

ШУМИЛОВА Елена Аркадьевна

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

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Челябинск – 2011

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Аменд Александр Филиппович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Бабина Светлана Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
Булынский Николай Николаевич

доктор педагогических наук, профессор
Назарова Ольга Леонидовна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»

Защита состоится 22 февраля 2011 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.295.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, д. 69, ауд. 116).

С диссертацией можно ознакомиться в читальном зале библиотеки ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Автореферат разослан _____ 2011 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор психологических наук,
профессор



В. И. Долгова

Общая характеристика исследования

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

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

Необходимо констатировать, что в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций;

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

Таким образом, на **социально-педагогическом уровне** актуальность проблемы определяется противоречием между выраженной социально-коммуникативной спецификой профессиональной деятельности педагога профессионального обучения и недостаточным уровнем социально-коммуникативной компетентности выпускников вуза.

Результаты многочисленных исследований показывают, что среди многих факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности, социально-коммуникативная компетентность педагога как основа продуктивных взаимоотношений, достижения взаимопонимания и реализации целей и задач профессиональной деятельности, как способ самосовершенствования, самореализации и преодоления личностных кризисов занимает особое место.

Однако, несмотря на имеющиеся в научных трудах важные положения и выводы по проблемам социальной компетентности и коммуникативного потенциала педагогов, проблема формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза по-прежнему в достаточной степени не решена. Основными причинами этого являются: а) отсутствие общепризнанного понимания социально-коммуникативной компетентности как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по формированию и имеющего значительный потенциал в решении проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения; б) недостаточная разработанность теоретико-методологических основ формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в вузе. В связи с модернизацией российского образования, внедрением ГОС ВПО третьего поколения, появляется реальная возможность формирования социально-коммуникативной

компетентности будущих педагогов ПО в процессе их профессиональной подготовки.

Таким образом, на **научно-теоретическом уровне** актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых СКК раскрывается в основных положениях теорий коммуникации и социального взаимодействия, наличием современных концептуальных подходов к сущностному пониманию социальной компетентности, коммуникативного потенциала педагогов и недостаточной разработанностью теории и практики формирования социально-коммуникативной деятельности будущих специалистов и, соответственно, нереализованном потенциале учебных заведений в подготовке педагогов ПО, обладающих высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности.

Результаты исследований С. И. Архангельского, Е. В. Бондаревской, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, М. М. Левиной, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, В. Д. Шадрикова, Н. М. Яковлевой и других ученых обеспечивают теоретическую и технологическую базу подготовки специалистов в условиях вуза. Особенности подготовки профессионально-педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования представлены в работах С. Я. Батышева, В. П. Беспалько, А. К. Гастева, Е. Д. Колеговой, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцева, И. П. Смирнова, Б. А. Соколова, Е. В. Ткаченко и др. Вопросы психологии личности и психологии профессионального образования освещены в работах Э. Ф. Зеера, С. Д. Смирнова, В. Д. Шадрикова, Д. И. Фельдштейна и др. Проблемы управления подготовкой специалистов профессионально-педагогического профиля рассмотрены Н. Н. Бульским, В. И. Долговой, А. Я. Найном, М. В. Никитиным, Ю. Н. Петровым, В. А. Федоровым, Е. В. Яковлевым и др. Вместе с тем анализ педагогической практики показывает: а) недостаточное внимание к проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО как важнейшему условию его личностно-профессионального становления и развития в ГОС ВПО; б) преобладание формального подхода к формированию у студентов социально-коммуникативной компетентности, состоящего в подмене системных воздействий на их профессиональное становление использованием отдельных процедур, дающих лишь общее представление о роли и сущности социально-коммуникативной деятельности в работе педагога профессионального обучения; в) отсутствие эмпирических исследований реального состояния СКК современных студентов вуза и педагогов профессионального обучения; г) несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов подготовки студентов к социально-коммуникативной деятельности современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере. Зачастую СКК формируется стихийно, самопроизвольно, как сопутствующая, второстепенная составляющая профессиональной подготовки будущего педагога; не определены ее структурные компоненты, не созданы технологии и не выявлены условия формирования, что негативно влияет на уровень профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения в целом и не позволяет в полной мере подготовить выпускников к реальной профессионально-педагогической деятельности в системе НПО – СПО.

Таким образом, актуальность исследования на **научно-методическом уровне** определяется противоречием между реальной практикой формирования

СКК студентов вузов и степенью ее научно-теоретического обоснования, не позволяющего вывести ее на технологический уровень.

Анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, изучение опыта учреждений системы НПО – СПО – ВПО и выявление на этой основе противоречий позволили сформулировать научную **проблему исследования**, суть которой заключается в необходимости разрешения противоречия между возросшей потребностью социально-образовательной практики в педагогах профессионального обучения с высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности, позволяющей творчески, профессионально обеспечить подготовку остальных категорий специалистов производственной сферы, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ ее формирования в условиях образовательного процесса вуза, с другой стороны.

Актуальность рассматриваемой проблемы и обозначенные противоречия обусловили выбор **темы исследования: «Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования».**

Состояние научной разработанности проблемы исследования.

Отмечая достижения науки в области изучения СКК, следует выделить основные направления, отраженные в философских, педагогических и психологических работах:

- *вопросы теории коммуникации, социального взаимодействия* (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Реан, В. В. Рыжов, Е. Ф. Тарасов, Т. Н. Ушакова и др.):

- коммуникация как диалогический процесс передачи кодированной информации от субъекта к субъекту (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина и др.);

- психолого-педагогическая сущность коммуникативного взаимодействия (Н. Гез, Ю. Н. Емельянова, Л. Ю. Шабалина и др.);

- коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования, как фактор формирования познавательной активности, субъектности, способности к профессиональной самореализации и конкурентоспособности (Л. В. Анпилогова, Н. Н. Васильева, А. А. Стуканов, В. В. Тарасов, Г. Д. Хорошавина и др.);

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

- деятельность и профессиональная подготовка учителя (Ю. К. Бабанский, Е. П. Белозерцев, Ю. К. Васильев, Ф. Н. Гоноболин, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, М. И. Махмутов, Н. В. Никандров, В. А. Онищук, Е. К. Осипова, А. А. Орлов, В. Г. Подзолков, Г. С. Сухобская, Н. А. Шайденко и др.);

- *практические аспекты проблем:*

- коммуникативный потенциал педагогов (В. И. Андреев, С. В. Кульневич, Г. П. Максимова, Е. В. Попова, Е. И. Рогов, В. В. Рыжов и др.);

- профессиографическое исследование личности педагога (Ю. С. Алферов, Г. В. Алферова, Н. Д. Левитов, Л. В. Меньшикова, С. Н. Силина, В. А. Сластенин, А. Н. Чалов и др.);

–особенности коммуникативного процесса (В. Ю. Борев, А. В. Коваленко, В. Л. Шульц и др.);

–роль коммуникативного компонента в профессионально-педагогической деятельности учителя в аспекте зависимости результата обучения от стиля общения (Ю. П. Азаров, Т. Г. Григорьева, Н. Д. Никандров и др.), культуры общения (Л. А. Байкова, З. С. Смелкова и др.);

– педагогические возможности и проблемы коммуникативной деятельности в образовательном процессе (Г. А. Кудрявцева, А. К. Маркова, Ю. Н. Емельянова и др.);

– формирование коммуникативной компетентности, способностей, умений (Л. В. Бочарова, Н. Л. Гимпель, Н. Д. Колетвинова, И. В. Кузьменко, Н. В. Савченко, Т. А. Сапегина, Т. В. Штыкова и др.).

Кроме того, значимыми для нашего исследования являются работы, в которых обоснованы психолого-педагогические аспекты образования (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.); разработаны вопросы философии и методологии образования студентов и школьников (К. А. Абульханова-Славская, О. С. Анисимов, Е. К. Бондаревская, В. В. Краевский, А. Ж. Кусжанова, Н. А. Ляурья, Н. В. Назаров, В. М. Розин, П. Г. Щедровицкий и др.); отражены ценности профессионального образования (Н. Б. Крылов, В. В. Лешер, Н. Д. Никандров и др.); раскрыта роль деятельности и особенности развития личности в учебном процессе (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Е. С. Заир-Бек, Л. В. Занков, Э. В. Ильенков, И. А. Колесникова, А. Н. Ксенофонтова, С. А. Расчетина, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева, Г. И. Щукина и др.); исследованы проблемы качества подготовки будущего специалиста (М. И. Махмутов, С. Е. Матушкин, А. М. Новиков, Ю. В. Шаронин и др.); рассмотрена компетентность как личностное качество (Е. П. Белозерцев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В.Хуторской и др.).

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показал, что, несмотря на многочисленные исследования отдельных аспектов проблемы формирования социальной, коммуникативной компетентности, фундаментальных исследований в области педагогики, которые были бы посвящены вопросам формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, практически нет. Данный факт отражает потребность человека, общества и государства в разработке методологии, теории и практики формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения как самостоятельного предмета исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и верифицировать концепцию формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в вузе.

Объект исследования: подготовка педагогов профессионального обучения.

Предмет исследования: методология, теория и практика формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования.

Гипотеза исследования: процесс формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения будет эффективным, если:

во-первых, социально-коммуникативная компетентность понимается как комплексный феномен, требующий специально организованных мер по его формированию и имеющий значительный потенциал в решении проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения;

во-вторых, разработана целостная концепция формирования социально-коммуникативной компетентности, для которой:

- общенаучной основой исследования является системный, теоретико-методологической стратегией – деятельностный, а практико-ориентированной тактикой – компетентностный подходы;

- ядром является совокупность трех групп закономерностей, отражающих организационный, педагогический и профессионально обусловленный аспекты, а также соответствующие им общие и специфические принципы;

- содержательно-смысловым наполнением выступает совокупность моделей: а) **структурной**, в которой социально-коммуникативная компетентность показана как система *ключевых* (составляющих инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опирающихся на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности), *базовых* (компетенций, необходимых для осуществления основных видов профессиональной деятельности и являющихся макропрофессиональными), *специальных* (составляющих вариативную часть профессиональных компетенций и позволяющих осуществлять конкретные виды профессиональной деятельности) и *частно-профессиональных* компетенций (обусловленных спецификой деятельности педагога ПО, актуальных для преподавания в учреждениях системы НПО – СПО), а также профессионально значимых *личностных качеств специалиста* (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность); б) **моделью процесса** формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях вуза, реализация которой предполагает непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации; в) **моделью выпускника**, раскрывающей состав профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, углубляя и конкретизируя ее содержание структурными компонентами социально-коммуникативной компетентности;

в-третьих, концепция реализована посредством педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, – на которых в последовательно-параллельном режиме реализуются формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания;

в-четвертых, педагогическими условиями формирования социально-коммуникативной компетентности выступают: а) реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг *ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных* компетенций; б) создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществ-

ления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза; в) обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности.

Цель работы достигается за счет постановки и решения ряда основных **задач**:

1) провести историко-педагогический анализ и выявить социально-исторические предпосылки становления исследуемой проблемы, ее периодизацию, этапы становления; сформулировать задачи современного периода решения проблемы;

2) опираясь на теоретико-методологические основы определить содержание, структуру и выявить сущность социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения;

3) разработать и обосновать педагогическую концепцию, включающую в себя теоретико-методологические основания, закономерности, принципы и совокупность моделей формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

4) выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий, повышающий эффективность формирования социально-коммуникативной компетентности;

в соответствии с основными положениями концепции разработать технологию формирования социально-коммуникативной компетентности, представленную совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, — на которых в последовательно-параллельном режиме реализуются формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания;

5) обосновать критерии, показатели и признаки определения эффективности формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения в вузе и выявления уровня СКК: понятийно-сущностного, практико-деятельностного, творческого и концептуального.

6) в ходе экспериментальной работы осуществить практическую реализацию и на основе мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения верификацию разработанной концепции.

Методологической основой диссертационного исследования является комплекс системного, деятельностного и компетентностного подходов, которые в своей совокупности дополняют друг друга для полноценного использования в рамках концепции. При этом сама возможность комплексной разработки определяется внутренним единством и методологическими связями между ними:

- системный подход составляет исследовательскую основу профессиональной педагогики, обеспечивает постановку проблемы и комплексное изучение любых педагогических явлений, в том числе и такого, как формирование социально-коммуникативной компетентности;

- деятельностный подход позволяет рассмотреть социально-коммуникативную деятельность как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека, что обеспечи-

вает возможность изучения содержания, структуры и сущности социально-коммуникативной компетентности;

- компетентностный подход позволяет представить строение социально-коммуникативной компетентности как систему *ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных* компетенций и профессионально значимых личностных качеств, углубляющих и конкретизирующих состав профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Теоретической основой исследования послужили:

- **на философском уровне:** идеи и положения о единстве сознания и деятельности, теории и практики, непрерывности изменения и развития явлений бытия (Г. Гегель, И. Кант, А. Н. Леонтьев и др.); многоуровневая концепция методологического научного знания (П. В. Алексеев, Л. Л. Лекторский, Т. Г. Лешкевич, Э. Г. Юдин и др.); теоретические работы в области философии и методологии образования (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Гершунский, В.В. Краевский, В. Н. Сагатовский, М. Н. Скаткин, Ю. И. Турчанинова, В. Д. Шадриков и др.);

- **на общенаучном уровне:** методология и методы психолого-педагогических исследований (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков Н. О. Яковлева и др.); исследования по системному подходу и анализу социальных процессов, явлений и объектов (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Б. Ф. Ломов, И. А. Субетто, Г. П. Щедровицкий, У. Р. Эшби и др.); положения теории систем и системного подхода (Ю. А. Конаржевский, В. Н. Садовский, Г. Н. Сериков и др.); положения теории деятельности и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.В. Кузьмина и др.); положения теории компетентности и компетентностного подхода (В. А. Адольф, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Дж. Равен, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.); концепция развития и становления личности (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Д. И. Фельдштейн и др.); теория развития компетентностей личности (Е. С. Алешина, С. А. Анисимов, Е. Н. Богданов, А. А. Бодалев, В. Г. Зазыкин, Э. А. Манушин, Л. А. Степнова, А. П. Федоркина, Е. А. Яблокова и др.); труды по психологии личности и психологии профессионального образования (С. Л. Рубинштейн, С. Д. Смирнов, В. Д. Шадриков и др.); теория педагогического эксперимента (В. И. Журавлев, Д. Кэмпбелл, Е. В. Яковлев и др.);

- **на методическом уровне:** положения теории педагогических систем (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, А. М. Новиков, Г. Н. Сериков, З. И. Тюмасева и др.); теория управления педагогическими системами (Т. Г. Калугина, Ю. А. Конаржевский, Д. Ш. Матрос, М. М. Поташник, С. А. Репин, В. А. Федоров Т.И. Шамова и др.); положения теории общей и профессиональной педагогики (А. Ф. Аменд, Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, А. В. Усова, Н. О. Яковлева и др.); теория моделирования (С. И. Архангельский, И. В. Бестужев-Лада, А. К. Гастев и др.); труды по формированию интегративных личностных качеств (А. В. Гагарин, Л. И. Дементий, А. В. Ивашенко, Н. Д. Никандров и др.); труды по проблемам профессионально-педагогического образования (А. Г. Гостев, П. Ф. Кубрушко, А. Я. Найн, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.); разработки педагогических технологий (С. Н. Бабина, В. П. Беспалько, Г. К. Селевко и др.); теория педагогического общения, взаимодействия, коммуникации (В. В. Базелюк, А. А. Бодалев, Е. В. Коротаева и др.); идея преобразования наличного уровня профессионализма в высший посредством

создания специальных условий и формирования профессионализма деятельности через профессионализм личности (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Л. Г. Лаптев, В. Н. Маркин и др.).

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса **теоретических и эмпирических методов**. *Теоретические методы* включают в себя социально-исторический анализ для выявления предпосылок развития проблемы исследования; теоретико-методологический анализ для определения исходных позиций исследования; понятийно-терминологический анализ, который лег в основу характеристики и упорядочения терминологического поля проблемы; моделирование, обеспечившее структурирование процесса формирования СКК будущих педагогов ПО и системное представление его результатов; каузально-функциональный анализ, классификацию, синтез, сравнение, прогнозирование, экстраполяцию. *Эмпирические методы*: изучение нормативно-правовых документов в области профессионального и профессионально-педагогического образования; исследование и обобщение эффективного опыта формирования социальной и коммуникативной компетенций будущих педагогов в учреждениях высшего образования; педагогический эксперимент; наблюдение; анкетирование; опрос; тестирование; самооценка; экспертная оценка; статистические методы анализа и обработки эмпирических данных.

Нормативно-правовую основу исследования составили:

Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10. 07. 1992 г. (с последующими изменениями и дополнениями), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. от 25. 10. 2001 г., Национальная доктрина образования в Российской Федерации от 04. 10. 2000 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 гг. от 23. 12. 2005 г., Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17.11.2008 г., Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. от 25.10.2001 г., Декларация «Зона европейского высшего образования» (Болонская декларация) от 19.06.1999 г., Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» на период до 2020 года».

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Профессионально-педагогического института ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ГОУ ВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины» г. Троицка, ГОУ СПО «Салаватский педагогический колледж», ГОУ СПО «Стерлитамакский педагогический колледж», ГОУ СПО «Златоустовский педагогический колледж». В исследовании на разных этапах экспериментальной работы приняли участие 780 студентов учреждений ВПО, 216 преподавателей вузов, 116 педагогов профессионального обучения учреждений среднего профессионального образования.

Этапы исследования. Развертывание деятельности по организации исследования осуществлялось в рамках традиционной логики.

Первый этап (2000 – 2003 гг.) был посвящен осмыслению теоретико-методологических основ исследования. На этом этапе выявлялось состояние изученности проблемы формирования СКК в научной литературе и педагогической практике, определялись ведущие позиции исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и т.п.) и его понятийное поле, ставились цели и задачи исследования.

Второй этап (2003 – 2005 гг.) был направлен на выявление социально-исторических и теоретико-педагогических предпосылок формирования СКК будущих педагогов ПО. На данном этапе осуществлялся поиск рациональных теоретико-методологических подходов, определялись ключевые позиции исследования, сущность социально-коммуникативной компетентности, понятийно-терминологический аппарат, анализировались и опытно-поисковым путем проверялись отдельные вопросы проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в системе высшего образования.

На *третьем этапе* (2005 – 2008 гг.) осуществлялась теоретико-методологическая и методико-технологическая разработка концепции формирования СКК будущих педагогов ПО: обоснование ключевых положений, их апробация на основе спроектированной технологии и экспериментальной оценки; определение возможностей мониторинга сформированности СКК для экспериментальной оценки и последующей коррекции спроектированной и реализованной нами в ходе экспериментальной работы совокупности моделей формирования СКК будущих педагогов ПО.

Четвертый этап (2008 – 2010 гг.) включал анализ, обобщение, систематизацию и описание полученных результатов исследования, уточнение теоретических и эмпирических выводов, координацию деятельности преподавателей высшей школы по формированию СКК будущих педагогов ПО, реализацию результатов исследования в практике работы высшей школы.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем раскрыто новое направление в теории и методике профессионально-педагогического образования, ориентированное на формирование социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения:

1. Определена совокупность положений, составляющих современные общественно-исторические предпосылки формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО (философские, социокультурные, социально-экономические, психолого-педагогические), что позволило выяснить степень разработанности искомой проблемы в теории и практике педагогики и сформулировать задачи современного периода решения проблемы.

2. Установлена структура и определено содержание актуализированного компонента профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения – социально-коммуникативной компетентности, которая представлена в виде системы *ключевых* (информационно-коммуникативная, операционно-коммуникативная, оценочно-коммуникативная), *базовых* (социально-психологическая, профессионально-коммуникативная, этическая), *специальных* (социально-личностная, адаптивная) и *частно-профессиональных* (поведенческая, конструктивная, организаторская) компетенций, а также профессионально значимых *личностных качеств* специалиста.

3. На базе системного, деятельностного и компетентностного подходов, с позиций целеполагания, средств достижения цели и квалиметрии разработана и обоснована концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО, включающая теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение (совокупность моделей).

4. Разработана педагогическая технология формирования социально-коммуникативной компетентности, представленная совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, – на которых в последовательно-параллельном режиме реализуются формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания;

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

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Раскрыта сущность социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения и ее структурных компонентов в единстве системного, деятельностного и компетентностного подходов.

2. С позиций обеспечения успешной практической реализации проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в условиях современного профессионального образования, проведена систематизация и расширено терминологическое поле проблемы за счет уточнения понятий: «профессиональная компетентность специалиста», «профессиональные компетенции», «профессиональная компетентность педагога профессионального обучения».

3. Дана авторская трактовка понятия «социально-коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения», которое рассматривается как вид профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающий реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации.

4. Выявлены и интерпретированы применительно к процессу формирования социально-коммуникативной компетентности общепедагогические закономерности в организационном, педагогическом и профессионально обусловленном аспектах, а также соответствующие им группы принципов (общие и специфические).

5. Выделены уровни сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО: понятийно-сущностный, практико-деятельностный, творческий и концептуальный.

6. Расширены научно-теоретические представления о формировании социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения за счет выявления роли и места данного процесса в профессионально-педагогической подготовке, установления его особенностей, содержания и характеристики результата.

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке и внедрении в образовательный процесс вуза:

1. Системы формирования социально-коммуникативной компетентности, а также освещением опыта ее реализации при осуществлении профессиональной подготовки будущих педагогов ПО;

2. Программы курсов повышения квалификации для преподавателей высших учебных заведений по формированию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО;

3. Учебных пособий: «Тесты и упражнения по развитию коммуникативных способностей», «Формирование социально-коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза», «Теоретико-педагогические основы формирования социально-коммуникативной компетентности», «Основы социально-коммуникативной компетентности» (*Гриф «Допущено Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050501 – Профессиональное обучение (по отраслям)»*), материалы которых могут быть использованы в массовой практике работы высших учебных заведений профессионально-педагогического профиля;

4. Содержания образования, отраженного в программе и курсах по выбору «Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога профессионального обучения», «Технология формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО»;

5. Оценочного инструментария мониторинга сформированности структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности, повышающего научность и обеспечивающего точность определения эффективности реализации созданной автором концепции и измерения уровня СКК будущих педагогов ПО;

6. Пакета методико-технологических программ и указаний в целях повышения эффективности формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлены исходными научными позициями в исследовании социально-коммуникативной компетентности как социально-педагогического феномена; логикой и структурированием содержания работы по уровням соподчинения; разработкой методологических, теоретических и методико-технологических основ изучаемого процесса на основе использования понятийно-терминологического аппарата, приводящего к однородным выводам; использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного предмету и задачам исследования; результатами внедрения в образовательный процесс высшей школы базисного учебного плана подготовки педагогов профессионального обучения курсов по выбору «Социально-коммуникативная компетентность будущего педагога профессионального обучения», «Технология формирования социально-

коммуникативной компетентности будущего педагога ПО», разработанных на основе выдвинутой концепции формирования СКК будущего педагога ПО; масштабами организации экспериментальной работы и проведением мониторинга сформированности СКК будущих педагогов ПО; итоговой проверкой выдвинутой гипотезы исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики с использованием статистических компьютерных программ.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- выступлений на международных (Пенза, 2007 г.; Барнаул, 2008 г.; Калининград, 2008 г.; Челябинск, 2008 г., 2009 гг.; Курган, 2008, 2009 гг.; Санкт-Петербург, 2009 г.; Екатеринбург, 2009, г.; Тюмень, 2009 г., 2010; Горно-Алтайск, 2009 г., 2010 г., Белгород, 2010 г., Хабаровск, 2010 г.); Всероссийских (Санкт-Петербург, 2006 г.; Челябинск, 2004, 2008 гг.; Горно-Алтайск, 2008 г.; Тобольск, 2008 г.; Курск, 2009 г.) научно-практических конференциях, а также на семинарах, совещаниях различного уровня по проблемам формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в период с 2000 по 2010 гг.;

- успешного участия в конкурсах грантов 2003 г. для студентов, аспирантов, молодых ученых вузов Челябинской области по «Программе поддержки научного творчества молодежи в вузах Челябинской области» Министерства образования РФ и Администрации Челябинской области; успешного участия в конкурсах грантов 2004, 2005 гг.; работы по проблеме исследования по гранту Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета (в рамках деятельности Региональной межвузовской научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования») 2006г., 2009 г.;

- реализации концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в Профессионально-педагогическом институте Челябинского государственного педагогического университета;

- обсуждения результатов исследования на заседаниях ученого совета Челябинского государственного педагогического университета, совместных заседаниях ученого совета Профессионально-педагогического института ЧГПУ и ученого совета Челябинского института развития профессионального образования по проблемам профессионально-педагогического образования;

- профессиональной деятельности в качестве заведующей кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Профессионально-педагогического института ЧГПУ;

- публикаций результатов исследования в монографиях, учебно-методических пособиях, научных вестниках, сборниках и журналах, в том числе включенных в реестр ВАК;

- участия в работе региональной межвузовской научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования», созданной Министерством образования и науки Челябинской области в 2005 году;

- выступления на методологических и научно-практических семинарах для руководителей и педагогических работников образовательных учреждений началь-

ного и среднего профессионального образования и публикации в печати научно-методических и учебно-методических работ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социально-коммуникативная компетентность является видом профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающим реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении профессионально-педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации.

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

2. Структура социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО представляет собой систему *ключевых* (информационно-коммуникативная, операционно-коммуникативная, оценочно-коммуникативная), *базовых* (социально-психологическая, профессионально-коммуникативная, этическая), *специальных* (социально-личностная, адаптивная) и *частно-профессиональных* (поведенческая, конструктивная, организаторская) компетенций, в каждой из которых определены знания, деятельность, способности, а также профессионально значимых *личностных качеств* специалиста;

3. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в вузе раскрывает суть, содержание и особенности рассматриваемого процесса и представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических знаний, базирующихся на идеях системного, деятельностного и компетентностного подходов. Ее ключевыми компонентами являются:

- *общие положения*, поясняющие назначение концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, ее нормативно-правовое обеспечение, источники создания, место в педагогической теории, границы применимости;

- *теоретико-методологические основания*, представленные единством теоретико-методологических подходов к исследованию социально-коммуникативной компетентности, где общенаучной основой выступает системный подход, теоретико-методологической стратегией – деятельностный подход, практикоориентированной тактикой – компетентностный подход;

- *ядро*, состоящее из совокупности трех групп закономерностей, отражающих организационный, педагогический и профессионально обусловленный аспекты социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, а также из соответствующих им общих и специфических принципов;

- *содержательно-смысловое наполнение*, представленное совокупностью моделей: а) **структурной**, в которой социально-коммуникативная компетент-

ность показана как система *ключевых* (составляющих инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опирающихся на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности), *базовых* (необходимых для осуществления основных видов профессиональной деятельности и являющихся макропрофессиональными), *специальных* (составляющих вариативную часть профессиональных компетенций и позволяющих осуществлять конкретные виды профессиональной деятельности) и *частно-профессиональных* компетенций (обусловленных спецификой деятельности педагога ПО, актуальных для преподавания в учреждениях системы НПО – СПО); а также профессионально значимых *личностных качеств специалиста* (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность); б) **моделью процесса** формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях вуза, реализация которой предполагает непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации; в) **моделью выпускника**, раскрывающей состав профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, углубляющей и конкретизирующей ее содержание структурными компонентами социально-коммуникативной компетентности;

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

5. Эффективность формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в вузе обеспечивается реализацией концепции посредством педагогической технологии, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, – на которых в последовательно-параллельном режиме реализуются формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания.

Структура диссертации соответствует логике построения прикладного научного исследования в педагогической области и состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Педагогическая наука и практика, вступив в XXI век, характеризуется принципиальными изменениями, которые произошли в современном обществе. Реагируя на социально-экономические реалии, существенно меняется и система отечественного образования, что обуславливает потребность в педагогах, способных осуществлять обучение и развитие учащихся компетентно, творчески, профессионально. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на

2006 – 2010 годы», Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года подтверждают актуальность повышения качества профессионального педагогического образования.

Первая глава «Теоретико-методологические аспекты исследования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в вузе» посвящена анализу историографии проблемы формирования СКК, выявлению сущности, структуры и содержания СКК, определению места данной компетентности в системе признаков, показателей и критериев педагогического мастерства, выявлению механизмов формирования СКК. В основе выделения периодов лежит идея социального взаимодействия и коммуникации людей в системе общественных отношений в общем и в рамках профессионально-педагогического взаимодействия в частности.

В процессе решения первой задачи исследования, исходя из идеи и понятия периодизации, опираясь на закономерности развития общества, мы выделяем *три периода* становления и развития проблемы формирования СКК: *первый период* (XVII – XIX вв.) характеризуется возникновением и становлением философских и психологических воззрений на проблему социально-коммуникативной деятельности людей в рамках социального взаимодействия и коммуникации. Социально-историческими предпосылками формирования социально-коммуникативной компетентности стали: 1) воплощение идеи социального взаимодействия в принципах гуманизма и сотрудничества; 2) осознание роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений; 3) признание упорядоченности отношений между людьми в соответствии с их симпатиями и расположением в качестве первичного, решающего фактора общественного развития и средства решения социальных проблем.

В контексте проводимого исследования заслуживают внимания работы данного периода И. Г. Гердера, В. В. Зеньковского, М. М. Ковалевского, Я. А. Коменского, Дж. Морено, Н. И. Новикова, Н. Н. Поповского, К. Роджерса, В. В. Розанова, В. С. Соловьева, Г. Тарда, С. Л. Франка, Э. Фромма, Ч. Пирса Э. Эриксона и др.

Второй период (конец XIX – середина XX вв.) характеризуется началом систематического изучения отдельных аспектов СКК, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез. Данный период характеризуют две важнейшие особенности, определяющие направления развития проблемы формирования СКК. *Первое направление* связано с появлением исследований, направленных на выявление способности человека использовать коммуникативный набор языковых средств, имеющихся в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учетом социальных и культурных норм общества, т.е. способности быть участником речевой деятельности.

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

ального взаимодействия, но общая структура не имеет четких очертаний. Таким образом, к середине XX в. исследования проблемы социального взаимодействия и коммуникации рассматривались с позиций деятельностного подхода, оставались актуальными и приобретали прикладной характер. Об этом свидетельствуют работы А. А. Бодалева, Ш. И. Ганелина, Ф. Н. Гоноболина, Э. Д. Днепров, В. А. Кан-Калика, Я. Л. Коломинского, А. А. Леонтьева, Ф. Ф. Королева, Н. В. Кузьминой, К. Леви-Строса, Р. К. Мертон, А. И. Пискунова, П. А. Сорокина, В. Я. Струминского, В. М. Шепель и др. *Второе направление* связано с введением понятий «готовность», «компетентность», «компетенции», «компетентностный подход» и теоретическим осмыслением этих явлений. Многие социологи, философы, педагоги и психологи того периода (Д. Брунер, П. Я. Гальперин, В. Гумбольдт, В. В. Давыдов, Р. Кэмпбелл, Дж. Равен, Г. Спенсер, Р. Уэллс, Н. Хомский и др.) выстраивали свои научные изыскания проблемы социально-коммуникативного взаимодействия людей в рамках компетентностного подхода. Хотя в начале этого периода еще не было определено содержание понятий «компетентность» и «компетенции» и в исследованиях этого исторического периода компетентность трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека, И. А. Зимняя, обобщая исследования по данной проблеме, выделила три этапа в развитии компетентностного подхода. Таким образом, данный период характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция* и *компетентность*. Социально-историческими предпосылками, сложившимися к концу второго периода стали: 1) сложившаяся современная общественно-экономическая ситуация, характеризующаяся подвижностью и изменчивостью общественного производства, повлекшими за собой изменения к требованиям и уровню подготовки специалистов производственной сферы; 2) активное исследование разных видов компетентности, введение понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность».

Третий период (со второй половины XX века до настоящего времени) характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных знаний на другие разделы науки. В данный период появляются методологические работы, посвященные научному анализу проблемы формирования коммуникативной и социальной компетентности личности (Е. А. Архипова, А. А. Бодалев, А. П. Ветошкин, С. З. Гончаров, Е. А. Гришина, А. М. Дохоян, А. В. Запорожец, В. Р. Келих, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, М. В. Мазо, Н. Н. Нечаев, Л. А. Петровская, Р. Б. Сабатков и др.). Другая особенность данного направления в этот период заключается в том, что изменившиеся социально-политические условия жизни в нашей стране, развитие системы школ и училищ трудовых резервов после окончания Великой Отечественной войны проходило под знаком борьбы за улучшение постановки учебно-воспитательной работы, повышение качества подготовки квалифицированных рабочих. Различным аспектам проблемы профессиональной подготовки будущего специалиста посвящены многие исследования педагогов и психологов (П. Ф. Анисимова, С. Я. Батышев, Ю. В. Васильев, Н. В. Дунаева, М. И. Кондаков, Е. И. Пассов, А. Г. Самохвалова, В. П. Смирнов, Н. С. Сунцов, П. В. Худоминский, В. А. Якунин и др.). Практически все исследователи отмечают связь профессио-

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

Кроме того, *третий период* в большей степени обнаруживает противоречие на *научно-теоретическом уровне* между значительным количеством исследований, в которых рассматриваются различные аспекты СКК в обобщенном виде, и потребностью в разработке теории и практики формирования СКК личности как самостоятельного предмета исследования. На *научно-практическом уровне* также наблюдаются противоречия: а) между реальной практикой формирования СКК будущих педагогов ПО и ее научно-теоретическим обоснованием, которое не позволяет вывести процесс формирования СКК будущих педагогов ПО на технологический уровень; б) между потребностью системы начального и среднего профессионального образования в педагогах с высоким уровнем СКК и неготовностью системы высшего профессионального образования к подготовке таких специалистов.

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

Следующим этапом нашего исследования стала систематизация современных представлений о содержании, структуре и сущности, социально-коммуникативной компетентности. Очевидно, что для установления сущности того или иного явления необходимо выявить отличие данного явления от родственных ему явлений, основываясь на результатах анализа философской, педагогической и психологической литературы. Ключевым для нашего исследования является понятие *социально-коммуникативной деятельности* – важнейшей составляющей профессиональной деятельности педагога, которую мы понимаем как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Учитывая специфику деятельности педагога профессионального обучения, добавим, что социально-коммуникативную деятельность указанного специалиста мы трактуем как вид его профессиональной деятельности, состоящий в проведении анализа педагогической ситуации, определении опти-

мальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации.

7. Успешное выполнение социально-коммуникативной деятельности предполагает владение специалистом особым видом компетентности – социально-коммуникативной, которую мы трактуем как вид профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающий реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации. Решение проблемы внутреннего содержания социально-коммуникативной компетентности осуществлялось нами через исследование наполнения профессиональной компетентности: здесь мы разделяем точку зрения авторов (В. А. Адольф, А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, Ю. В. Варданян и др.), которые рассматривают профессиональную компетентность как результат профессиональной подготовки и включают в ее состав знания, умения и профессионально значимые личностные качества специалиста, необходимые для выполнения профессиональных задач. Со своей стороны добавим, что СКК обеспечивает высокий уровень профессионально-педагогической компетентности, поскольку предполагает *знания* в области общения (социально-психологические механизмы, стили, способы и этапы), профессиональные *умения* (использование техник эффективной коммуникации, установление контакта, подача обратной связи, поведение в деловом общении, активное слушание и разрешение конфликтов); а также профессионально значимые *личностные качества* специалиста (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность).

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

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

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

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

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

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

Концепция формирования СКК будущих педагогов ПО представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о СКК, базирующуюся на идеях системного, деятельностного и компетентностного подходов, полно и всесторонне раскрывающих ее сущность, содержание, особенности, а также технологию ее формирования в условиях вуза.

Структура данной концепции была определена нами следующим образом:

- *общие положения*, содержащие определение концепции, ее цель и декомпозицию цели, правовое и методическое обеспечение, концептуальное пространство, место в педагогической теории, основную характеристику понятийного аппарата;
- *теоретико-методологические основания*, отражающие исходные исследовательские позиции, с которых рассматривается СКК, и раскрывающие методологические подходы к исследуемому явлению, их взаимосвязь и результат реализации;
- *ядро концепции*, состоящее из закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых процессов и явлений, выявленных на базе теоретико-методологических оснований.
- *содержательно-смысловое наполнение (совокупность моделей)*, представляющее собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности (представление о границах и возможностях применения теоретических знаний при решении отдельных задач изучаемого явления; условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления; основные положения практического подтверждения результатов использования концепции).

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

Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО имеет следующие системные характеристики:

1) *сложность*, которая определяется диалектическим синтезом ключевых положений системной, системно-деятельностной, личностно-ориентированной концепций, а также теорий социализации и коммуникации личности, воплощением идей социального взаимодействия, осознанием роли языка как средства достижения социального взаимодействия людей в системе общественных отношений, формированием компетентностной парадигмы; многообразием состава системы знаний и связей между частями концепции; иерархической структурой концепции как системы знаний, определяющей логику развертывания ее общего содержания;

2) *целенаправленность*, которая раскрыта в теоретико-методологическом и методико-технологическом обеспечении процесса формирования СКК будущих педагогов ПО. Исходя из понимания цели как идеального, мысленного предвосхи-

щения результата деятельности и путей его достижения с помощью определенных средств, мы учитываем, что содержание цели зависит в данном случае от законодательной базы государства в области образования и от реальных возможностей студентов вуза;

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

Теоретико-методологические основания концепции формирования СКК будущих педагогов ПО обеспечивают определенный уровень теоретизации обоснованности выдвигаемых положений, отражают исходные исследовательские позиции, с опорой на которые осуществляется ее построение. Исходя из понимания формирования СКК будущих педагогов ПО как сложного процесса, осмысление которого должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве его *парадигматической методологии* мы обосновываем *системный, деятельностный и компетентностный подходы*.

Системный подход (В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) в нашем исследовании выполняет роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях исследования, изучение сущностных особенностей и природы СКК, ее внутреннего строения, содержания и особенностей формирования; позволяет методологически целесообразно выстроить проблемное поле, определить направления исследования и обеспечивает изучение процесса формирования СКК будущих педагогов ПО через описание его системных характеристик в организационном, педагогическом и профессионально обусловленном аспектах. В то же время исследование абстрактных системных свойств педагогического явления без указания их субстратных характеристик оказывается малозначимым для разработки целостной теории. Поэтому системный подход мы дополняем деятельностным, рассматривая СКК как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Деятельностный подход, разработанный Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Н.В. Кузьминой и др., выступает в качестве теоретико-методологической стратегии нашего исследования и позволяет изучить содержание социально-коммуникативной деятельности, оптимизировать способы осуществления, определить пути ее практического совершенствования. Такой подход позволяет изучить специфические особенности деятельности всех субъектов педагогического процесса через проекцию основных общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область; признать важнейшим фактором развития личности учащегося специальным образом подобранную деятельность; выстроить педагогическую систему, педагогическую технологию формирования СКК будущих педагогов ПО в соответствии с компонентами деятельности. В то же время деятельностный подход не дает возможности раскрыть содержание результата профессиональной подготовки, что для процесса формирования СКК имеет опре-

деляющее значение. Привлечение компетентностного подхода позволяет нейтрализовать данный недостаток.

Компетентностный подход, научные основы которого представлены в работах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова и др., выступает практикоориентированной тактикой исследования в нашей концепции и позволяет раскрыть структуру профессиональной компетентности – конечной цели профессиональной подготовки и ее важного компонента – СКК. Кроме того, реализация данного подхода позволяет выявить основные факторы, влияющие на результативность процесса формирования СКК, а также фактические направления его осуществления. В контексте нашего исследования компетентностный подход позволяет определить логику подготовки к профессионально-педагогической деятельности, представить результат подготовки к осуществлению этой функции через СКК и разработать технологию ее формирования.

Ядро педагогической концепции представляет собой систему исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику. Ядро предлагаемой педагогической концепции включает закономерности и принципы, позволяющие объяснить сущность формирования СКК будущих педагогов ПО. Для выявления закономерностей мы воспользовались приемами установления связи свойств объекта с процессуальными особенностями исследуемого феномена, его основными внутренними противоречиями и выбранными теоретико-методологическими подходами. Нами были выявлены *атрибутивные закономерности*, позволяющие выявить качества объекта и тем самым установить отношения с родовым понятием через систему признаков; *закономерности обусловленности*, вскрывающие своего рода причинно-следственные связи педагогического процесса с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми; *закономерности эффективности*, которые связаны с совершенствованием педагогического процесса – получением максимально возможного результата при снижении затрат, т.е. определением тех факторов, которые влияют на его эффективность.

Мы полагаем, что при рассмотрении процесса формирования СКК будущих педагогов ПО его закономерности должны быть выявлены, исходя из ключевых аспектов данного процесса: организационного, педагогического и профессионально обусловленного. Такая группировка определяется не только структурным наполнением данного процесса, но и заявленной нами теоретико-методологической базой, а именно: каждая закономерность отражает системные свойства формирования СКК, деятельностный подход проявляется в большей степени в закономерностях, соответствующих педагогическому аспекту, а компетентностный – организационным и профессионально обусловленным аспектам. В каждой группе закономерностей нами были выделены атрибутивная закономерность, закономерность обусловленности и закономерность эффективности.

Воспользовавшись общепедагогическими принципами, мы выделили следующие *общие принципы* формирования СКК будущих педагогов ПО: научности, гуманизма, целенаправленности, сознательности и активности, сотрудничества. Раскрывая конкретное содержание ядра концепции формирования СКК будущих педагогов ПО, для каждой закономерности мы определили соответствующий ком-

плекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях реального образовательного процесса.

Так, совокупность **организационных** закономерностей включает:

- **атрибутивную закономерность** — СКК как организованная совокупность определенных компетенций согласуется со строением профессиональной компетентности и оказывает на нее прямое диверсификационное влияние. С данной закономерностью связаны принципы диверсификации, диагностической обеспеченности и структурной полноты;

- **закономерность обусловленности** — специфика профессионально-педагогической деятельности оказывает непосредственное влияние на структурное содержание СКК будущих педагогов ПО. Данной закономерности соответствуют принципы актуальности, информативности и функциональности;

- **закономерность эффективности** — результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс технологии формирования СКК, обеспечивающей формирование ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных компетенций и личностных качеств специалиста. Данная закономерность предполагает реализацию принципов систематичности и последовательности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы и дифференциации.

Совокупность закономерностей **педагогического взаимодействия** включает:

- **атрибутивную закономерность** — формирование СКК будущих педагогов ПО осуществляется только в процессе субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса. С данной закономерностью связаны принципы деятельности, соционормативной культуры общения и субъектности;

- **закономерность обусловленности** — анализ и уточнение сущности социально-коммуникативной деятельности студента и преподавателя с единых методологических позиций обеспечивает успешность формирования СКК будущих педагогов ПО. Данной закономерности соответствуют принципы целостности и упорядоченности, повышения квалификации преподавательских кадров;

- **закономерность эффективности** — эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО определяется отражением данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки. Данная закономерность предполагает реализацию принципов оптимального сочетания общих, индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе, целевой обусловленности.

Совокупность **профессионально обусловленных** закономерностей включает:

- **атрибутивную закономерность** — СКК будущего педагога ПО, являясь актуализированным компонентом его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития. Данной закономерности соответствуют принципы непротиворечивости непрерывного совершенствования и развития;

- **закономерность обусловленности** — требования к содержанию СКК педагогов ПО имеют исторический характер и определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования. С данной закономерностью связаны принципы соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам, генерализации и историзма;

• **закономерность эффективности** — формирование СКК будущих педагогов ПО обеспечивается включением студентов в социально-коммуникативную деятельность как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности. Данная закономерность предполагает реализацию принципов единства теории и практики, ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область проблемы формирования СКК будущих педагогов ПО. В этом качестве выступает совокупность трех моделей: а) **структурной**, в которой социально-коммуникативная компетентность показана как система *ключевых* (составляющих инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опирающихся на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности), *базовых* (необходимых для осуществления основных видов профессиональной деятельности и являющихся макропрофессиональными), *специальных* (составляющих вариативную часть профессиональных компетенций и позволяющих осуществлять конкретные виды профессиональной деятельности) и *частно-профессиональных* компетенций (обусловленных спецификой деятельности педагога ПО, актуальных для преподавания в учреждениях системы НПО – СПО); а также профессионально значимых *личностных качеств специалиста* (эмпатичность, рефлексивность, общительность, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность); б) **моделью процесса** формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях вуза, на основе которой разработана и внедрена в учебный процесс педагогическая технология представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, предполагающая непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации; в) **моделью выпускника**, раскрывающей состав профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, углубляющей и конкретизирующей ее содержание структурными компонентами социально-коммуникативной компетентности;

Таким образом, комплексное моделирование процесса формирования СКК отражает его содержание и специфику через пространственно-процедурную характеристику целенаправленного воздействия на процесс профессиональной подготовки будущих педагогов ПО.

В русле рассматриваемой нами проблемы большое значение приобретает технологизация процесса формирования СКК в условиях вуза. Проанализировав различные подходы к построению педагогических технологий, отраженные в трудах М. Е. Бершадского, В. П. Беспалько, М. В. Кларина, Б. Т. Лихачева, В. М. Монахова, Г. К. Селевко, М. Чошанова, В. М. Шепеля и др., мы пришли к выводу, что наиболее соответствует логике нашего исследования позиция Б. Т. Лихачева, рассматривающего педагогическую технологию как «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; то есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса». В контексте формирования СКК будущего педагога ПО педагогическая технология раскрыта нами на этапах *дифференцированно-групповой работы*, включающей как традиционные виды учебной дея-

тельности, так и активные формы обучения, имитационные и деловые игры; *индивидуальной и самостоятельной работы*, предполагающей индивидуальные консультации, самостоятельную работу студентов по рекомендованной литературе; *работы в тренинговой группе*, направленной на развитие навыков общения и взаимодействия с использованием таких методов, как дискуссия, ролевая игра, моделирование ситуации, ретроспективный анализ реальных ситуаций и т.д.

Реализация технологии формирования СКК будущих педагогов ПО осуществляется по следующим направлениям:

- теоретическая подготовка – вооружение студентов соответствующими теоретическими знаниями, формирование у них понимания их значимости в успешности будущей профессиональной деятельности;
- практическая подготовка – формирование у студентов профессионально важных умений и навыков, выработка у них умений самообразования, саморазвития и самореализации; вооружение их опытом квазипрофессиональной деятельности;
- психологическая подготовка – воспитание профессионально важных личностных качеств, ключевых квалификаций (личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалистов в многообразных ситуациях профессиональной жизни).

В нашем исследовании реализована идея о том, что система функционирует более эффективно при создании специальных педагогических условий (Н. Ю. Посталюк, Н. М. Яковлева и др.). Выявление таких педагогических условий осуществлялось нами, исходя из требований, предъявляемых современным обществом к конкурентоспособному специалисту; тенденций изменения содержания образования в высшей профессиональной школе; результатов выявленной специфики профессиональной деятельности педагога ПО; результатов констатирующего этапа проведения экспериментальной работы. В итоге были выявлены следующие педагогические условия:

1. *Реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций.*

При выявлении этого педагогического условия мы основывались на установленной закономерности эффективности организационного аспекта, когда результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс технологии формирования СКК, обеспечивающей формирование ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных компетенций и профессионально значимых личностных качеств специалиста. Определяющими являются принципы *систематичности и последовательности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы и дифференциации*. Данное условие предполагает реализацию мониторинга, включающего следующие этапы: определение педагогической таксономии, организационно-подготовительную работу, педагогическую диагностику, анализ результатов диагностики, прогнозирование дальнейших действий, коррекцию содержания образования, промежуточную диагностику, коррекцию внешних условий, итоговую диагностику – и обеспечивает оптимальное достижение поставленных целей. Кратко

охарактеризуем выделенные нами структурные компоненты СКК будущего педагога ПО, в каждом из которых мы определили знания, деятельность, способности.

– *ключевые (определяющие) компетенции*, являющиеся наиболее универсальными по своему характеру и степени применения, востребованные всеми профессиями и являющиеся метапрофессиональными. Ключевые компетенции составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опираются на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности специалиста. Для будущих педагогов ПО таковыми являются *информационно-коммуникативная компетенция*, которая подразумевает знания, умения и навыки формулировки учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами; *деятельность* по сбору, отбору, анализу, обобщению, синтезу, сохранению, передаче информации, *отношение* к познавательной деятельности, к естественному и социальному миру, к самому себе; *операционно-коммуникативная компетенция*, предполагающая знания коммуникативных методов, основных видов общения, *деятельность* по разработке эффективных форм и видов общения, *отношение* к деятельности, которое определяет способность видеть и понимать основные направления приложения социально-коммуникативной деятельности к собственной учебной, профессиональной и другим видам деятельности и в разных жизненных сферах; *оценочно-коммуникативная компетенция*, которая включает знания собственного стиля социально-коммуникативной деятельности, *деятельность* по оценке своих психологических характеристик и соотношению их с профессионально значимыми качествами личности, *отношение* к деятельности, которое определяет способность максимально адекватно соотносить результаты своей социально-коммуникативной деятельности с результатами профессионально-педагогической деятельности;

– *базовые компетенции* (необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста), жестко привязанные к определенной профессии или группе профессий. Они составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста, востребованы сходными профессиями и являются макропрофессиональными. Для профессиональной деятельности будущих педагогов ПО таковыми являются *социально-психологическая компетенция* (знание адекватных способов общения и умение реализовывать эти способы в процессе взаимодействия, умение ориентироваться в социальных ситуациях; *деятельность* по оценке личностных особенностей и эмоциональных состояний других людей; *способность* поставить себя на место другого), *профессионально-коммуникативная компетенция* (знание психологии общения; *деятельность* по установлению и поддержанию коммуникативного контакта, педагогически целесообразных отношений с учащимися; профессионально целесообразных отношений с коллегами и другими участниками педагогического процесса; *способность*: а) настроиться на предстоящее общение самому и сформировать настрой (создать установку) на общение у учащихся; б) соотнести качество своего речевого поведения (или коммуникативного ожидания) с уровнем сформированности коммуникативной компетенции учащихся, учитывая при этом, с одной стороны, доступность, а с другой – необходимую степень усложнения социально-коммуникативных задач, рассчитанную на постоянное расширение и углубление компетенции; *этическая компетенция* (знание и соблюдение этических норм и требований этикета, морального содержания педагогической профессии, гуманистиче-

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

– *специальные компетенции* (вариативная часть профессиональных компетенций) помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности, привязаны к определенному ее виду. Для будущих педагогов ПО нами были выделены следующие: *социально-личностная компетенция* (знание ценностей социальной действительности и умение ориентироваться на них (социальная идентичность), личностная зрелость, толерантность, аутентичность; *деятельность* а) по организации совместной работы всех участников образовательного процесса, решающих общую задачу; б) по анализу, разрешению противоречий, препятствующих эффективности работы; *способность* уловить нюансы человеческих отношений, понять глубинные мотивы поведения, брать на себя ответственность за то, что происходит в жизни (достижения, неудачи и т.п.), *адаптивная компетенция* (знание механизмов оптимизации педагогического общения, путей выхода из конфликтных ситуаций; *деятельность* по выявлению сущности моральных коллизий в разных педагогических ситуациях, прогнозированию результатов своих действий; *способность* проявлять гибкость, придумывать новые решения, контролировать собственные реакции на давление со стороны);

– *частно-профессиональные компетенции* актуальны только в преподавательской деятельности и специфичны для конкретного уровня преподавания – на уровне учреждений системы НПО – СПО. Данные компетенции, обусловленные спецификой деятельности педагога ПО, – это *поведенческая компетенция* (знание приемов построения отношений с людьми в духе терпимости и взаимного уважения; *деятельность* по развитию навыков самоконтроля, способов управления своими эмоциями; инициативности, лидерских качеств у себя и учащихся; установлению обратной связи; *способность* к эмпатии, постоянному саморазвитию на протяжении всей жизни; способность контролировать эмоции; направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, приспосабливаться к изменяющимся условиям практики); *конструктивная компетенция* (знание принципов отбора и композиционного построения содержания учебной и воспитательной деятельности; приемов положительной мотивации к процессу учебной деятельности для создания психологического настроения на работу и сохранения его в течение всего урока; *деятельность* по отбору учебно-речевых стимулов с целью активизации речевой деятельности учащихся и управление ею (умение вызывать желание отвечать); определению оптимального темпа изучения материала в соответствии с возможностями учащихся; *способность* определять «образ» группы и особенности личности каждого из учащихся: умение планировать коммуникативную структуру урока; умение отобрать и «свернуть» информацию, адаптировать ее к актуальному состоянию учащихся; умение проектировать реакции учащихся, читать «ход» мыслей, «читать по лицам»; умение адаптироваться к психологическому состоянию группы, в случае необходимости перестроить ход

изложения материала, способ его изучения; умение передать учащимся свое активное положительное отношение к содержанию учебной деятельности) и *организаторская компетенция* (знание методов реализации педагогического замысла посредством конкретной организации взаимодействия педагога и учащихся, методов и средств стимулирования, *деятельность* по формированию потребности в знаниях и самостоятельной работе, актуализации знаний и жизненного опыта учащихся, формированию активного отношения к явлениям окружающей действительности, *способность* к сотрудничеству с учащимися в процессе внеклассной педагогической деятельности, созданию педагогических ситуаций для проявления воспитанниками нравственных качеств, умение организовать себя, свое время).

2. *Создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза* позволяет создать специальную образовательную среду, представляющую собой систему мер по организации теоретической и практической социально-коммуникативной деятельности, определяет уровень педагогической и специальной подготовленности студента, а также содержание и характер дальнейшего профессионального развития будущего педагога. Следует отметить, что в основе выявления данного педагогического условия лежит закономерность эффективности профессионально обусловленного аспекта, обнаруживающая связь между включением студентов в социально-коммуникативную деятельность как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности и формированием СКК. Определяющими являются принципы *единства теории и практики* и *ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста*.

Учитывая тот факт, что в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями педагогического социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки педагога и индивидуально-творческим характером его деятельности, мы можем констатировать, что зачастую образование, получаемое в вузах, обеспечивает хорошую теоретическую подготовку, но не формирует в достаточной мере готовность к самостоятельному решению специфических профессионально-педагогических задач.

Системообразующим фактором целенаправленного формирования и функционирования элементов СКК является деятельность, активность самого студента. Реализация данного условия позволяет развивать у студентов представления о нормах, ценностях профессиональной деятельности, о способах поведения и собственной роли в ней. Именно это позволяет придать процессу профессиональной подготовки педагога коммуникативный, деятельностный, интерактивный характер. Организацию этого процесса мы обеспечиваем посредством: 1) создания на всех занятиях атмосферы включенности каждого субъекта образовательного процесса в интенсивную интерактивную деятельность; 2) организации такого межличностного общения во время занятий, которое предполагает диалог, доверие участников диалога, различные позиции и ситуации, способствующие формированию уважения и способности принять другое мнение; 3) соотнесения учебной ситуации с реальной профессиональной деятельностью будущих ПО и их личным опытом; 4) использования специальных технологий, создающих эмоционально

насыщенную среду дидактического процесса; способствующих сотрудничеству, совместной творческой деятельности, что сопровождается соответствующим расширением и сферы общения; 5) построения занятий с учетом интереса будущего педагога, не абстрактного «студента данного вуза, факультета, группы», а именно каждого конкретного индивида. При этом предусматривается возможность корректировки содержания изучаемой проблематики как на индивидуальном уровне, так и на уровне межличностного общения.

Таким образом, данное условие позволяет рассмотреть процесс профессиональной подготовки будущего педагога ПО как формирование опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности через накопление индивидуального, личного опыта, выработку своего отношения к социально-педагогической реальности, к различным социально-коммуникативным ролям, формирование личностных норм и убеждений.

3. *Обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности* позволяет решить социально-коммуникативные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе учебной деятельности. Обеспечение указанного условия позволяет удовлетворить потребности личности в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации и проявление этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках. При выявлении данного условия мы основывались на атрибутивной закономерности профессионально обусловленного аспекта – СКК будущего педагога ПО, являясь значимым показателем его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития. В качестве определяющих выступают принципы *непротиворечивости, развития и динамичности*. Процесс усвоения опыта социально-коммуникативной деятельности при этом приобретает личностный, неповторимый характер. Осмыслив концептуальные положения формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности, мы считаем, что период студенчества имеет свои особые характеристики, обладающие в определенных условиях способностью как побуждать готовность к саморазвитию, так и обесмысливать ее. Поэтому развитие потребности в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации и проявление этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках, стремлении к безусловным отношениям, эмпатичности, безоценочности, взаимооткрытости во многом определяет и способности к социально-коммуникативной деятельности, профессиональные знания и умения как личностно значимые.

Данное условие позволяет рассмотреть личностный компонент социально-коммуникативной компетентности как важнейшую составляющую ядра личности педагога. Именно ценности определяют поступки и мысли личности. Ценности операционализируются, образуя систему установок. Принято считать, что ценности отличаются от установок тем, что их меньше по количеству, что они более универсальны, менее ситуационно ориентированы, менее подвержены изменениям, ближе к ядерной основе структуры личности. Однако, понять убеждения, установки, ценности невозможно, пока мы стремимся разделить эти понятия и использовать их по отдельности. Убеждения, установки, ценности слиты в единую систему так, что изменение одной части системы влияет на другую и более всего проявляется в изменении поведения. В данном контексте мы говорим о ценностях и установках профессиональной деятельности педагога.

В нашем исследовании мы выделяем четыре этапа формирования ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций педагога: 1) формирование системы социально-коммуникативных знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень); 2) формирование системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень); 3) формирование опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень); 4) формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень). Надо отметить, что формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию СКК (концептуальный уровень) предваряется начальными этапами, которые характеризуются в основном когнитивным компонентом, т. е. освоением знаний в области социально-педагогической практики.

Таким образом, внедрение данного условия в образовательный процесс обеспечивает реализацию нескольких целевых функций: *информационной*, когда будущий педагог ПО получает определенные знания о себе как субъекте социально-коммуникативной деятельности; *коммуникативно-пропедевтической* (моделирующей), когда диагностика становится средством включения педагога в коррекционную работу над собой, своими качествами и поведением; *экспрессивно-структурирующей*, когда будущий педагог ПО в рамках самодиагностики имеет возможность исследовать свои аффективные, поведенческие, личностные комплексы и более конструктивно сформулировать свои личностные проблемы, сущность их влияния на взаимодействие в педагогическом процессе.

Описание опыта реализации педагогических условий формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО позволило подтвердить успешность разработанной концепции, раскрыть содержание ее реализации и представить результаты экспериментальной работы.

На констатирующем этапе решались следующие задачи: 1) выявить наличие условий, необходимых и достаточных для эффективного формирования социально-коммуникативной компетентности; 2) установить показатели комплексных критериев сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения; 3) сформировать экспериментальные группы для проведения формирующего этапа; 4) выявить уровень сформированности системы социально-коммуникативных знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень); системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень); опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень); личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень).

Представленные с позиций системного, деятельностного и компетентностного подходов структура, содержание и функции СКК будущих педагогов ПО позволили разработать технологическое обеспечение ее формирования. Поскольку достоверность получаемых в экспериментальной работе результатов в значительной степени зависела от исходных данных, на констатирующем этапе проводилась многосторонняя диагностика.

Базой экспериментальной работы явились Профессионально-педагогический институт ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (ППИ ЧГПУ) и ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-

педагогический университет» (РГППУ), осуществляющие подготовку студентов по различным отраслевым разновидностям специальности «Профессиональное обучение».

Для эксперимента было определено *три экспериментальные группы* (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, – на базе ППИ ЧГПУ) и *одна контрольная* (КГ – на базе РГППУ). В группе ЭГ-1 осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий. В группах ЭГ-2 и ЭГ-3 на фоне апробации моделей данные условия выступали в качестве экспериментальных переменных: в ЭГ-2 учитывались первое и второе условия: реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза; в ЭГ-3 – первое и третье: реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности. В контрольной группе обучение велось по типовым учебным планам.

Решая первую задачу *констатирующего этапа*, мы провели опрос преподавателей системы ВПО – СПО (преподавателей вузов и педагогов профессионального обучения УСПО). Результаты данного опроса показали низкую готовность педагогических кадров к решению проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО на практико-ориентированном уровне. Из 332 педагогов на вопросы о сущности социально-коммуникативной компетентности затруднились ответить 320 человек (99,4%). Вопрос о том, работают ли преподаватели над формированием социальных и коммуникативных компетенций, не вызвал затруднений, и все респонденты дали утвердительный ответ. Но при ответе на вопрос о том, какие методы развития ключевых компетенций, ПЗЛК используются, лишь 63 человека (19,6 %) написали, что используют активные формы обучения, имитационные и деловые игры, работу в тренинговой группе, моделирование ситуаций, ретроспективный анализ реальных ситуаций и т.д.

Решение следующих задач констатирующего этапа было связано с изучением: 1) сформированности шести личностных качеств, каждое из которых оценивалось по восьми показателям; 2) четырех комплексных критериев сформированности СКК: социально-коммуникативные знания и отношения; социально-коммуникативные умения; опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности и личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности, также оцениваемым по восьми показателям. Для этого использовалась методика групповой оценки социально-коммуникативной компетентности педагога, предполагающая оценивание каждого диагностируемого показателя в диапазоне от нуля (минимум) до пяти (максимум) баллов. При этом в качестве экспертов выступали преподаватели, студенты и сами участники исследования. Полученные результаты

использовались для расчета интервалов значений – диагностических норм, на которые мы в дальнейшем опирались при изучении названных характеристик: высокий (4,6 – 5,0); выше среднего (4,0 – 4,5); средний (2,9 – 3,9); ниже среднего (2,8 и меньше).

Уровни выраженности ПЗЛК являются *относительными*, т.к. личностные качества человека не могут быть диагностированы с высокой точностью в силу их изменчивости, динамичности, зависимости от сложившихся ситуаций, а также определенной степени субъективности экспертной оценки. Результаты экспертной оценки профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов ПО представлены в табл. 1.

Таблица 1

Степень выраженности профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов ПО (по результатам экспертной оценки) на констатирующем этапе эксперимента

Группа \ Диагностируемые показатели	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Психологическая гибкость	Способность к сотрудничеству, контакту	Эмоциональная привлекательность
ЭГ-1	1,97	2,29	2,92	1,79	1,79	2,71
ЭГ-2	1,95	2,12	2,89	1,81	1,96	2,62
ЭГ-3	1,93	2,37	2,84	1,83	1,97	2,64
КГ	1,98	2,21	2,63	1,91	1,98	2,65

Для выбора статистической процедуры было оценено соответствие параметров распределения исследуемого признака законам нормального распределения. Для этого использовался критерий Колмогорова-Смирнова. Расчеты проводились с помощью программы SPSS.

В таблице 2 представлены результаты сравнения параметров распределения экспертных оценок ПЗЛК будущих педагогов ПО с параметрами нормального распределения.

Таблица 2

Результаты оценки характера распределения экспертных оценок личностных качеств

Параметры сравнения \ Диагностируемые показатели	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Психологическая гибкость	Способность к сотрудничеству, контакту	Эмоциональная привлекательность
Объем выборки	460	460	460	460	460	460
Среднее	1,96	2,25	2,83	1,84	1,93	2,66
Стандартное отклонение	0,75	0,84	1,14	0,73	0,70	1,08
Эмпирическое значение критерия Колмогорова-Смирнова	2,00	2,72	1,99	2,30	1,81	1,36
Уровень значимости различий	0,001	0,0001	0,001	0,0001	0,003	0,05

Согласно полученным данным, распределение всех исследуемых параметров экспертной оценки значительно отличается от нормального ($p \leq 0,5$). Поэтому в дальнейшем для статистической обработки данных мы использовали непараметрический Н-критерий Крускала-Уоллиса. Согласно представленным в таблице 3 данным, на констатирующем этапе эксперимента значимые различия в выраженности профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов ПО в разных группах обнаружены не были.

Таблица 3

Значимость различий в экспертных оценках профессионально значимых личностных качеств участников исследуемых групп на констатирующем этапе эксперимента

Группа \ Диагностируемые показатели	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Гибкость личности	Способность к сотрудничеству	Эмоциональная привлекательность
ЭГ-1	1,97	2,29	2,92	1,79	1,79	2,71
ЭГ-2	1,95	2,12	2,89	1,81	1,96	2,62
ЭГ-3	1,93	2,37	2,84	1,83	1,97	2,64
КГ	1,98	2,21	2,63	1,91	1,98	2,65
Уровень значимости различий	0,936	0,170	0,184	0,760	0,121	0,979

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе эксперимента во всех исследуемых группах участников исследования эксперты оценивали одинаково.

Результаты исследования, отражающие общие тенденции выраженности комплексных критериев сформированности ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций на констатирующем этапе экспериментальной работы, представлены нами на рисунке 1.

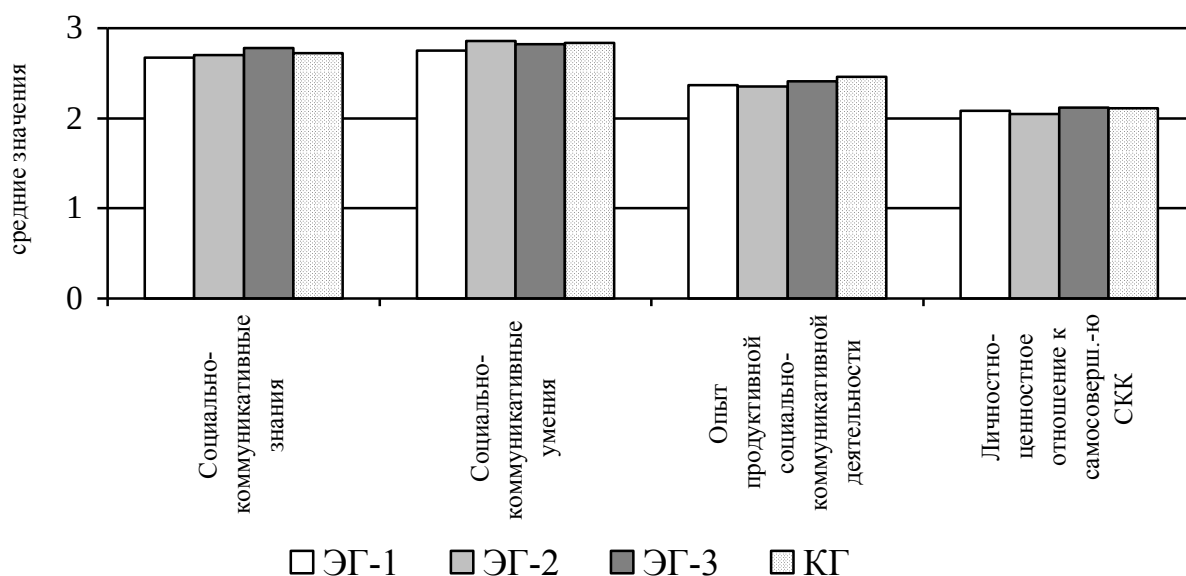


Рис.1. Выраженность комплексных критериев сформированности СКК на констатирующем этапе эксперимента

Согласно полученным данным, все исследуемые критерии сформированности СКК у будущих педагогов из всех исследуемых групп выражены примерно одинаково (на уровне 2-3 баллов). При этом менее всего сформировано у участников исследования личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию СКК. Несколько выше сформирован у участников исследования опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности. Относительно более ярко, чем другие критерии, выражены социально-коммуникативные умения. На втором месте по степени выраженности у участников исследования оказались социально-коммуникативные знания.

Как и в случае с личностными качествами, исследуемые на констатирующем этапе эксперимента комплексные критерии сформированности СКК сравнивались у участников исследования из разных групп (табл. 4).

Таблица 4

Значимость различий в уровне выраженности комплексных критериев сформированности СКК

Группа \ Комплексные критерии	Социально-коммуникативные знания	Социально-коммуникативные умения	Опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности	Личностно-ценностное отношение к самосоверш.-ю СКК
ЭГ-1	2,67	2,75	2,37	2,08
ЭГ-2	2,70	2,86	2,35	2,05
ЭГ-3	2,78	2,82	2,41	2,12
КГ	2,72	2,84	2,46	2,11
Уровень значимости различий	0,771	0,674	0,499	0,904

Для этого использовался Н-критерий Крускала-Уоллиса. Результаты математических расчетов, представленные в таблице 4, свидетельствуют об отсутствии отличий по уровню выраженности комплексных критериев сформированности СКК на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Таким образом, результаты констатирующего этапа показали, что:

- 1) группы, участвующие в экспериментальной работе, имеют практически одинаковые начальные параметры;
- 2) участники экспериментальной работы демонстрируют недостаточный уровень проявления показателей по каждому критерию, что обусловлено в значительной степени отсутствием комплекса педагогических условий формирования СКК будущих педагогов ПО.

На основании полученных данных мы сделали вывод о том, что для успешного развития профессиональной компетентности студентов необходимо обеспечить формирование СКК, на основе специально созданной педагогической концепции.

С этой целью был организован **формирующий этап** экспериментальной работы, который проводился с опорой на теоретико-методологическую базу исследования, результаты констатирующего этапа и педагогические условия, влияющие на формирование СКК. При проведении формирующего этапа соблюдались соответствующие таким работам требования: формулировка цели и задач, обоснование экспериментальных переменных, определение их содержания, характеристика

мероприятий по контролю за ходом экспериментальной работы, определение состава экспертов, знакомых с методикой оценки профессиональных и социально-коммуникативных компетенций студентов. Это обеспечило чистоту проведения экспериментальной работы

Проведение всех мероприятий осуществлялось с учетом организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов СКК на основе модернизации содержания и обеспечения регионального компонента госстандарта ВППО. Содержание *этапа дифференцированно-групповой работы* было определено апробацией триединого комплекса *моделей* и педагогических *условий*. При разработке содержания данного этапа мы исходили из того, что главным принципом организации занятий на данном этапе является их практикоориентированный характер, предполагающий наряду с традиционными видами учебной деятельности и активные формы обучения, имитационные и деловые игры. С этой целью в учебные планы студентов третьих – четвертых курсов были введены дисциплины по выбору «Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов ПО» и «Технология формирования СКК будущих педагогов ПО», цель которых – формирование у будущих педагогов ПО представления о СКК и ее структурных компонентах; осознание будущими педагогами ПО необходимости развития качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие с учащимися: рефлексивности, эмпатичности, психологической гибкости, общительности, способности к сотрудничеству; знакомство будущих педагогов ПО со способами диагностики отдельных компонентов собственной СКК и определение уровня их сформированности; формирование у будущих педагогов ПО представления о способах профессионально-личностного саморазвития, овладение некоторыми из них.

Формулируя задачи *этапа индивидуальной и самостоятельной работы*, мы считаем необходимым сделать акцент на знания и умения будущего педагога ПО, связанные с самовлиянием, самоопределением, самоорганизацией. Данный этап обеспечивает реализацию нескольких целевых функций: *информационной*, когда будущий педагог ПО получает определенные знания о себе как объекте диагностики; *коммуникативно-пропедевтической* (моделирующей), когда диагностика становится средством включения студента в коррекционную работу над собой, своими качествами и поведением; *экспрессивно-структурирующей*, когда будущий педагог ПО в рамках самодиагностики имеет возможность исследовать свои аффективные, поведенческие, личностные комплексы и более конструктивно сформулировать свои личностные проблемы, сущность их влияния на взаимодействие в педагогическом процессе.

Этап работы в тренинговой группе предполагал работу по шести направлениям: 1) создание условий субъект-субъектного взаимодействия; 2) самоанализ и рефлексия (без разрушения уже существующих конструкций личности); 3) снятие внутренних ограничений, обеспечение новых возможностей самореализации; 4) выявление разных и ведущих для личности профессионально значимых качеств; 5) овладение навыками управления, коррекции и трансформации личностных качеств; 6) осуществление внутренней интеграции структурных компонентов СКК, выяснение особенностей их проявления в конкретных условиях (реальных и моделируемых).

Особую эффективность в тренинге имел *метод моделирования ситуаций*, который позволял анализировать педагогические ситуации более глубоко, многопланово. В результате возросло количество решений, большую убедительность приобрела аргументация, усилилась интеграция знаний по педагогике и психологии, обогатился личный опыт социально-коммуникативной деятельности.

Одним из требований к разработке педагогической технологии является получение гарантированного результата, поэтому возникла необходимость рассмотрения ее результативного аспекта. С этой целью был проведен заключительный *этап подведения итогов*, который предполагал повторное проведение диагностики СКК, обсуждение ее результатов, анкетирование будущих педагогов ПО для определения эффективности проделанной работы.

На контрольном этапе экспериментальной работы для выявления динамики в исследуемых параметрах от первого ко второму замеру использовался Т-критерий Вилкоксона. Выбор критерия определялся характером распределения исследуемых признаков в изучаемой выборке, мощностью данного критерия и его способностью учитывать индивидуальную динамику. Сравнительный анализ данных о состоянии СКК студентов на начало работы и на ее завершающем этапе позволил судить о значительных изменениях по всем показателям сформированности СКК в группе ЭГ-1. Динамика изменений в группах ЭГ-2 и ЭГ-3 имеет средние значения, что объясняется частичным внедрением в них педагогических условий. Показатели динамики в контрольной группе зафиксированы как низкие.

К окончанию экспериментальной работы наблюдалось следующее:

1. В группе, где осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий (ЭГ-1), были отмечены значимые различия по всем исследуемым параметрам. При этом отмечается доминирование положительной динамики (возрастание) над отрицательной (снижение) как в выраженности профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов ПО, так и в выраженности комплексных критериев сформированности СКК.

2. Согласно полученным данным, в группах ЭГ-2, где осуществлялась апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и второго условия, и ЭГ-3, где апробация комплекса моделей осуществлялась с обеспечением первого и третьего условий, также отмечалось доминирование положительной динамики над отрицательной по всем диагностируемым показателям.

Однако, поскольку Т-критерий Вилкоксона позволяет установить не только направленность изменений (возрастание СКК), но и их выраженность, интерес представляет сравнение выраженности изменений в группах ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3. Так, согласно математическим расчетам, изменения в выраженности профессионально значимых личностных качеств в группе ЭГ-3 выражены меньше, чем в группе ЭГ-1 и группе ЭГ-2. Положительная динамика в выраженности комплексных критериев сформированности СКК в группе ЭГ-3 также значительно ниже, чем в группе ЭГ-2 и ЭГ-1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что со временем в исследуемых группах произошли значимые изменения в сторону увеличения СКК. Но для того, чтобы определить, являются ли эти изменения естественными или они определе-

ны экспериментальным воздействием, необходимо оценить динамику исследуемых показателей в контрольной группе, где воздействие было частичным.

3. Согласно полученным данным в контрольной группе (КГ), где апробация комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО осуществлялась фрагментарно, значимые различия обнаружены не были. Полученные данные не позволяют говорить о доминировании положительной или отрицательной динамики как в выраженности профессионально значимых личностных качеств, так и в выраженности комплексных критериев сформированности СКК у будущих педагогов ПО.

Таким образом, результаты оценки эффективности педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на фоне комплекса педагогических условий позволяют утверждать, что:

- наиболее эффективным оказывается комплекс моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий (ЭГ-1);
- средняя эффективность наблюдается у комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и второго условия (ЭГ-2);
- самая низкая эффективность оказалась у комплекса моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением первого и третьего условия (ЭГ-3);
- без специального педагогического воздействия СКК у будущих педагогов ПО не формируется в нужной степени (КГ).

Кроме того, в процессе экспериментальной работы в группе ЭГ-1 у студентов проявилась устойчивая тенденция к ускорению процесса формирования профессиональной компетентности. Это выразилось в актуализации мотивов, целей, потребностей, ценностных установок, творческих проявлений личности в профессии, свидетельствующих о наличии интереса к профессиональной деятельности; сформированности умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями собеседника, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог, в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Изменился и характер взаимодействия между преподавателем и студентом, что выразилось в переходе студентов на позиции субъектов обучения.

Полученные в ходе экспериментальной работы данные позволяют судить о том, что разработанные нами *структурная модель СКК, модель процесса* формирования СКК будущих педагогов ПО в условиях вуза и *модель выпускника* оказались жизнеспособными, а реализация разработанной нами концепции формирования СКК будущих педагогов ПО упорядочила содержание профессиональной компетентности будущих педагогов за счет углубления и конкретизации его содержания совокупностью *ключевых, базовых, специальных и частично-профессиональных* компетенций и профессионально значимых личностных качеств.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила истинность положений концепции формирования СКК в учреждении высшего образования, так как результаты ее реализации показали успешность формирования профессиональной компетентности будущих педагогов ПО.

В заключении сформулированы основные выводы исследования.

1. Актуальность проблемы исследования определяется потребностью социально-образовательной практики в педагогах профессионального обучения с высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности, позволяющей творчески, профессионально обеспечить подготовку остальных категорий специалистов производственной сферы, а также ее недостаточной разработанностью в теории и практике педагогики.

2. Историография исследуемой проблемы включает *три периода* становления и развития, каждый из которых характеризуется коренными изменениями в проявлении научно-исследовательского интереса к социально-коммуникативной деятельности будущих педагогов, постановкой акцента на необходимость ее целенаправленного формирования в рамках профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения в вузе: *первый период* (XVII – XIX вв.) характеризуется возникновением и становлением философских и психологических воззрений на проблему социально-коммуникативной деятельности людей в рамках социального взаимодействия и коммуникации. Проблема не является предметом научного изучения, создаются предпосылки для ее осознания и постановки. *Второй период* (конец XIX – середина XX вв.) характеризуется началом систематического изучения отдельных аспектов СКК, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез. Проблема исследования еще не имеет самостоятельного статуса и решается в контексте интенсивного развития высшего профессионального образования для подготовки специалистов инженерно-педагогического профиля. *Третий период* (со второй половины XX века до настоящего времени) характеризуется появлением методологических работ, посвященных научному анализу проблемы формирования коммуникативной и социальной компетентности личности, введением стандартов профессионального образования. В этот период осуществляется постановка проблемы с ориентацией на будущую профессиональную деятельность педагога, происходит понимание необходимости целенаправленного формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

3. Социально-коммуникативная деятельность педагога профессионального обучения состоит в проведении анализа педагогической ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством управления процессами социальной коммуникации.

4. Если не ставить специальной целью формирование у будущих педагогов профессионального обучения социально-коммуникативной компетентности, не осуществлять поиски новых подходов к решению данной проблемы и не реализовывать целенаправленные мероприятия в данном направлении, то в традиционных условиях современного высшего профессионально-педагогического образования проблема формирования СКК у будущих педагогов ПО решается малоэффективно.

4. Социально-коммуникативная компетентность является видом профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, обеспечивающим

реализацию социально-коммуникативной деятельности при решении педагогических задач посредством управления процессами социальной коммуникации.

5. Концепция формирования СКК будущих педагогов ПО в учреждении высшего образования представляет собой комплекс ключевых положений, полно и всесторонне раскрывающих его суть, содержание и особенности. Ее ключевыми компонентами являются теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение (совокупность моделей).

6. Теоретико-методологическое основание концепции формирования СКК будущих педагогов ПО предполагает взаимодополняющую, комплексную разработку системного, деятельностного и компетентностного подходов. При этом системный подход, как общенаучная основа исследования, обеспечивает целостность изучения СКК, выявление ее сущностных особенностей, природы и внутреннего строения. Деятельностный подход, как теоретико-методологическая стратегия, дает возможность изучить содержание социально-коммуникативной деятельности, оптимизировать способы ее осуществления, определить пути практического совершенствования. Компетентностный подход, как практикоориентированная тактика исследования, позволяет изучить структуру профессиональной компетентности будущего педагога ПО, раскрыть состав ее компонентов, углубляя и конкретизируя его содержание совокупностью определенных компетенций и профессионально значимых личностных качеств.

7. Закономерности и принципы, отражающие организационный, педагогический и профессионально обусловленный аспекты процесса формирования СКК будущих педагогов ПО, раскрывают наиболее значимые его характеристики, необходимые для понимания сути и адекватного оперирования с ним на практике.

8. Реализация концепции формирования СКК будущих педагогов ПО осуществляется посредством педагогической технологии, представленной совокупностью этапов: а) начальная диагностика СКК; б) дифференцированно-групповая работа; в) индивидуальная и самостоятельная работа; г) работа в тренинговой группе; д) итоговая диагностика СКК, предполагающая непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации;

9. Результаты экспериментальной работы показали, что эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО может быть обеспечена созданием педагогических условий: а) реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; б) создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза; в) обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности.

10. Организованный в рамках диссертационного исследования педагогический эксперимент показал существенное повышение уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения по всем показателям. Наиболее высокие результаты наблюдались в экспериментальной группе, где был реализован комплекс моделей формирования СКК будущих педагогов ПО с обеспечением всех педагогических условий.

**Основные положения диссертационного исследования отражены в
следующих публикациях автора:**

Монографии

1. Шумилова, Е.А. Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании (монография) / Е.А. Шумилова, – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 126 с. (6, 4 п.л.)
2. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теоретико-методологические аспекты (монография) / Е.А. Шумилова. – М.: изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2010. – 264 с. (11 п.л.)
3. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе (монография) / Е.А. Шумилова. – М.: изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2010. – 364 с. (18 п.л.)

Публикации в ведущих научных изданиях, включенных в реестр ВАК РФ

4. Шумилова, Е.А. К вопросу о классификации психолого-педагогических концепций развития творческой личности / Н.В. Уварина, Е.А. Шумилова // Вестн. Челябинского государственного педагогического университета. Научный журнал №5. – Часть 3, 2006 г. – С.110-122.
5. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования / Е.А. Шумилова // Вестник Южно-Уральского государственного университета №16(71). – 2006. – С.150-155.
6. Шумилова, Е.А. Закономерности и принципы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Вестн. Челябинского государственного педагогического университета. Научный журнал. – №07. – 2009г. – С.212-220.
7. Шумилова, Е.А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Журнал теоретических и прикладных исследований. – №3(60) март, 2009 г. – С.42-49.
8. Шумилова, Е.А. Педагогическая технология формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Мир науки, культуры, образования: научный журнал №7 (19), часть 1, декабрь, 2009. – С. 243–246.
9. Шумилова, Е.А. Модель формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – №2. – 2010. – М.: Издательство МГОУ. – 224 с. – С. 44 – 49.
10. Шумилова Е.А. Условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Шумилова Е.А. // Вестн. Челябинского государственного педагогического университета. Научный журнал. – №07. – 2010 г. – С. 254-263.
11. Шумилова, Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Педагогическое образование в России. – №3. – 2010 г. – С. 31-37.
12. Шумилова, Е.А. Концептуальная модель и технология формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилова // Сибирский педагогический журнал, №10. – С. 216-224.
13. Шумилова, Е.А. Реализация ключевых положений концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Омский научный вестник, №10. – 2010 г. – С.134-140.

Статьи в научных вестниках, сборниках и журналах

14. Шумилова, Е.А. Механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: Материалы II Всероссийской НПК. – ТГПИ им. Менделеева, 2008. – С. 134-138.

15. Шумилова, Е.А. Проявление социально-коммуникативной компетентности в условиях высшего профессионального образования / Е.А. Шумилова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы XI Всероссийской НПК: в 7 ч. Ч.6 / Академия пов. квал и проф. перепод. работ. образ.; М.; Челябинск: изд.во «Образование», 2008. – С. 42-49.

16. Шумилова, Е.А. Структура и функции социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // IV Сазоновские педагогические чтения. Научное обеспечение профессионального самоопределения личности в современных условиях: Сборник материалов международной научно-практической конференции (7–8 февраля 2008 г.). – Курган: Изд.-во Курганского гос. Ун.-та, 2008. – С. 168-172.

17. Шумилова, Е.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами психодидактики / Е.А. Шумилова // Психодидактика высшего и среднего образования. Часть II: материалы седьмой международной научно-практической конференции 25-27 марта 2008 года. – Барнаул: БГПУ, 2008. С. 277-284.

18. Шумилова, Е.А. Проблема социально-коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях / Е.А. Шумилова // Труды VI юбилейной международной научной конференции «Инновации в науке и образовании – 2008». Калининград, Калининградский государственный технический университет, 2008, в трех частях, часть 3. С. 314-317.

19. Шумилова, Е.А. Генезис проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в науке и практике / Е.А. Шумилова // Роль государственно-общественного управления в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной системы: материалы международной научно-практической конференции. Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск: Издательство «РЕКПОЛ», 2008. – Ч.II. – С.314-323.

20. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность в системе признаков показателей и критериев педагогического мастерства / Е.А. Шумилова // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: Материалы III Всероссийской НПК. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2009. – С.118-121.

21. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность в структуре профессионализма педагога / Е.А. Шумилова // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (отечественный и зарубежный опыт): Сборник статей по материалам международной научной конференции, 17–19 марта 2009 года. – СПб.: Изд.-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – С.131-137.

22. Шумилова, Е.А. Методологические основания концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения/Е.А. Шумилова//Академический журнал Западной Сибири: Материалы II научно-практической конференции с международным участием «Инновационные технологии в педагогике». – Тюмень.- №2, 2009.–С.24-27.

23. Шумилова, Е.А. Деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия концепции формирования социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Академический журнал Западной Сибири: Материалы II научно-практической конференции с международным участием «Инновационные технологии в педагогике». – Тюмень. – №2, 2009. – С.46-47.

24. Шумилова, Е.А. Общие и специфические принципы концепции формирования социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Эколого-экономическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., 15 апреля 2009 г. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд.-во, 2009. – С.98-106.

25. Шумилова, Е.А. Технология формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога системы специального образования / Е.А. Шумилова // Современность и пути развития специального образования – Ч.1: Материалы Междунар. науч-

практ. конф., посвященной 45-летию юбилею ИСО / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – С.208-214.

26. Шумилова, Е.А. Структурно-функциональная модель формирования социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Безопасность пространства образования: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 25–26 ноября 2009г. – Челябинск: СИМАРС; Челяб. гос. пед. ун-т, 2009. – С.295-300.

27. Шумилова, Е.А. Использование активных технологий в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. Сборник научных статей. – Челябинск, 2010. – С. 48-57.

28. Шумилова, Е.А. Опыт подготовки специалистов для системы начального и среднего профессионального образования / Е. А. Шумилова // Томск, 2010. – С. 46-52.у

29. Шумилова Е.А. Реализация модели формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения посредством педагогической технологии/ Е.А. Шумилова // Актуальные проблемы модернизации образования: теория и практика: Материалы международной заочной научно-практической конференции (Белгород, БелРИПКППС, 2010. – С.89–93.

30. Шумилова, Е.А. Методико-технологические аспекты формирования социально-коммуникативной компетентности студентов вуза / Е.А. Шумилова // Проблемы высшего образования: Материалы международной науч.-метод. конф., Хабаровск, 17-19 марта 2010 г. – Хабаровск.: изд.-во Тихоокеан. гос. ун.-та, 2010. – 144-147.

31. Шумилова, Е.А. К проблеме качественной подготовки студентов вуза / Е.А. Шумилова// Методика вузовского преподавания: Тезисы 6-й межвузовской научно-практической конференции, 29-30 октября 2003 г – Челябинск: Изд.-во ЧГПУ, 2003. – С.200-203.

32. Шумилова, Е.А. К вопросу об адаптации студентов к будущей профессии / Е.А. Шумилова // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов. Материалы научно-практической конференции. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003. – С.270-273.

33. Шумилова, Е.А. Проблемы адаптации студентов к будущей профессии / Е.А. Шумилова // Экономика и социум на рубеже веков: материалы межвузовской научно-практической конференции (27-28 февраля 2003 г.) – часть 2 Социум. – Челябинск-2003. – 100-102.

34. Шумилова, Е.А. К вопросу о социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Наука. – Костанай: Изд-во КИНЭУ.: – №1.-2007 г.– С. 48-54.

35. Шумилова, Е.А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях высшего профессионально-педагогического образования / Е.А. Шумилова // Актуальные проблемы управления качеством образования: Сборник научных статей / под ред. Е.В. Яковлева. – Выпуск 12. – Челябинск: Изд.-во Челябинского гуманитарного института, 2007. – С.211-219.

36. Шумилова, Е.А. Особенности проявления социально-коммуникативной компетентности в условиях высшего профессионально-педагогического образования / Е.А. Шумилова // Наука. – Костанай: Изд-во КИНЭУ, 2007. – № 3. – С. 62-68.

37. Шумилова, Е.А. К вопросу о сущности и содержании коммуникативной компетенции / Е.А. Шумилова // Актуальные вопросы современной науки / Сборник научных трудов. Под общ. Ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: СИБПРИНТ, 2008. – С.123-133.

38. Шумилова, Е.А. Использование активных технологий в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Материалы конференции «Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования. – Горно-Алтайск, 2010. – С. 162-170.

39. Шумилова, Е.А. Педагогические условия и механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск. – №3 март 2009 г. – С.46-49.

40. Шумилова, Е.А. Психолого-педагогические аспекты проблемы социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Наука. – Костанай: Изд-во КИНЭУ, 2008. – № 4. – С. 43-48.
41. Шумилова, Е.А. Пути и средства формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Подготовка педагога профессионального обучения: сборник науч. статей регион. межвуз. научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования». – Чел.: Изд.-во Челяб. госуд. пед. ун.-та, 2008. – С.245-250.
42. Шумилова, Е.А. Основные положения системного подхода к формированию социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности в регионе: Сборник материалов региональной НПК. – Курган: Изд.-во Курганского ун.-та, 2009. – С. 5-9.
43. Шумилова, Е.А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза / Е.А. Шумилова // Современная высшая школа : инновационный аспект: научно-методический журнал. – Челябинск. – №2, 2009 С.18-24.
44. Шумилова, Е.А. Историография становления проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова // Семья и демография: региональная политика: материалы Второго Южно-Уральского форума, Челябинск, 13–14 ноября 2008 г.: Ч.2. – Челябинск: Изд.-во Челяб. Гос. ун.-та, 2009. – С. 80-89.
45. Шумилова, Е.А. Социальные технологии в сфере науки / З.А. Бердникова, Е.А. Шумилова // Семья и демография: региональная политика: материалы Второго Южно-Уральского форума, Челябинск, 13–14 ноября 2008 г.: Ч.2. – Челябинск: Изд.-во Челяб. Гос. ун.-та, 2009. – С. 80-89.
46. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как показатель профессионализма педагога профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Наука. – Костанай: Изд-во КИНЭУ, 2007. – № 3. – С. 62-68.
47. Шумилова, Е.А. Практические аспекты подготовки специалистов для системы среднего профессионального образования. / Е.А. Шумилова // Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности в регионе: Сборник материалов региональной НПК. – Курган: Изд.-во Курганского ун.-та, 2009. – С. 5-9.
48. Е.А. Шумилова Е.А. Психологические аспекты подготовки будущих педагогов профессионального обучения. / Е.А. Шумилова // Инновации в науке и образовании 2010. VII Международная научная конференц., посв. 80-летию образов. ун.-та 19-21 октября 2010 г. Труды, часть 3. – Калининград: изд. КГТУ, 2010. – С.304-307

Учебно-методические пособия, методические рекомендации

49. Шумилова, Е.А. Тесты и упражнения по развитию коммуникативных способностей / авт.-сост. Е.А. Шумилова. – Челябинск, ЧГПУ, 2006. – 96 с. (5, 42 п.л.).
50. Шумилова, Е.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза: метод. Рекомендации / сост. Е.А. Шумилова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2007 – 63 с. (3,65 п.л.).
51. Шумилова, Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности (учебное пособие) / Е.А. Шумилова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – 125 с. (7,8 п.л.). *(Гриф «Допущено Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050501 – Профессиональное обучение (по отраслям)»).*
52. Шумилова, Е.А. Теоретико-педагогические основы формирования социально-коммуникативной компетентности (учебное пособие) / Е.А. Шумилова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун.-та, 2008. – 144 с. (7п.л.).