 – 252 с.

**162.** Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1993. – 181 с.

**163.** Шаповалов, В.Л. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе [Текст] / В.Л. Шаповалов, В.И. Гороя. – Ставрополь, 1994. – 68 с.

**164.** Шевчук, Л.И. Развитие профессиональной компетентности преподавателей специальных дисциплин учреждений профессионального образования в системе последиplomного образования [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Шевчук. – К., 2001. – 22 с.

**165.** Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С.Е. Шишов, И.Н. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8-19.

**166.** Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – № 2. – С. 30-34.

**167.** Шумская, Л.И. Личностно-профессион. становление студентов в процессе социализации [Текст] / Л.И. Шумская. – Мн.: РИВШ, 2005. – 271 с.

**168.** Шярнас, В.И. Пути демократизации и гуманизации системы ПТО [Текст] / В.И. Шярнас // Тезисы докладов к пленуму УМС «Совершенствование инженерно-педагогического образования». – Свердловск, 1990. – С. 70-72.

**169.** Щербаков, А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.И. Щербаков. – Л., 1968. – 40 с.

**170.** Щербакова, Т.Н. Профессиональный рост учителя: формирование механизмов субъективного контроля [Текст] / Т.Н. Щербакова. – Ростов на-Дону, 1994. – 78 с.

**171.** Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию [Текст] / Б.Д. Эльконин. – Красноярск, 2002. – 371 с.

**172.** Электронный ресурс - Нормативные документы. Режим доступа: <https://kstu.kg/fakultety/fakultet-transporta-i-mashinostroenija/inzhenernaja-pedagogika/normativnye-dokumenty>

**173.** Ярошенко, Н.Г. История и методология теории социально-культурной деятельности: Учебник. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: МГУКИ, 2013.– 456 с.

**174.** Beiderwieden, K. Schlüsselqualifikationen erfordern offene Methoden in der Berufsbildung // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – 1994. – Bd. 90. H. 1.

**175.** Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. – Uri Peter Trier, - University of Neuchatel, October 2001. – P. 255-260.

**176.** Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

**177.** Hutmacher, W. Key competencies for Europe [Text] / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

**178.** Heltman, W. Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung Sozialer Arbeit [Электронный ресурс] / Deutscher Gesellschaft für Sozialarbeit, 2005. – Режим доступа: <http://www.fh-fulda.de/dgs/mit17.htm> // 4Mertens, D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft [Text] / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung. – 1974. – P. 4.

**179.** Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education [Text] / M.S. Knowles. – Chicago, 1980. – 280 p.

**180.** Mertens, D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft [Text] / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitmarkt – und Berufsforschung. – 1974. – P. 4.

**181.** Schelten, A. Einführung in die Berufspädagogik [Text] / A. Schelten. – Stuttgart, 1991. –S. 140-159.

**182.** Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse [Text] / J.Spector. – NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – P. 1.

**183.** Several key accrediting agencies concerned with information literacy are: The Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), the Western Association of Schools and College (WASC), and the Southern Association of Colleges and Schools (SACS); Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University [Электронный ресурс] / Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. – Режим доступа: <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>.

**184.** Schlüsselqualifikationen. Mertens, D. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft [Text] / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitmarkt – und Berufsforschung. – 1974. – P. 4.

**185.** Short, E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education [Text] / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

### АНКЕТА

#### *для анализа коммуникативной компетентности (КК) педагога учреждения профессионального образования*

Проанализируйте коммуникативную компетентность действующего педагога профессиональной (общеобразовательной) школы (ПТУ, техникума, колледжа, вуза) по предложенным параметрам. Анализ необходимо сделать, посетив несколько уроков определенного педагога, посетив проведенные им воспитательные мероприятия, проследив его взаимодействие с коллегами и учащимися (студентами) во внеурочное время.

Просим Вас оценить степень сформированности каждого из перечисленных ниже компонентов коммуникативной компетентности данного педагога.

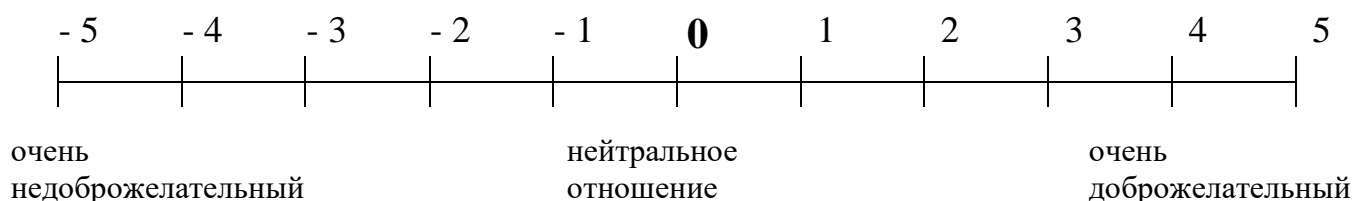
После каждого компонента есть шкала, на которой Вам предлагается удобным для Вас способом сделать отметку, которая отвечает степени развития этого компонента.

#### **1. Речевые способности педагога (правильность, четкость и темп речи)**



#### **2. Характер взаимодействия педагога с учащимися:**

##### **2.1. Доброжелательность – Недоброжелательность**



##### **2.2. Заинтересованность – Безразличие**





## 5. Степень благоприятности эмоционально-психологического климата на занятиях данного преподавателя



## 6. Стиль общения данного педагога:

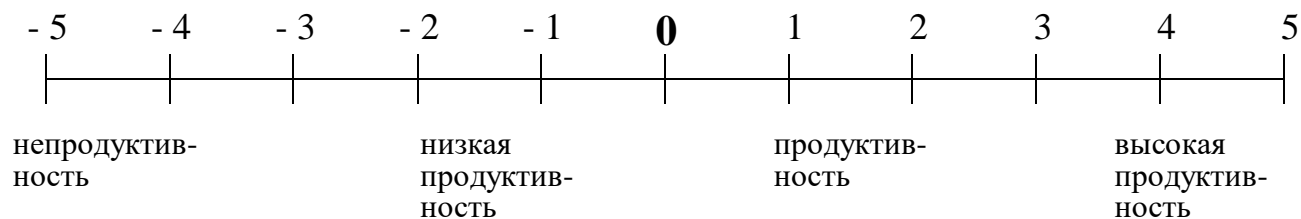


## 7. Общая характеристика деятельности педагога:

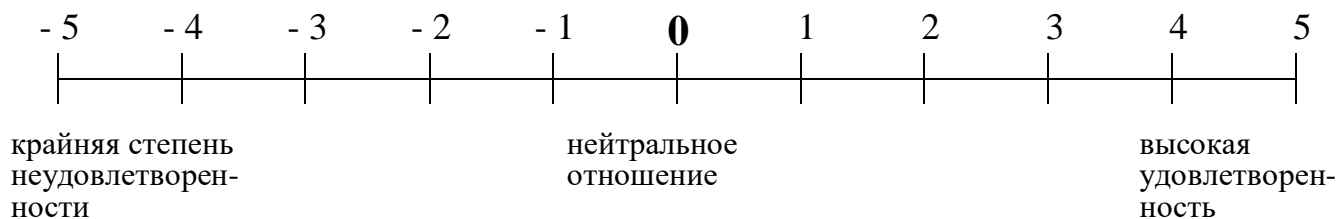
### 7.1. Направленность



### 7.2. Продуктивность



### 7.3. Удовлетворенность-неудовлетворенность



#### 7.4. Увлеченность – Равнодушие



#### 7.5. Настойчивость – Уступчивость



#### 7.6. Уверенность – Боязливость



### СВЕДЕНИЯ О ПЕДАГОГЕ, СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОТОРОГО ОЦЕНИВАЛСЯ

Ф.И.О. педагога (полностью) \_\_\_\_\_

Учебное заведение, в котором он работает \_\_\_\_\_

Занимаемая должность \_\_\_\_\_

Предмет(ы), которые преподает \_\_\_\_\_

Базовое образование педагога:  
(сделайте оценку или  
допишите)

педагогическое:

инженерное:

инженерно-педагогическое:

другое образование: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Подпись студента-практиканта \_\_\_\_\_

Дата заполнения анкеты \_\_\_\_\_

**АНКЕТА**  
**для анализа коммуникативной компетентности (КК)**  
**студента-практиканта**

Проанализируйте коммуникативную компетентность студента-практиканта по предложенным параметрам. Анализ необходимо сделать, посетив несколько уроков, проведенных студентом-практикантом, и посетив проведенные им воспитательные мероприятия, а также проследив его взаимодействие с педагогами и учащимися (студентами) во внеурочное время.

Просим Вас оценить степень сформированности каждого из перечисленных ниже компонентов коммуникативной компетентности данного студента.

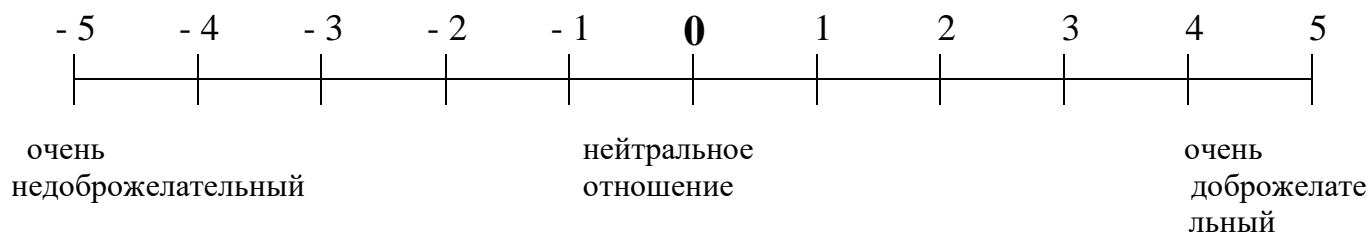
После каждого компонента есть шкала, на которой Вам предлагается удобным для Вас способом сделать отметку, которая отвечает степени развития этого компонента.

**1. Речевые способности практиканта (правильность, четкость и темп речи).**



**2. Характер взаимодействия практиканта с учащимися (студентами):**

**2.1. Доброжелательность – Недоброжелательность**



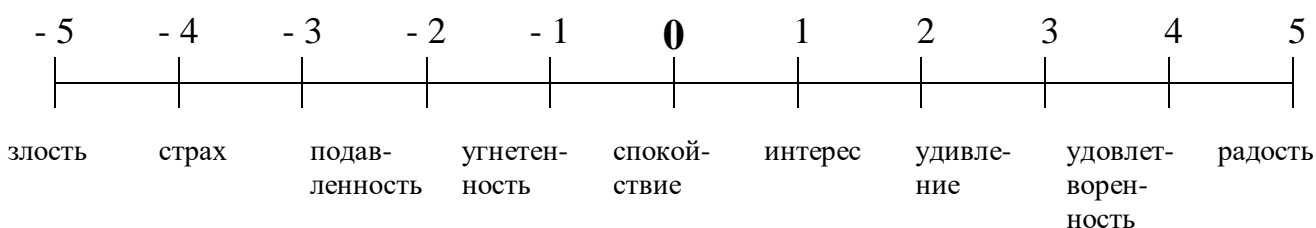
**2.2. Заинтересованность – Безразличие**



### 2.3. Терпимость – Нетерпимость



### 3. Эмоциональные состояния, которые чаще всего испытывают учащиеся при взаимодействия с данным практикантом:



### 4. Способность практиканта к восприятию учеников по степени проявления:

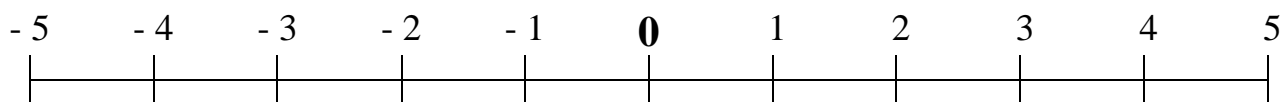
#### 4.1. Эмпатия (способность к сопереживанию)



#### 4.2. Понимание учащихся



### 5. Степень благоприятности эмоционально-психологического климата на занятиях данного практиканта



совсем  
неблагоприятный

Нейтральный

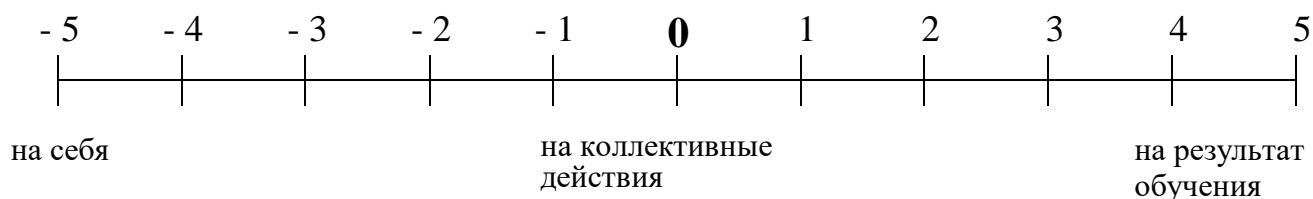
очень  
благоприятный

### 6. Стиль общения данного практиканта:

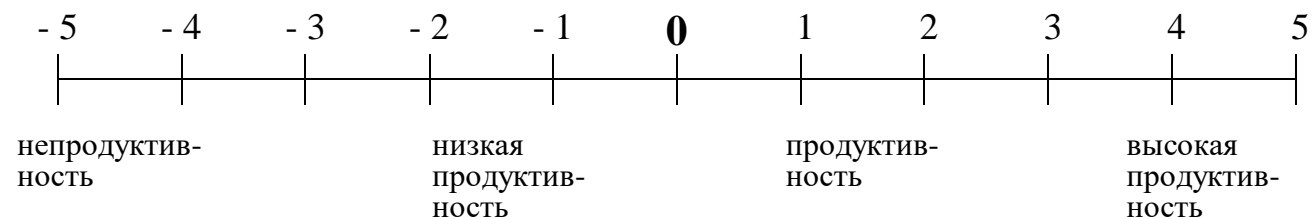


### 7. Общая характеристика деятельности практиканта:

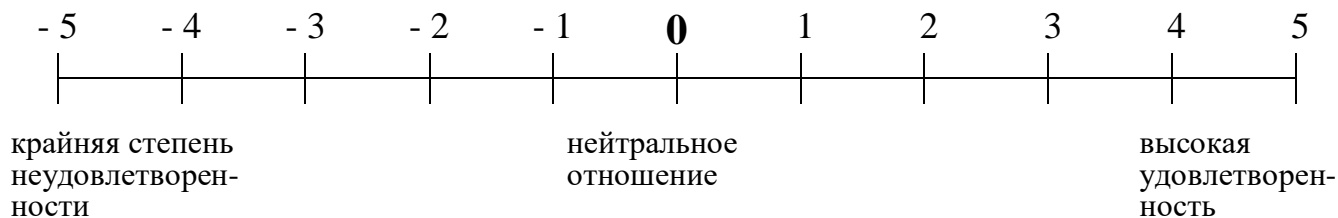
#### 7.1. Направленность



#### 7.2. Продуктивность



#### 7.3. Удовлетворенность-неудовлетворенность



#### 7.4. Увлеченность – Равнодушие



#### 7.5. Настойчивость – Уступчивость



уступчивости

отношение

настойчивость

### 7.6. Уверенность – Боязливость



### СВЕДЕНИЯ О СТУДЕНТЕ-ПРАКТИКАНТА, коммуникативная компетентность которого оценивался

Ф. И. О. студента-практиканта (полностью) \_\_\_\_\_

Учебная группа \_\_\_\_\_

Учебное заведение, в котором осуществляется педпрактика \_\_\_\_\_

Занимаемая должность во время практики \_\_\_\_\_

Преподаваемый предмет(ы), \_\_\_\_\_

Наиболее значимые черты характера и свойства личности, которые повлияли на коммуникативную компетентность

Положительные:

Негативные:

Занимаемая должность того, кто оценивал КК студента-практиканта:  
(отметьте необходимое)

студент-практикант –

действующий педагог профессионального учебного заведения

Фамилия, инициалы и подпись лица, кто оценивал КК студента-практиканта

\_\_\_\_\_

Дата заполнения анкеты \_\_\_\_\_

**АНКЕТА**  
**самооценки коммуникативной компетентности (КК)**  
**студента-практиканта**

Проанализируйте собственную коммуникативную компетентность по предложенным параметрам. Анализ необходимо сделать после проведения Вами нескольких уроков, а также воспитательных мероприятий на протяжении педагогической практики. Проанализируйте собственное взаимодействие с коллегами и учащимися (студентами) во внеурочное время.

Просим Вас оценить степень развития каждого из перечисленных ниже компонентов собственной коммуникативной компетентности.

После каждого компонента есть шкала, на которой Вам предлагается удобным для Вас способом сделать отметку, отвечающую степени развития этого компонента.

**1. Речевые способности практиканта**  
**(правильность, четкость и темп речи).**

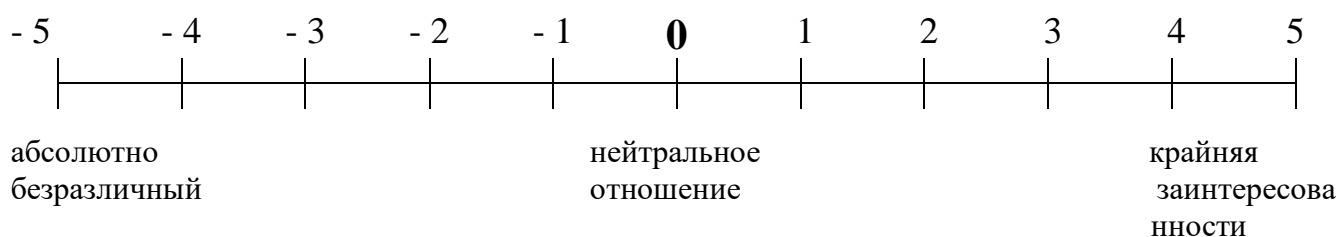


**2. Характер взаимодействия практиканта с учащимися (студентами):**

**2.1. Доброжелательность – Недоброжелательность**



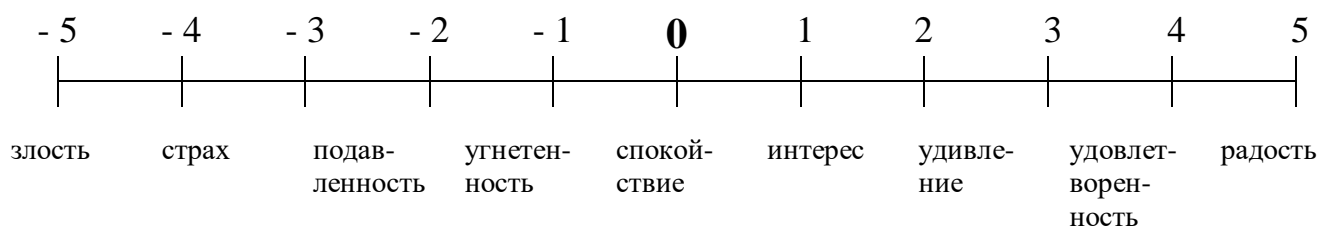
**2.2. Заинтересованность – Безразличие**



### 2.3. Терпимость – Нетерпимость



### 3. Эмоциональные состояния, которые чаще всего испытывают учащиеся при взаимодействия с данным практикантом:



### 4. Способность практиканта к восприятию учеников по степени проявления:

#### 4.1. Эмпатия (способность к сопереживанию)



#### 4.2. Понимание учащихся



### 5. Степень благоприятности эмоционально-психологического климата на занятиях данного практиканта





## 6. Стиль общения данного практиканта:

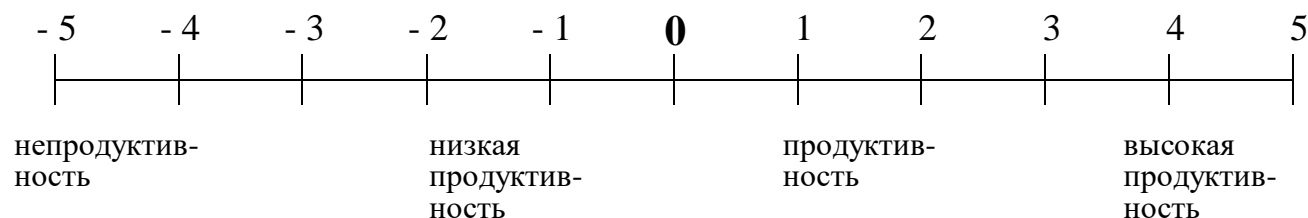


## 7. Общая характеристика деятельности практиканта:

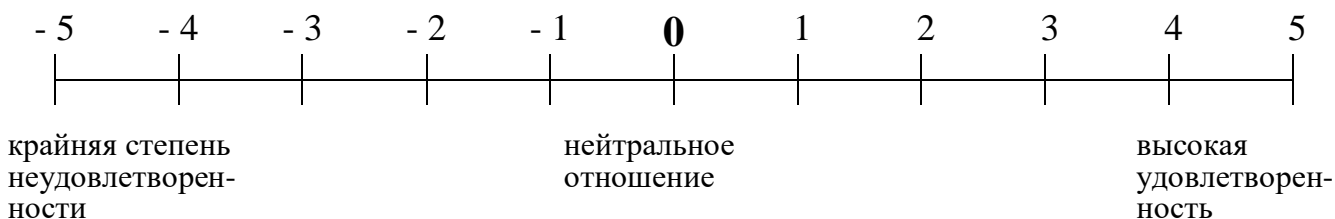
### 7.1. Направленность



### 7.2. Продуктивность



### 7.3. Удовлетворенность-неудовлетворенность



### 7.4. Увлеченность – Равнодушие



### 7.5. Настойчивость – Уступчивость



уступчивости

отношение

настойчивость

### 7.6. Уверенность – Боязливость



### СВЕДЕНИЯ О СТУДЕНТЕ-ПРАКТИКАНТЕ, который осуществлял самооценку

Ф.И.О. студента-практиканта (полностью) \_\_\_\_\_

Учебная группа \_\_\_\_\_

Учебное заведение, в котором осуществляется педпрактика \_\_\_\_\_

Занимаемая должность во время практики \_\_\_\_\_

Преподаваемый предмет(ы), \_\_\_\_\_

**Наиболее значимые черты  
характера и свойства  
личности, которые повлияли  
на коммуникативную  
компетентность**

Положительные:

Негативные:

Подпись студента-практиканта \_\_\_\_\_

Дата заполнения анкеты \_\_\_\_\_

**Методическая разработка семинарско-практического занятия №3  
курса «Педагогические и программные средства»**

**Т Е М А: Саморазвитие личности инженера-педагога**

**ЦЕЛЕВАЯ УСТАНОВКА:** Научиться составлять индивидуальную программу профессионального развития личности будущего инженера-педагога.

**ЗАДАЧИ,** решаемые на семинарско-практическом занятии:

1) актуализировать раньше полученные знания из изучения личности учащегося учреждения профессионального образования (УПО);

2) сформировать знание о профессионально значимых качествах инженера-педагога.

3) ознакомиться и проанализировать профессиограмму инженера-педагога;

2) овладеть практическими умениями по составлению индивидуальной программы профессионального развития личности будущего инженера-педагога.

**БАЗОВЫЕ ЗНАНИЯ,** необходимые для решения поставленных задач:

- знать педагогические методы изучения личности учащихся УПО.

**КОНТРОЛЬ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ** осуществляется путем выполнения тестовых задач.

**НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЕ И РАЗДАТОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ,** используемые на занятии:

1. Тестовые методики по определению уровня развития и сформированности профессионально важных качеств будущих инженеров-педагогов.

2. Профессиограмма инженера-педагога.

**УМЕНИЯ,** которые формируются на практическом занятии:

- анализировать профессиограмму инженера-педагога;
- составлять программу профессионального развития личности будущего инженера-педагога.

**ЛИТЕРАТУРА :**

ОСНОВНАЯ:

1. Е.Н. Пехота Индивидуальность учителя: теория и практика. Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. Николаев, 1997 — 144с.

### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:

2. Тесты для профессионального диагностирования учителя. Часть 1. Индивидуальные особенности личности учителя. 1994 г.
3. Дополнение к сборнику тестов из профессионального диагностирования учителя. Часть 1. 1994 г.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 1995. - 529 с.
5. Тесты для всех / Сост. Т. В. Орлова; Предисл. А.Н.Добродороднева. - 2-е изд. - К.,1994.-222 с.
6. Литвинцева Н.А. Психологический автопортрет. - Москва, 1996. - 304 с.
7. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 512 с.

### **ПЛАН ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ:**

1. Ознакомление и анализ профессиограммы инженера-педагога.
2. Разработка индивидуальной программы профессионального развития личности будущего инженера-педагога.

### **Ход занятия:**

**Задача 1.** Ознакомиться из профессиограммой инженера-педагога и выписать необходимые для него профессиональной деятельности качества и свойства личности, поместив их в первую графу таблицы.

**Задача 2.** Сделать самооценку каждого качества по 10-ты балльной шкале, занося результаты самооценки во вторую графу таблицы (СО).

**Задача 3.** Оценить уровень сформированности у себя каждого качества глазами окружающих Вас людей по 10-ты балльной шкале. Результаты ожидаемой оценки занести в третью графу таблицы (ОО).

**УПРАЖНЕНИЕ:** Выберите 10 с 30 личностных качеств преподавателя, которые затрудняют формирование педагогически целесообразных отношений с учениками.

- |                     |                      |
|---------------------|----------------------|
| 1. Пылкость .       | 16. Придирчивость.   |
| 2. Прямолинейность. | 17. Бестактность.    |
| 3. Торопливость.    | 18. Лживость.        |
| 4. Резкость.        | 19. Беспринципность. |
| 5. Себялюбие.       | 20. Лукавство.       |
| 6. Упрямство.       | 21. Неискренность.   |

7. Уязвимость.
8. Мстительность.
9. Сухость.
10. Педантичность.
11. Медленность.
12. Необязательность.
13. Беспамятность.
14. Нерешительность.
15. Предубежденность.

22. Раздражительность.
23. Благодушие.
24. Амбициозность.
25. Злобность.
26. Агрессивность.
27. Подозрительность.
28. Злопамятство.
29. Представление.
30. Равнодушие.

**Задача 4.** Сделайте диагностику отдельных своих качеств, используя тестовые методики их определения, описанные в [2]. Результаты диагностики, переведенные в 10-ты балльную шкалу, занесите в четвертую графу таблицы (РО).

<b>Качества и свойства личности инженера-педагога</b>	<b>СО</b> (самооценка)	<b>ОО</b> (ожидаемая оценка)	<b>РО</b> (реальная оценка)
Доброжелательность Терпимость Уравновешенность нервной системы Организованность Трудолюбие Способность к сотрудничеству Стремление к знаниям Эстетичное развитие Творческий потенциал Оптимизм и т.д.			

**Примечание:** диагностика уровня сформированности качеств осуществляется по тестам с разными шкалами, поэтому сначала следует перевести результаты тестирования в соответствующие полученным баллам уровне (высокий, средний, низкий), а потом эти уровне перевести в 10-ты балльную шкалу, учитывая то, что высокий уровень отвечает 8-10 баллам, средний— 4-7 баллам, низкий — 1-3 баллам.

**Задача 5.** На основании **анализа** полученных данных составьте индивидуальную программу профессионального развития личности будущего инженера-педагога. Она может быть составлена в произвольной форме (произведение, оформленная в виде таблицы), но **обязательно должна содержать такие сведения:**

- какие качества личности следует развивать и в какой последовательности (очередности);
- какие качества личности Вы считаете довольно сформированными и почему Вы пришли к такой мысли;
- каким образом Вы можете добиться развития у себя указанных профессионально значимых качеств.

<b>Перечень качеств личности уже сформированных</b>	<b>Обоснование того, почему Вы пришли к такому заключению?</b>
1.	
2.	

<b>Перечень качеств личности, которые необходимо формировать и развивать (качества расположить по степени обуваня значимости)</b>	<b>Перечень методов, приемов и т.д..., с помощью которых Вы можете добиться формирования и развития у себя указанных профессионально значимых качеств</b>
1.	
2.	

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.****Результаты определения начального уровня представлений о КК  
студентов очного отделения КГТУ им. И. Раззакова,  
участвующих в эксперименте****ПРИЛОЖЕНИЕ 5.1.****Результаты определения начального уровня представлений о КК  
студентов группы ПО-1-07**

№ п/п	Ф. И. О.	Количество баллов, набранных по результатам ответа на:			Сумма баллов (общая)	Уровень представ- лений
		Первый вопрос	Второй вопрос	Третий вопрос		
1.	Болот кызы Ш.	3	5	2	10	С
2.	Дюшеев Б.О.	5	8	3	16	С
3.	Жакыпбеков И.А.	3	6	3	12	С
4.	Жекшенова Г.Ж.	2	4	2	8	Н
5.	Жумакулова Г.А.	4	4	2	10	С
6.	Касымбек кызы М.	5	3	2	10	С
7.	Касымова А.А.	5	4	3	12	С
8.	Кусматова Ж.А.	3	3	4	10	С
9.	Нааматов Ч.А.	3	3	3	9	С
10.	Омурбеков Ж.М.	4	2	2	8	Н
11.	Осконбекова И.А.	2	4	3	9	С
12.	Павленко Т.О.	2	3	1	6	Н
13.	Садыкова М.Р.	1	4	1	6	Н
14.	Сайдаматова М.К.	2	5	2	9	С
15.	Самсалиева М.У.	1	4	3	8	Н
16.	Суюнтбеков Б.Д.	5	4	2	11	С
17.	Чотонов Р.А.	5	7	3	15	С
18.	Шыгаев Э.А.	4	8	2	14	С
19.	Эгембердиева А.А.	2	6	3	11	С

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.2.****Результаты определения начального уровня представлений о КК  
студентов группы ПО-1-08**

№ п/п	Ф. И. О.	Количество баллов, набранных по результатам ответа на:			Сумма баллов (общая)	Уровень представ- лений
		Первый вопрос	Второй вопрос	Третий вопрос		
1.	Абсамат кызы А.	3	5	2	10	С
2.	Бекболот кызы А.	3	4	2	9	С
3.	Кучубай кызы А.	3	6	1	10	С
4.	Мурзабек уулу А.	4	7	3	14	С
5.	Раззак улуу С.	3	5	2	10	С
6.	Сыдыгалиев М.И.	5	4	2	11	С
7.	Тагаев У.Б.	3	3	3	9	С
8.	Усен кызы А.	4	2	1	7	Н
9.	Эгамбердиев Р.С.	3	4	2	9	С

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.3.****Результаты определения начального уровня представлений о КК  
студентов группы ПО-1-09**

№ п/п	Ф. И. О.	Количество баллов, набранных по результатам ответа на:			Сумма баллов (общая)	Уровень представ- лений
		Первый вопрос	Второй вопрос	Третий вопрос		
1.	Аман уулу К.	3	4	1	8	Н
2.	Анарбеков Т.А.	2	5	2	9	С
3.	Асанбаев М.А.	3	4	3	10	С
4.	Асанбек кызы Б.	5	4	2	11	С
5.	Джелдыгараев Б.Т.	3	7	3	13	С
6.	Довлетов Г.С.	4	8	2	14	С
7.	Жанышов К.С.	2	6	3	11	С
8.	Кожобеков Н.Р.	3	5	2	10	С
9.	Кубатов К.А.	3	4	2	9	С



10.	Майрамбекова М.М.	3	6	1	10	С
11.	Рысмат уулу Т.	4	7	3	14	С
12.	Сагынбекова Н.А.	3	5	2	10	С
13.	Садабаева К.Ш.	5	4	2	11	С
14.	Суйунбеков К.С.	3	3	3	9	С
15.	Табалдиева А.Ч.	4	2	1	7	Н
16.	Таганов А.Х.	3	4	2	9	С
17.	Темирбеков А.М.	3	5	2	10	С
18.	Турабай уулу Т.	5	8	3	16	С

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 5.4.

#### Результаты определения начального уровня представлений о КК студентов группы ПО-1-10

№ п/п	Ф. И. О.	Количество баллов, набранных по результатам ответа на:			Сумма баллов (общая)	Уровень представ- лений
		Первый вопрос	Второй вопрос	Третий вопрос		
1.	Азатбек уулу Ж.	3	4	2	9	С
2.	Азимова К.А.	3	5	2	10	С
3.	Алимухамбетов Д.А.	5	8	3	16	С
4.	Атаев Т.М.	3	6	3	12	С
5.	Бейшеналиев С.Б.	2	4	2	8	Н
6.	Жамилбек кызы Э.	4	4	2	10	С
7.	Женгенбеков Д.А.	5	3	2	10	С
8.	Ихматилла уулу А.	5	4	3	12	С
9.	Каюмов Б.Т.	3	3	4	10	С
10.	Кенжебай уулу У.	3	3	3	9	С
11.	Кремнёва Д. А.	4	2	2	8	Н
12.	Кубанычбек кызы А.	2	4	3	9	С
13.	Мамбеталиев А.Т.	2	3	1	6	Н
14.	Молдобек кызы А.	1	4	1	6	Н
15.	Раимбек уулу А.	2	5	2	9	С
16.	Сартбаева Ж.М.	1	4	3	8	Н
17.	Турсунбек уулу Ш.	5	4	2	11	С

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.5.**

**Результаты определения начального уровня представлений о КК  
студентов группы ПОз-1-08**

№ п/п	Ф. И. О.	Количество баллов, набранных по результатам ответа на:			Сумма баллов (общая)	Уровень представлений
		Первый вопрос	Второй вопрос	Третий вопрос		
1.	Ажимуратов О.М.	1	4	1	6	<b>Н</b>
2.	Асакеев А.А.	2	5	2	9	<b>С</b>
3.	Бейшенова З.З.	1	4	3	8	<b>Н</b>
4.	Джаркимбаев У.М.	5	4	2	11	<b>С</b>
5.	Жукушов А.К.	5	7	3	15	<b>С</b>
6.	Жумалиева Н.И.	4	8	2	14	<b>С</b>
7.	Замир кызы З.	2	6	3	11	<b>С</b>
8.	Исаков Т.Б.	3	5	2	10	<b>С</b>
9.	Кагиров С.Р.	3	4	2	9	<b>С</b>
10.	Кузнецов С.А.	3	6	1	10	<b>С</b>
11.	Курманалиев Ч.А.	4	7	3	14	<b>С</b>
12.	Сабаев Э.К.	3	5	2	10	<b>С</b>

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.6.**

**Результаты определения начального уровня представлений о КК  
студентов группы ПОз-1-09**

№ п/п	Ф. И. О.	Количество баллов, набранных по результатам ответа на:			Сумма баллов (общая)	Уровень представлений
		Первый вопрос	Второй вопрос	Третий вопрос		
1.	Акмолдоева А.А.	5	4	2	11	<b>С</b>
2.	Аманбаева Т.М.	3	3	3	9	<b>С</b>
3.	Байсариев А.А.	4	2	1	7	<b>Н</b>
4.	Белеков А.Б.	3	4	2	9	<b>С</b>
5.	Булатов М.Д.	3	5	2	10	<b>С</b>
6.	Жуманова М.М.	5	8	3	16	<b>С</b>
7.	Кушубакова А.А.	3	6	3	12	<b>С</b>
8.	Мамаякупов Р.А.	2	4	2	8	<b>Н</b>

9.	Мачан Р.С.	4	4	2	10	С
10.	Махалин В.С.	5	3	2	10	С
11.	Мусатова Л.В.	5	4	3	12	С
12.	Надыров З.Ж.	3	3	4	10	С
13.	Саадабаева Э.Т.	3	3	3	9	С
14.	СЫДЫКОВА А.Ж.	4	2	2	8	Н
15.	Такабаев М.З.	2	3	1	6	Н
16.	Эстебесов Ж.Т.	1	4	1	6	Н

### ПРИЛОЖЕНИЕ 5.7.

#### Сводные данные определения уровня представлений о КК студентов КГТУ им. И. Раззакова, участвующих в эксперименте

Группа	Количество студентов определенного уровня (лиц / % от общего количества)			Средняя сумма баллов по группе
	низкого	среднего	высокого	
<b>Контрольные группы:</b>				
<b>ПО-1-07</b>	<b>5 (26%)</b>	<b>14 (74%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>10,2</b>
<b>ПО-1-08</b>	<b>1 (11%)</b>	<b>8 (89%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>9,9</b>
<b>ПОз-1-08</b>	<b>2 (17%)</b>	<b>10 (83%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>10,6</b>
<b>Среднее значение:</b>				<b>10,2</b>
<b>Экспериментальные группы:</b>				
<b>ПО-1-09</b>	<b>2 (11%)</b>	<b>16 (89%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>10,6</b>
<b>ПОз-1-09</b>	<b>5 (31%)</b>	<b>11 (69%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>9,6</b>
<b>ПО-1-10</b>	<b>5 (29%)</b>	<b>12 (71%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>9,6</b>
<b>Среднее значение:</b>				<b>9,9</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

**Сводные данные по контрольным и экспериментальным группам,  
характеризующие начальный и конечный уровень сформированности КК  
студентов профессионально-педагогических специальностей**

### ПРИЛОЖЕНИЕ 6.1

Индивидуальные значения уровней сформированности КК студентов  
*контрольных* групп до и после проведения формирующего эксперимента

#### Группа ПО-1-07

№ п/п	Фамилия, инициалы	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост  Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в баллах	уровня
1.	Болот кызы Ш.	-28	2	-23	2	5	0
2.	Дюшеев Б.О.	-37	2	-31	2	6	0
3.	Жакыпбеков И.А.	-24	2	-14	3	10	1
4.	Жекшенова Г.Ж.	-29	2	-12	3	17	1
5.	Жумакулова Г.А.	-59	1	-53	1	6	0
6.	Касымбек кызы М.	4	3	9	3	5	0
7.	Касымова А.А.	-48	1	-37	2	11	1
8.	Кусматова Ж.А.	18	4	26	4	8	0
9.	Нааматов Ч.А.	-21	2	-16	2	5	0
10.	Омурбеков Ж.М.	-10	3	-1	3	9	0
11.	Осконбекова И.А.	-44	2	-36	2	8	0
12.	Павленко Т.О.	16	4	24	4	8	0
13.	Садыкова М.Р.	-26	2	-16	2	10	0
14.	Сайдаматова М.К.	-48	1	-37	2	11	1
15.	Самсалиева М.У.	5	3	14	3	9	0
16.	Суюнтбеков Б.Д.	-52	1	-46	1	6	0
17.	Чотонов Р.А.	-25	2	-12	2	13	0
18.	Шыгаев Э.А.	-20	2	-15	2	5	0
19.	Эгембердиева А.А.	-8	3	6	3	14	0
<b>Среднее значение:</b>		<b>-22,9</b>	<b>2,2</b>	<b>-14,2</b>	<b>2,5</b>	<b>8,7</b>	<b>0,3</b>

**Группа ПО-1-08**

№ п/п	Фамилия, инициалы	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост  Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в баллах	уровня
1.	Абсамат кызы А.	-5	3	+7	3	12	0
2.	Бекболот кызы А.	-37	2	-25	2	12	0
3.	Кучубай кызы А.	-32	2	-22	2	10	0
4.	Мурзабек уулу А.	-58	1	-51	1	7	0
5.	Раззак улуу С.	-24	2	-16	2	8	0
6.	Сыдыгалиев М.И.	-22	2	-12	3	10	1
7.	Тагаев У.Б.	-30	2	-19	2	11	0
8.	Усен кызы А.	-33	2	-28	2	5	0
9.	Эгамбердиев Р.С.	6	3	18	4	12	1
<b><i>Среднее значение:</i></b>		<b><i>-26,1</i></b>	<b><i>2,1</i></b>	<b><i>-16,4</i></b>	<b><i>2,4</i></b>	<b><i>9,7</i></b>	<b><i>0,3</i></b>

**ПОз-1-08**

№ п/п	Фамилия, инициалы	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост  Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в баллах	уровня
1.	Ажимуратов О.М.	-24	2	-16	2	8	0
2.	Асакеев А.А.	-16	2	-4	3	12	1
3.	Бейшенова З.З.	-21	2	-16	2	5	0
4.	Джаркимбаев У.М.	-46	1	-26	2	20	1
5.	Жукушов А.К.	-23	2	-6	3	17	1
6.	Жумалиева Н.И.	-25	2	-17	2	8	0
7.	Замир кызы З.	-24	2	-16	2	8	0
8.	Исаков Т.Б.	7	3	18	4	11	1
9.	Кагиров С.Р.	-52	1	-46	1	6	0
10.	Кузнецов С.А.	1	3	14	3	13	0
11.	Курманалиев Ч.А.	-22	2	-12	3	10	1
12.	Сабаев Э.К.	-28	2	-14	3	14	1
<b>Среднее значение:</b>		<b>-22,8</b>	<b>2,0</b>	<b>-11,8</b>	<b>2,4</b>	<b>11,0</b>	<b>0,4</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6.2

Индивидуальные значения уровней сформированности КК студентов  
*экспериментальных* групп до и после проведения формирующего эксперимента

### ПО-1-09

№ п/п	Фамилия, инициалы	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост  Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в баллах	уровня
1.	Аман уулу К.	-11	3	14	3	25	0
2.	Анарбеков Т.А.	16	4	46	5	30	1
3.	Асанбаев М.А.	-14	3	16	4	30	1
4.	Асанбек кызы Б.	-57	1	-31	2	26	1
5.	Джелдыгараев Б.Т.	-41	2	-13	3	28	1
6.	Довлетов Г.С.	-44	2	-24	2	20	0
7.	Жанышов К.С.	-7	3	24	4	31	1
8.	Кожобеков Н.Р.	-31	2	-9	3	22	1
9.	Кубатов К.А.	-46	1	-28	2	18	1
10.	Майрамбекова М.М.	-33	2	-8	3	25	1
11.	Рысмаг уулу Т.	-36	2	-11	3	25	1
12.	Сагынбекова Н.А.	-53	1	-29	2	24	1
13.	Садабаева К.Ш.	-48	1	-22	2	26	1
14.	Суйунбеков К.С.	-23	2	5	3	28	1
15.	Табалдиева А.Ч.	-20	2	-8	3	12	1
16.	Таганов А.Х.	-5	3	26	4	31	1
17.	Темирбеков А.М.	18	4	39	4	21	0
18.	Турабай уулу Т.	7	3	32	4	25	1
<b><i>Среднее значение:</i></b>		<b><i>-23,8</i></b>	<b><i>2,2</i></b>	<b><i>1,0</i></b>	<b><i>3,0</i></b>	<b><i>24,8</i></b>	<b><i>0,8</i></b>

**ПО-1-10**

№ п/п	Фамилия, инициалы	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост  Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в баллах	уровня
1.	Азатбек уулу Ж.	-1	3	22	4	23	1
2.	Азимова К.А.	-4	3	14	3	18	0
3.	Алимухамбетов Д.А.	-32	2	-16	2	16	0
4.	Атаев Т.М.	-37	2	-22	2	15	0
5.	Бейшеналиев С.Б.	1	3	16	4	15	1
6.	Жамилбек кызы Э.	-50	1	-18	2	32	1
7.	Женгенбеков Д.А.	-21	2	-4	3	17	1
8.	Ихматилла уулу А.	-31	2	-17	2	14	0
9.	Каюмов Б.Т.	-37	2	-22	2	15	0
10.	Кенжебай уулу У.	14	3	35	4	21	1
11.	Кремнёва Д. А.	-24	2	-7	3	17	1
12.	Кубанычбек кызы А.	-54	1	-41	2	13	1
13.	Мамбеталиев А.Т.	-29	2	-9	3	20	1
14.	Молдобек кызы А.	-18	2	3	3	21	1
15.	Раимбек уулу А.	-46	1	-28	2	18	1
16.	Сартбаева Ж.М.	-20	2	-1	3	19	1
17.	Турсунбек уулу Ш.	-16	2	5	3	21	1
<b>Среднее значение:</b>		<b>-23,8</b>	<b>2</b>	<b>-5,3</b>	<b>2,8</b>	<b>18,5</b>	<b>0,8</b>



**ПОз-1-09**

№ п/п	Фамилия, инициалы	Начальный уровень		Конечный уровень		Прирост  Δ	
		сумма баллов	уровень	сумма баллов	уровень	в баллах	уровня
1.	Акмолдоева А.А.	-60	1	-29	2	31	1
2.	Аманбаева Т.М.	-29	2	-9	3	20	1
3.	Байсариев А.А.	-59	1	-41	2	18	1
4.	Белеков А.Б.	-9	3	17	4	26	1
5.	Булатов М.Д.	-65	1	-41	2	24	1
6.	Жуманова М.М.	-20	2	-5	3	15	1
7.	Кушубакова А.А.	-20	2	-2	3	18	1
8.	Мамаякупов Р.А.	-53	1	-36	2	17	1
9.	Мачан Р.С.	-20	2	-7	3	13	1
10.	Махалин В.С.	15	4	46	5	31	1
11.	Мусатова Л.В.	-54	1	-35	2	19	1
12.	Надыров З.Ж.	-11	3	9	3	20	0
13.	Саадабаева Э.Т.	-31	2	-18	2	13	0
14.	Сыдыкова А.Ж.	12	3	33	4	21	1
15.	Такабаев М.З.	-50	1	-24	2	26	1
16.	Эстебесов Ж.Т.	-16	2	4	3	20	1
<b>Среднее значение:</b>		<b>-29,4</b>	<b>2,1</b>	<b>-8,6</b>	<b>3</b>	<b>20,8</b>	<b>0,9</b>