МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический
университет»

На правах рукописи

НИКИТИНА Татьяна Васильевна

МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(филология; уровень профессионального образования)

диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор филологических наук,
профессор
Кусова Маргарита Львовна

Екатеринбург – 2019

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ 5
ГЛАВА I. Методологические основы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе 34
1.1. Системно-деятельностный подход как методологическая основа современного высшего образования 35
1.2. Личностно ориентированный подход как методологическая основа высшего ведомственного образования 46
1.3. Компетентностный подход как методологическая основа современного высшего ведомственного образования 53
1.4. Коммуникативный подход как методологическая основа формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в ведомственном вузе 75
Выводы по первой главе. 85
ГЛАВА II. Аналитическое описание методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции 87
2.1. Анализ материалов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в аспекте формирования профессиональной коммуникативной компетенции 88
2.2. Анализ современных подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе 98
2.2.1. Классификация подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе по лингвометодическому принципу 98
2.2.2. Классификация подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе в зависимости от профессиональной группы 101
2.2.3. Классификация подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе по концептуальному принципу 104

2.3. Анализ специфики профессиональной деятельности сотрудников УИС 122
2.3.1. Анализ психологических особенностей личности сотрудников УИС 123
2.3.2. Модели формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России в зависимости от направлений и профилей подготовки 127
2.3.3. Анализ специфики профессиональной коммуникативной компетенции сотрудников УИС 134
2.3.4. Структура и содержание профессиональной коммуникативной компетенции курсантов 143
2.4. Анализ программы курса «Русский язык и культура речи» в аспекте возможности формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов 149
2.5. Анализ сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России 154
2.6. Моделирование методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России 176
Выводы по второй главе. 199
ГЛАВА III. Экспериментальная реализация методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России 205
3.1. Педагогические условия реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России 205
3.2. Технология реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России 213

3.2.1. Технология реализации непрерывной коммуникативной подготовки курсантов вузов ФСИН России в процессе изучения учебных дисциплин 214
3.2.2. Методическое сопровождение модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе прохождения практик 249
3.2.3. Программа и методическое сопровождение факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС» 258
3.2.4. Формирование коммуникативной компетенции в процессе самообразования 279
3.3. Программа и методическое сопровождение курса повышения коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России 297
3.4. Диагностика уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по результатам проведенной работы 313
Выводы по третьей главе 342
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 345
БИБЛИОГРАФИЯ 354
ПРИЛОЖЕНИЯ 385

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена взаимовлиянием социально-педагогических, научно-теоретических и научно-методических позиций, определяющих роль и значение профессиональной коммуникативной компетенции личности как социокультурного и педагогического явления.

Социально-педагогические позиции. Русский язык, являясь государственным достоянием и языком межнационального общения, несет важнейшую социальную функцию и выполняет особую роль в системе высшего гуманитарного образования.

Язык как социальное явление находится в зависимости от общего культурного состояния народа. Происходящие в России преобразования неоднозначно отразились на состоянии и путях развития русского языка. Он освобождается от многих искажавших его штампов и стереотипов. В то же время наблюдается снижение уровня общей и речевой культуры, грамотности населения, обеднение словарного запаса школьников. От этого напрямую зависит то, что абитуриенты вузов зачастую обладают невысоким уровнем языковой культуры и не владеют навыками грамотного письма. Сложившаяся ситуация обусловила включение в Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) для негуманитарных направлений подготовки таких дисциплин как «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации», «Риторика», «Речевая коммуникация», «Этика». В тех негуманитарных вузах, где не предусматривается изучение лингвистических дисциплин, коммуникативная компетенция многих выпускников часто не достаточна для эффективного общения в профессиональной сфере. Так, по мнению О.Я. Гойхмана, Е.А. Смирновой, это продиктовано тем, что большинство абитуриентов имеет невысокую языковую культуру и не владеет навыками грамотного письма. Н.П. Тюменева полагает, что многие курсанты вузов Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН) переоценивают

свои коммуникативные способности, хотя, как показывает практика и результаты исследований, часто в межличностном общении они испытывают трудности, выражающиеся в неумении установить контакт с собеседником, выслушать, понять его позицию, найти необходимые языковые средства для ясного и точного выражения мысли.

Приоритетом образовательной политики в сфере реформирования высшей школы выступает переход от традиционной знаниевой парадигмы к компетентностной, в центре внимания которой – формирование профессиональных и личностных компетенций обучающихся. Основным результатом деятельности образовательной организации высшего образования должна стать не просто система знаний, умений и навыков сама по себе, а овладение и владение этой системой в рамках заявленных ФГОС ВО компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Одним из основных направлений развития уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) является кадровое обеспечение и социальный статус ее работников, что включает в себя воспитание интеллектуально развитого, стрессоустойчивого, коммуникабельного сотрудника, способного комплексно оценивать и прогнозировать все последствия принимаемых решений, эффективно работать в новой реабилитационной системе органов и учреждений УИС, действующей на основе принципов законности, гуманизма и уважения прав человека.

Грамотно построенное профессиональное общение выступает ведущим условием эффективной организации профессиональной деятельности. В этой связи актуализируется проблема формирования коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, чья профессиональная деятельность в будущем непосредственно связана с людьми.

Качество подготовки выпускника вуза определяется сегодня его готовностью к продуктивной профессиональной деятельности, способностью

адаптироваться к условиям стремительно меняющегося мира, а, следовательно, зависит от уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, на базе которой идет формирование всех остальных компетенций, что способствует успешному развития личности обучающегося в процессе образования.

Научно-теоретические позиции. Коммуникативная компетенция личности – одна из категорий, к исследованию которой в течение длительного промежутка времени обращено внимание исследователей.

К изучению проблем формирования коммуникативной компетенции личности обращались Ю.Д. Апресян, Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.Г. Костомаров, М.В. Ломоносов, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др.

В последние годы возрос интерес к проблематике формирования профессиональной коммуникативной компетенции (В.Ф. Аитов, М.В. Бернавская, С.Н. Бирюкова, Н.В. Бокарева, Е.Б. Быстрай, О.Я. Гойхман, Л.С. Зникина, О.Ю. Искандарова, Е.Ю. Кудрявцева, Н.Д. Колетвинова, С.С. Куклина, Е.В. Мельник, И.Л. Плужник, Р.Н. Ротар и др.); коммуникативной компетенции сотрудников силовых структур (Л.Н. Аксенова, Т.А. Кукарцева, Т.Г. Лукова, Д.И. Новоселецкая); коммуникативной компетенции сотрудников УИС (Г.А. Гиренок, Н.П. Тюменева); коммуникативной компетенции юристов (А.А. Воробьев, О.В. Климова, О.М. Косянова, Т.И. Магомедова и др.).

Значительное количество вышеназванных работ посвящено формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Тем не менее, **формирование** русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции в высшей школе: содержание, модель и технология формирования, методическое обеспечение обучающих курсов в современной педагогической и методической литературе – остается актуальной проблемой.

Научно-методические позиции. Недостаточная теоретическая изученность проблемы приводит к слабой разработанности методического сопровождения процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Ведомственные вузы (МВД, ФСИН, МЧС, МО, ФСБ, морские и др.) испытывают данную потребность в большей мере. Это связано с недостаточностью методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, которое бы учитывало особенности служебно-профессиональной деятельности курсантов, так как те методические разработки, которые имеются в гражданских вузах, не могут быть применимы в ведомственных вузах без дополнительной переработки. Кроме того курсанты ведомственных вузов, в т.ч. ФСИН России, совмещают учебную и служебную деятельность, так как являются действующими сотрудниками УИС. Помимо совмещения учебной и служебной деятельности, специфика обучения курсантов заключается и в постоянном проживании на территории образовательной организации, что влечет за собой большое количество внеучебных мероприятий, проводимых различными службами.

Вышеперечисленные особенности обусловливают необходимость теоретико-методологического обоснования создания методической системы, направленной на комплексное формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, и определяет актуальность темы данного исследования.

В современной методике обучения «Русскому языку и культуре речи» практически не разработан вопрос формирования коммуникативной компетенции как составной части профессиональной подготовки будущего сотрудника УИС. В связи с этим возникает необходимость объединения уже имеющегося академического опыта с инновационными методами обучения для создания модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции в системе ведомственного образования и разработки новых технологий, которые бы позволили реализовать данную модель на практике.

Анализ методических исследований по вопросам формирования

профессиональной коммуникативной компетенции позволил констатировать, что единая методическая система формирования данной компетенции у курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе ФСИН России в них не представлена, что свидетельствует о недостаточной изученности вопроса процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Таким образом, исследование направлено на разрешение следующих **противоречий**:

- *на социально-педагогическом уровне:*

– между объективной необходимостью формирования профессиональной коммуникативной компетенции и сложившейся в практике высшего образования системы узкопрофильной подготовки, недостаточной для построения продуктивного коммуникативного взаимодействия в служебно-профессиональной сфере деятельности;

–между новыми задачами государства и общества по реформированию УИС, в т.ч. связанными с новыми квалификационными требованиями, предъявляемыми к сотрудникам основных служб УИС, и существующей системой подготовки курсантов ведомственных вузов ФСИН России, не способной в полной мере удовлетворить данный заказ;

- *на научно-теоретическом уровне:*

– между потребностью педагогической науки в теоретическом осмыслении сущности и специфики процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе обучения в вузах ФСИН России и недостаточной разработанностью теории и практики формирования данной компетенции в подготовке будущих сотрудников УИС;

– между значимостью формирования профессиональной коммуникативной компетенции у курсантов и отсутствием обновленной методической системы формирования данной компетенции с учетом новых требований и специфики обучения в ведомственных вузах ФСИН;

на научно-методическом уровне:

– между объективной потребностью ФСИН России в выпускниках, обладающих профессиональной коммуникативной компетенцией, и недостаточной разработанностью современных подходов и технологий ее формирования.

Выделенные противоречия позволили сформулировать существующую **проблему:** как в современных условиях развития высшей школы обеспечить эффективное формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России?

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили выбор **темы исследования:** «Моделирование методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России».

Цель исследования связана с теоретико-методологическим обоснованием модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, разработкой и апробацией комплексной программы ее реализации.

Научный аппарат исследования включает в себя:

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки курсантов в ведомственных вузах ФСИН России.

Предмет исследования: методические ресурсы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов ведомственных вузов ФСИН России.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что эффективное формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов может быть осуществлено, если:

1. Разработана и реализована в образовательном процессе концепция формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, построенная на единстве и взаимодополнении системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов.

2. Разработана и реализована модель, которая отражает основные взаимосвязанные компоненты данного процесса, представленные в виде структурных блоков:

– нормативно-целевой (отражает цель: формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России с учетом требований ФГОС ВО и специфики квалификационных требований, предъявляемых к сотрудникам основных служб УИС);

– методологический (эффективная реализация предлагаемой модели возможна при соблюдении принципов системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, интерактивного и контекстного обучения, вариативности, интегрированности);

– содержательный (раскрывает содержательную структуру профессиональной коммуникативной компетенции и ее составляющих (базовая, профессионально-ориентированная и профессионально-специализированная коммуникативные компетенции), отвечающие за инвариантное, вариативное и специфическое содержание);

– организационно-деятельностный (определяет совокупность действий, направленных на достижение комплексной дидактической цели, соответствующие виды деятельности курсантов и педагогические условия: интеграция процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в целостный процесс обучения в вузе, учет профессионально-специализированной модели подготовки выпускника, комплексная реализация программы, коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции с использованием интерактивных коммуникативных методов обучения, организация самообразования курсантов, повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вуза);

– процессуально-технологический (включает в себя периоды и этапы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, формы, методы и средства обучения);

– оценочно-результативный (описывает оценку и контроль уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов с учетом выделенных критериев и показателей, отражающих степень освоения совокупности базовой, профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции, выражающихся в синтезе теоретических знаний и готовности применения практических коммуникативных умений, навыков и проявления личных качеств для успешной профессиональной деятельности).

3. Методическая модель результативно реализуется при наличии следующих условий:

– формирование профессиональной коммуникативной компетенции на протяжении всего процесса обучения курсанта в ведомственном вузе;

– учет специфики профессиональной коммуникативной компетенции сотрудников УИС и моделей формирования профессионально-специализированных компетенций курсантов при разработке структуры и содержательного наполнения профессиональной коммуникативной компетенции курсантов;

– комплексная реализация программы поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России;

– коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов с использованием специально созданного учебно-методического обеспечения учебного процесса, способствующего формированию данной компетенции на основе интерактивных коммуникативных методов обучения, моделирующих ситуации профессиональной коммуникации;

– педагогическое сопровождение самостоятельной работы курсантов по саморазвитию коммуникативных умений;

– повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России.

4. Планомерно и последовательно осуществляется методическое сопровождение, обеспечивающее поэтапное и последовательное формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов от базовой (в рамках изучения гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в т.ч. «Русского языка и культуры речи») – к профессионально-ориентированной (при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин и программы прохождения внеучебной и учебной практик), а затем и к профессионально-специализированной (при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профильных дисциплин, в программы производственной, в т.ч. преддипломной практик, при реализации в образовательном процессе ведомственного вуза факультатива «Коммуникация в профессиональной деятельности») коммуникативной компетенции.

В соответствии с целью, гипотезой, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать степень разработанности проблемы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

2. Сформулировать теоретические положения, составляющие концепцию формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе.

3. Выявить терминосистему, отражающую научно-методическую парадигму процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в ведомственном вузе, установить связь коммуникативного и профессионального содержания в подготовке к

будущей служебной деятельности.

4. Разработать модель, интегрирующую цели, задачи и принципы, отражающие закономерности поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе ФСИН России.

5. Выделить и обосновать педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН.

6. Разработать методику, направленную на формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

7. Экспериментально проверить эффективность концепции, модели и методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Методы исследования:

– *теоретические*: анализ философских, психолого-педагогических, дидактических, лингвистических, методических источников по проблеме исследования; анализ нормативных документов высшей школы с целью изучения постановки и разрешения проблем подготовки будущих сотрудников к профессиональной деятельности и способности к саморазвитию; анализ структуры и содержания Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, программы курса «Русский язык и культура речи», педагогической практики в вузах ФСИН России в аспекте возможности формирования профессиональной коммуникативной компетенции; анализ взаимодействия коммуникативной и профессиональных компетенций в процессе обучения в ведомственном вузе; анализ методологических подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции; моделирование содержания, структуры обучения, методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции и методики контроля

уровня сформированности компонентов данной компетенции у курсантов; обобщение и систематизация результатов теоретического и практического исследования;

– *эмпирические:* педагогическое наблюдение, анкетирование курсантов и слушателей, опрос профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России, начальников подразделений, в которых проходит службу выпускник (служебные отзывы на выпускников с мест несения службы), диагностические и контрольные работы, проверяющие уровень сформированности компонентов профессиональной коммуникативной компетенции у курсантов, изучение результатов деятельности обучающихся, изучение и обобщение передового педагогического опыта в области формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Теоретико-методологическую основу исследования составили *закономерности развития современного высшего образования* (С.И. Архангельский, В.В. Давыдов, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, П.Г. Щедровицкий и др.); *исследования в сфере профессионального образования, в т.ч. правоохранительной деятельности* (А.В. Буданов, А.А. Вотинов, Э.Ф. Зеер, С.И. Злобин, В.Я. Кикоть, А.А. Реан и др.); *анализ современных педагогических технологий и процесс моделирования в образовании* (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Г.К. Селевко, И.С. Якиманская и др.); *проблемы деятельности и системно-деятельностного подхода* разрабатывались Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, Е.Б. Быстрай, Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, С.С. Куклиной, В.В. Репкиным, Д.Б. Элькониным и др.; *теория личностно ориентированного* (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Талызина, Е.И. Пассов, В.В. Сериков и др.) и *личностно-деятельностного* (И.А. Зимняя) *подходов*; *теория и практика компетентностного подхода в сфере образования* (К.Э. Безукладников, А.Г. Бермус, Э.Ф. Зеер, Е.Я. Коган, А.В. Хуторской и др.); *идеи внедрения*

коммуникативного подхода (Л.С. Бархударов, И.М. Берман, И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.А. Рябухина, В.Л. Скалкин и др.); *проблемы коммуникации* рассматриваются в работах Л.И. Архангельского, В.Т. Костомарова, В.В. Краевского, Е.А. Маслыко, Е.С. Полат, Ю.А. Сорокина и др.; *методические концепции обучения русскому языку* (М.Т. Баранов, Л.А. Введенская, А.И. Власенков, О.Я. Гойхман, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, И.Я. Лернер, М.Р. Львов, С.И. Львова, Е.И. Никитина, А.В. Текучев, М.Б. Успенский, Н.М. Шанский и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования: федеральные государственные образовательные учреждения высшего образования Пермский, Самарский юридический, Воронежский и Кузбасский институты ФСИН России. Общую выборку испытуемых составили 1447человек.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2008 по 2018 гг. и включало три этапа:

первый этап (2008-2012 гг.) – анализ и осмысление проблемы исследования; разработка его исходных позиций; анализ отечественных и зарубежных источников научно-методической литературы; формулирование задач, конкретизация общих методологических подходов к процедуре исследования и оценке его результатов; организация констатирующего эксперимента; выбор диагностического аппарата мониторинга по развитию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России;

второй этап (2013-2017 гг.) – разработка, теоретическое обоснование и научно-методическое описание модели, комплексной программы и методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, их внедрение и апробация;

третий этап (2017-2018 гг.) – обработка, анализ и систематизация результатов исследования; коррекция основных положений исследования; формулирование выводов и итогов исследования; подготовка научно-

практических рекомендаций по формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России; оформление диссертации.

Научную новизну исследования составили следующие полученные результаты:

- *в методологическом контексте*:

– дано определение понятия «профессиональная коммуникативная компетенция курсантов вузов ФСИН России» как заданной результативной характеристики курсанта, которая достигается в процессе его профессиональной подготовки в ведомственном вузе и определяет готовность и способность использовать сформированные у него базовые, профессионально-ориентированные и профессионально-специализированные коммуникативные знания, умения и способы деятельности для осуществления эффективной профессиональной коммуникации (как письменной, так и устной) в соответствии с моделью методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России; ПКК является результатом обучения и подлежит оцениванию;

– уточнено понятие «формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России» как деятельности, основанной на системно-деятельностном, личностно ориентированном, компетентностном и коммуникативном методологических подходах, при соблюдении принципов системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, интерактивного и контекстного обучения, вариативности, интегрированности, предполагающей непрерывное поэтапное (начинается с изучения гуманитарных и социально-экономических дисциплин (в т.ч. «Русского языка и культуры речи»), продолжается при изучении профессиональных, профильных дисциплин и факультатива «Коммуникация в профессиональной деятельности»,

прохождении практик) последовательное (от базовой – к профессионально-ориентированной, а затем – к профессионально-специализированной коммуникативной компетенции) комплексное формирование профессиональной коммуникативной компетенции на протяжении всего периода обучения курсантов в ведомственном вузе, с использованием интерактивных коммуникативных методов (игровые (ролевые, деловые, блиц-игры), дискуссионные (круглые столы, дискуссии, дебаты), решение профессионально ориентированных коммуникативных ситуационных задачи т.д.), отражающих специфику будущей профессии, путем их постепенного усложнения (от создания коммуникативных ситуаций, занимающих небольшой отрезок времени на занятии, до решения крупной учебной задачи, занимающей целое занятие; от формирования одного способа действия (умения), входящего в профессиональную коммуникативную компетенцию, до нескольких с учетом поставленных целей);

– разработана концепция формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, предполагающая реализацию данного процесса в единстве и взаимодополнении следующих методологических подходов: системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и коммуникативного.

- *в научно-педагогическом контексте:*

разработана модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, которая отражает основные взаимосвязанные компоненты процесса формирования данной компетенциию курсантов вузов ФСИН России, представленных в виде следующих структурных блоков:

✓ нормативно-целевой, в котором отражена цель (формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России) с учетом требований, предъявляемых ФГОС ВО, и квалификационных требований к сотрудникам основных служб УИС;

✓ методологический, в котором представлена интеграция нескольких существующих подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции (системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и коммуникативного) при условии соблюдения ряда дидактических принципов обучения (системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, интерактивного и контекстного обучения, вариативности, интегрированности);

✓ содержательный, в котором раскрыта содержательная структура профессиональной коммуникативной компетенции и ее составляющих (базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная коммуникативная компетенция), отвечающих за инвариантную, вариативную и специфическую части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта, соответственно;

✓ организационно-деятельностный, в котором определена совокупность действий, направленных на достижение комплексной дидактической цели, педагогические условия и соответствующие виды деятельности курсантов (в процессе учебно-познавательной деятельности академического типа у курсантов формируется базовая коммуникативная компетенция, которая отвечает за способность к эффективной коммуникации в стандартных ситуациях; в процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности у курсантов формируется профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция, отвечающая за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера; в процессе профессиональной деятельности у курсантов формируется профессионально-специализированная коммуникативная компетенция, отвечающая за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного

характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / безопасности (режима) / кинологического отделения УИС);

✓ процессуально-технологический, который включает в себя периоды и этапы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, формы, методы и средства обучения (первый период формирования данной компетенции(I курс) – в рамках изучения гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в т.ч. «Русский язык и культура речи»; второй период (II курс) – при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин и в программы прохождения внеучебной и учебной практик – на основе интерактивных коммуникативных методов обучения; третий период (III и IV курсы) – при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профильных дисциплин, в программы производственной практики, при реализации в образовательном процессе ведомственного вуза факультатива «Коммуникация в профессиональной деятельности» для курсантов всех профилей подготовки – благодаря включению курсантов в коммуникативное взаимодействие в контексте профессиональной деятельности в рамках закрепленной специализации с использованием ролевых игр и других интерактивных коммуникативных методов обучения);

✓ оценочно-результативный, в котором представлена организация контроля и оценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России на основе выделенных критериев и показателей, в соответствии со спецификой данной компетенции.

- *в научно-методическом контексте:*

– выявлены и научно обоснованы педагогические условия формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России: интеграция процесса формирования данной компетенции у курсантов вузов ФСИН России в целостный процесс их

обучения в вузе; учет профессионально-специализированной модели подготовки выпускника и специфики профессионального общения сотрудников УИС; комплексная реализация программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции; коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования данной компетенции у курсантов с использованием специально разработанных интерактивных коммуникативных методов обучения, которые моделируют ситуации профессиональной коммуникации; организация самообразования курсантов; повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России;

– экспериментально доказано положительное влияние комплексной реализации программы поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в процессе его проведения решена проблема формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Результаты исследования вносят вклад в теорию и методику профессионального образования за счет того, что

– уточнено понятие «профессиональная коммуникативная компетенция», с учетом профессионально-специализированной модели подготовки выпускника и специфики профессионального общения сотрудников УИС разработана структура и содержание профессиональной коммуникативной компетенции сотрудника УИС в зависимости от профиля подготовки; установлена связь компонентов формируемой компетенции с видами деятельности курсантов;

– изучены и расширены основополагающие представления о профессиональной коммуникативной компетенции сотрудников УИС различных профилей служебной деятельности за счет построения структурной модели формирования данной компетенции у курсантов вузов

ФСИН России с учетом профессионально-специализированной модели подготовки выпускника;

– научно обоснована методическая система формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, характеризующая цель, содержательную структуру данной компетенции и ее составляющих (базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная коммуникативная компетенция), которые, в свою очередь, отвечают за инвариантную, вариативную и специфическую части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта соответственно; формы, методы и средства обучения; критерии оценки результативности, показатели и уровни сформированности данной компетенции у курсантов в зависимости от профиля подготовки, – что вносит вклад в развитие педагогической теории профессионального ведомственного образования;

– раскрыты методологические подходы (системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и коммуникативный), дидактические принципы (системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, интерактивного и контекстного обучения, вариативности, интегрированности) моделирования методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов;

– раскрыты и теоретически обоснованы специальные педагогические условия, представляющие собой сознательно сконструированные педагогические способы и средства, существенно влияющие на протекание педагогических процессов, от которых зависит сформированность профессиональной коммуникативной компетенции курсантов как результат образования;

– теоретически обоснована коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов с использованием специально разработанных

интерактивных коммуникативных методов обучения, которые моделируют ситуации профессиональной коммуникации, на основе междисциплинарной интеграции коммуникативного и профессионального содержания учебных дисциплин и практик путем синтеза заданий, имитирующих реальную профессиональную деятельность, с заданиями, способствующими формированию профессиональной коммуникативной компетенции – что вносит вклад в развитие теоретико-методологической базы и совершенствование педагогических технологий профессионального образования;

– теоретически обоснованы критерии (личностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-рефлексивный) и соответствующие им показатели, на основе которых охарактеризованы уровни (повышенный, достаточный, элементарный) сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, разработан критериальный аппарат, способствующий адекватному оцениванию исследуемых характеристик изучаемого процесса формирования данной компетенции у курсантов вузов ФСИН.

Практическая значимость исследования заключается:

– в возможности использования в практике обучения курсантов в ведомственном вузе ФСИН России разработанной методической системы;

– в разработке методического сопровождения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе изучения учебных дисциплин (гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в т.ч. «Русского языка и культуры речи», профессиональных и специальных дисциплин) и прохождения практик;

– в разработке алгоритма включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин и практик, который предполагает следующие шаги:

1) анализ содержания гуманитарных и социально-экономических дисциплин, профессиональных и специальных дисциплин и программ

практик (внеучебной, учебной, производственной, в т.ч. преддипломной) с целью выявления разделов и тем, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов;

2) соотнесение выделенных разделов и тем учебных дисциплин и практик с составляющими профессиональной коммуникативной компетенции курсантов: базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная;

3) определение содержательного наполнения коммуникативных блоков, включенных в выделенные разделы и темы учебных дисциплин и практик, имеющих инвариантное, вариативное и специфическое дидактическое обеспечение;

4) разработка интерактивных коммуникативных технологий обучения, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции;

5) подбор коммуникативных ситуаций (стандартных, профессионально-ориентированных или профессионально-специализированных) в зависимости от направления (профиля) подготовки;

6) распределение коммуникативных ролей участников с последующим закреплением функций;

7) подготовка и последующее разыгрывание ситуации по ролям, дающее возможность продемонстрировать свою стратегию поведения, свой вербальный сценарий, создать модель поведения, характерного для повседневной жизни или профессиональной деятельности;

8) анализ результатов, групповое и индивидуальное оценивание деятельности участников;

– в подготовке и апробации учебных пособий «Русский язык и культура речи» и «Русский язык в деловой документации», практикума «Нормы современного русского языка», учебного пособия и практикума «Функциональные стили современного русского языка», учебных пособий «В помощь сотруднику УИС: полифункциональный словарь» и «Речь

сотрудников подразделений охраны и конвоирования», методических рекомендаций «Развитие коммуникативных умений сотрудников подразделений охраны и конвоирования УИС» и «Формирование коммуникативной культуры курсантов вузов ФСИН России средствами родного языка», аналитических материалов «Развитие речевой культуры сотрудников кинологических служб в исправительных учреждениях», практических рекомендаций «Формирование и развитие навыков активного слушания сотрудников кинологических служб в исправительных учреждениях»;

– в разработке педагогического сопровождения самостоятельной работы курсантов по формированию коммуникативных умений (в рамках самоподготовки (в т.ч. с использованием электронных УМК), научно-исследовательской работы, встреч с практическими работниками и часа чтения);

– в разработке и апробации факультатива«Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС»;

– в разработке и апробации программы и методического сопровождения курса повышения коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН;

– в разработке и апробации авторской методики измерения уровня профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Применение результатов и выводов проведенного исследования в профессиональной коммуникативной компетенции позволяет повысить уровень сформированности данной компетенции у курсантов.

Разработанные автором модель, педагогические условия, программно-методическое обеспечение и диагностический инструментарий могут быть использованы не только в образовательном процессе вузов ФСИН России, но и на занятиях с действующими сотрудниками УИС в рамках служебной подготовки и в системе подготовки и повышения квалификации сотрудников УИС.

Личный вклад автора состоит в следующих полученных результатах:

1. Раскрыты методологические основы (системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и коммуникативный подходы), проанализированы методические основания (материалы ФГОС ВО, современные подходы к формированию данной компетенции в вузе, специфика профессиональной деятельности сотрудников УИС, особенности их коммуникативной компетенции, модели подготовки выпускников вузов ФСИН России разных направлений и профилей) формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, уточнено понятие «профессиональной коммуникативной компетенции» как планируемого результата обучения курсантов, что позволило, во-первых, определить структуру данной компетенции, выделив в ней базовую, профессионально-ориентированную, профессионально-специализированную коммуникативные компетенции; во-вторых, определить содержание профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, которое является основой для оценивания результатов обучения курсантов в процессе их подготовки к профессиональной деятельности; в-третьих, сформулировать определение формирования данной компетенции у курсантов вузов ФСИН России и *разработать* модель методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

2. Разработана модель методической системы формирования ПКК курсантов, которая отражает основные взаимосвязанные компоненты процесса формирования данной компетенции, представленные в виде структурных блоков (нормативно-целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный, процессуально-технологический и оценочно-результативный), интегрируя их в целостную управляемую систему.

3. Выявлена и обоснована специфика отбора содержания и методов обучения. Методика формирования профессиональной коммуникативной

компетенции курсантов включает в себя учебно-методический инструментарий, дидактический комплекс методов, приемов и видов заданий (инвариантных, вариативных и специфических), направленных на формирование данной компетенции: методическое сопровождение модели в процессе изучения учебных дисциплин, прохождения практик, программно-методические материалы факультатива «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС», педагогическое сопровождение самостоятельной работы курсантов по саморазвитию коммуникативных умений в процессе самообразования – и контроль ее развития в моделируемой методической системе.

4. Разработана необходимая для реализации методической системы комплексная программа формирования данной компетенции на весь период обучения курсантов в ведомственном вузе, отличительной особенностью которой является ее непрерывность и поэтапность, апробированы варианты ее внедрения в обучение.

5. Разработан диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов обусловлена методологической обоснованностью исходных позиций, комплексной методикой исследования, соответствующей ей гипотезой, целями и задачами диссертационной работы; корректным анализом материалов исследования; широкой экспериментальной базой, результатами поведенного констатирующего и контрольного этапов эксперимента; адекватным применением процедур описательной и математической статистики при обработке эмпирических данных; широкой и разноаспектной

апробацией результатов исследования, а также непротиворечивостью промежуточных и основных результатов и выводов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация результатов исследования осуществлялась на научных и научно-практических конференциях международного, всероссийского и межрегионального уровня: Пермь (2006-2019), Хабаровск (2006), Варадеро (Куба, 2007), Новосибирск(2008), Кемерово (2009), Воронеж (2010), Новокузнецк (2010-2013), Горловка (Украина, 2011), Владимир (2011), Павлодар (Казахстан, 2011), Томск (2011-2015), Рязань (2012-2019), Екатеринбург (2008-2019).

Результаты исследования были представлены на конкурсе профессионального мастерства педагогических работников вузов ФСИН России, докладывались на учебно-методических сборах, заседаниях Учебно-методического совета, различных совещаниях, заседаниях, региональных, кафедральных и межвузовских семинарах. Внедрение теоретических и практических результатов осуществлялось в рамках курса повышения коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского и командного состава вуза «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России», постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей» и на занятиях по служебной подготовке с личным составом института, в рамках учебно-методических сборов, в процессе проведения открытых и показательных занятий, мастер-классов. Результаты исследования внедрены в практику и используются в учебном процессе Пермского, Самарского юридического, Воронежского и Кузбасского институтов ФСИН России, Академии права и управления ФСИН России.

Основные положения исследования представлены в 58 публикациях, включая 27 статей в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ для публикации результатов диссертационных исследований.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Концепция формирования профессиональной коммуникативной

компетенции курсантов предполагает непрерывную, поэтапную и комплексную реализацию данного процесса на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе ФСИН России в единстве и взаимодополнении системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и коммуникативного методологических подходов.

2. Эффективность моделирования методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России может быть достигнута при соблюдении следующих условий: необходимость интеграции процесса формирования данной компетенции у курсантов вузов ФСИН России в целостный процесс их обучения в вузе; учет профессионально-специализированной модели подготовки выпускника и специфики профессионального общения сотрудников УИС; комплексная реализация программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции; коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования данной компетенции у курсантов с использованием специально разработанных интерактивных коммуникативных методов обучения, которые моделируют ситуации профессиональной коммуникации; организация самообразования курсантов; повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава.

Разработанная методическая система характеризуется новизной своих компонентов:

– обновленными целями обучения;

– уточненным определением понятия профессиональной коммуникативной компетенции курсантов;

– выделенной структурой и содержанием профессиональной коммуникативной компетенции (базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная коммуникативные компетенции);

– уточненным составом знаний, умений и способов деятельности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в зависимости от профиля подготовки;

– определением инвариантного, вариативного, и специфического компонентов содержания, которые соотнесены с периодами формирования данной компетенции и видами деятельности курсантов;

– обоснованной системой интерактивных коммуникативных методов обучения, которые моделируют ситуации профессиональной коммуникации;

– обновленной и расширенной базой коммуникативно-ориентированных заданий и упражнений, имитирующих реальную профессиональную деятельность, используемых в обучении;

– обновленной системой самостоятельной работы курсантов по формированию коммуникативных умений;

– повышением коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России;

– разработанной авторской методикой измерения уровня профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

3. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России отражает основные взаимосвязанные компоненты процесса формирования данной компетенции у курсантов вузов ФСИН России, представленные в виде структурных блоков (нормативно-целевого, методологического, содержательного, организационно-деятельностного, процессуально-технологического и оценочно-результативного), интегрируя их в целостную управляемую систему.

4. Методическое сопровождение реализации авторской модели обеспечивает поэтапное и последовательное формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Так, первый период ориентирован на формирование базовой коммуникативной

компетенции (в рамках изучения дисциплин гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в т.ч. «Русского языка и культуры речи») путем расширения и углубления полученных знаний, умений и способов деятельности. В рамках данного периода осуществляется актуализация личного опыта, формирование мотивации на овладение коммуникативной компетенцией, обращается внимание на методы и приемы работы с текстом, выстраивание коммуникации между людьми на основе осознанного использования единиц системы языка и основ речеведения. Результатом является сформированная способность к оцениванию своих коммуникативных возможностей и способностей, осознание того, что коммуникативная компетенция важна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, готовность и потребность в осуществлении коммуникации, потребность в сотрудничестве, взаимодействии. Второй период ориентирован на формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции (при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин и программы прохождения внеучебной и учебной практик) путем включения курсантов в ситуации учебной и профессиональной коммуникации в рамках квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности на основе интерактивных коммуникативных методов обучения и решения профессиональных задач при выполнении определенной служебной деятельности. В рамках третьего периода идет формирование профессионально-специализированной коммуникативной компетенции (при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профильных дисциплин, в программы производственной, в т.ч. преддипломной практик, при реализации в образовательном процессе ведомственного вуза факультатива «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС» для курсантов всех профилей подготовки) путем широкого включения курсантов в коммуникативное взаимодействие в контексте профессиональной деятельности в рамках закрепленной

специализации с использованием ролевых игр и других интерактивных коммуникативных методов обучения, обеспечивающих курсантам творческую активность в условиях служебной деятельности.

5. Уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России (повышенный, достаточный, элементарный) позволяют определить критерии (личностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-рефлексивный) и соответствующие им показатели с помощью разработанного критериального аппарата, способствующего адекватному оцениванию исследуемых характеристик изучаемого процесса.

Исследование отвечает следующим пунктам Паспорта специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования):

1. Методология предметного образования:

– вопросы взаимодействия теории, методики и практики обучения и воспитания с отраслями науки, культуры, производства;

– тенденции развития различных методологических подходов к построению предметного образования;

– общие закономерности образовательного процесса в условиях реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий;

– прогнозирование развития методических систем по различным образовательным областям, дисциплинам, предметам, курсам. Анализ инновационной и опытно-экспериментальной педагогической деятельности как источник развития методологии, теории и методики обучения и воспитания по областям знаний и уровням образования.

2. Цели и ценности предметного образования:

– разработка целей предметного образования в соответствии с изменениями современной социокультурной и экономической ситуации в

развитии [информационного общества, массовой глобальной коммуникации] общества;

– аксиологическое обоснование учебных предметов в структуре образования в разных областях и на разных уровнях образования.

3. Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования:

– теоретические основы созданиями использования новых педагогических технологий и методических систем обучения, реализованных на базе информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования;

– разработка методических концепций содержания и процесса освоения образовательных областей.

Структура диссертации. Диссертация общим объемом 492 страницы состоит из введения, 3 глав, заключения и 18 приложений. Список литературы включает 288 источников (из них 29 на английском языке). Текст диссертации сопровождается 53 таблицами, 33 рисунками, 31 диаграммой.

.

ГЛАВА I. Методологические основы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе

На современном этапе, в период реформирования УИС Российской Федерации, решение задач по совершенствованию профессиональной подготовки ее кадрового потенциала является непременным условием успешной деятельности Федеральной службы исполнения наказаний.

Согласно Программе развития ведомственного профессионального образования до 2020 года, утвержденной 29.12.2012 г., подготовка кадров для учреждений и органов УИС по программам высшего образования осуществляется в высших учебных заведениях, подведомственных ФСИН России. Развитие системы ведомственного высшего образования в ФСИН России осуществляется в рамках реализации Концепции развития УИС Российской Федерации до 2020 года.

Как показывает анализ сложившейся в учреждениях и органах УИС обстановки, связанной с проблемами закрепления и адаптации выпускников ведомственных образовательных учреждений, на сегодняшний день существует острая потребность в изучении педагогических подходов к формированию профессиональных компетенций у будущих специалистов УИС с упором на практические требования, предъявляемые к специалистам тех или иных служб.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а практическая направленность обучения – способность действовать в конкретной ситуации. В связи с этим в главе анализируются методологические основы существующих подходов к подготовке бакалавров в системе современного высшего образования вообще и ведомственного, в частности. Результаты анализа сложившихся подходов подтверждают необходимость разработки единой методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

1.1. Системно-деятельностный подход как методологическая основа современного высшего образования

Системообразующим компонентом Федеральных государственных стандартов является системно-деятельностный подход, предполагающий ориентацию на результаты образования.

Для того чтобы определить суть системно-деятельностного подхода, необходимо выяснить, что такое «подход». В научной литературе подход рассматривают как комплекс идей, принципов и методов, которые способствуют решению проблем. Подход достаточно часто приравнивают к методу (например, говорят о проблемном подходе или проблемном методе и т.п.). Мы полагаем, что подход шире по значению, чем метод. Подход – это как идеология, так и методология решения проблемы, которая раскрывает основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей. Метод – это понятие, которое включает в себя знание о том, как действовать в определенной ситуации, для решения определенной задачи [90].

Проблемы деятельности разрабатывались философами (Э.В. Ильенковым, М.С. Каганом, П.В. Копниным, В.А. Лекторским, Э.Г. Юдиным и др.), психологами (А.Г. Асмоловым, М.Я. Басовым, Л.С. Выготским, Г.С. Костюком, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.В. Рубцовым и др.), педагогами, занимающимися вопросами обучения и воспитания ребенка (В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым, Д.И. Фельдштейном, Л.М. Фридманом, Г.А. Цукерманом, Д.Б. Элькониным, Э. Эриксоном), методистами, разрабатывающими проблемы развивающего обучения (А.Б. Воронцовым, А.К. Дусавицкиим, В.В. Репкиным и др.). Теорию деятельности начали разрабатывать отечественные психологи (А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн), продолжили – в Германии (К. Хольцкамп), Великобритании (М. Коул), Финляндии (Ю. Энгештрем) и других странах.

По мнению В.В. Давыдова, «представление о деятельностном подходе к изучению отдельных сторон поведения, сознания и личности человека

выражает некоторую общую направленность в подходе к человеку на основе использования различных моментов в понятии деятельности» [62, с. 39]. Категория «деятельности» в системно-деятельностном подходе занимает одно из главных мест, а деятельность рассматривается в качестве системы. В XIX в. в работах Ф. Фребеля, посвященных дошкольному и начальному образованию, нашло отражение понимание деятельности Г.В.Ф. Гегеля: «Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат».

До сих пор нет однозначного понимания термина «деятельность». «Activity» в английском языке означает любой вид практической или познавательной активности человека. Но, по мнению А.Н. Леонтьева, не все проявления жизненной активности человека могут быть отнесены к деятельности. Истинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности. В качестве основных видов деятельности в педагогике выделяют игровую, учебную и трудовую деятельность. В психологии деятельность соотносят с психическими процессами (сенсорная, мнемическая, мыслительная и другие виды деятельности). По мнению В.В. Давыдова, в психологии принята структура деятельности, включающая следующие составляющие: потребность – мотив – задача – средства (решения задачи) – действия – операции.

Учеными определены два подхода к пониманию сущности системно-деятельностного подхода:

1. Попытка объединения системного и деятельностного подходов. Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. как объединение системного (Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, Ф.Ф. Королев, В.И. Косьянов, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностного (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.) подхода.

Системно-деятельностный подход нашел свое отражение в исследованиях В.Д. Шадрикова (система, направленная на результат), Н.А. Бернштейна («образ потребного будущего», «модель потребного будущего»), П.К. Анохина («системообразующий результат», «функциональная система»),

А.Н. Леонтьева («результат как мотив и ценность деятельности») и др.

По мнению исследователей, системно-деятельностностный подход определяется результативностью деятельности как целенаправленной системы.

2. Он основан на особенностях выстраивания обратной связи. Обратная связь в рамках системно-деятельностного подхода определяется Н.А. Бернштейном как «коррекция», П.К. Анохиным – как «обратная ориентация», А.Г. Асмоловым – как аттестация, аккредитация, лицензирование, тестирование. Такое понимание позволяет представить компоненты не разорванными, а в целостном системно-деятельностном анализе, имеющем «генетически развивающий план» (например, при разработке программ необходим учет индивидуальных особенностей личности и присущих этим особенностям форм деятельности).

Основными принципами системно-деятельностного подхода являются следующие: принцип субъектности, принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены, принцип учета сензитивных периодов развития, принцип сотрансформации, принцип определения зоны ближайшего развития, принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления развития), принцип обязательной результативности каждого вида деятельности, принцип обязательной рефлективности всякой деятельности и др.

В структуре системно-деятельностного подхода А.Г. Асмолов выделяет следующие компоненты: кадровый, экономический, мотивационно-ценностный, целевой и операционально-технологический. Системно-деятельностный подход, по мнению А.Г. Асмолова, не отрицает ЗУНовского подхода: «На операционально-технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция – деятельность – компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им» [8].

Характеризуя системно-деятельностный подход, А.Г. Асмолов говорит о его нацеленности на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает на возможность формирования ценностных ориентиров, которые встраиваются в новое поколение образовательных стандартов.

Т.В. Живокоренцева в рамках компетентностного подхода определяет инварианты содержания образовательной среды, обеспечивающие формирование и развитие компетенций обучающихся в ходе разрешения ситуаций. Автор отмечает, что «для описания такого содержания образования фиксируются границы, «внутри» которых разворачивается вариативное содержание и результат, к которому должен прийти обучающийся. Такими границами в компетентностном подходе являются ключевые компетенции, которые могут быть сформированы на любом предметном содержании, и практико-ориентированные ситуации» [74, с. 188]. Анализируя содержательную составляющую компетентностного и деятельностного подходов, Т.В. Живокоренцева ставит акцент на качестве образовательных результатов, представляя их системно, как «личностные качества обучающегося, освоенные способы взаимодействия с миром в различных, а не только учебных ситуациях, оперирование знаниями (получение, хранение, применение, поиск и создание новых), необходимыми для решения разнообразных проблем (познавательных, практических, личных, коммуникативных и др.)» [74, с. 190].

На основе системно-деятельностного подхода проектируется образовательно-профессиональное пространство вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности курсанта. Реализация данного подхода в проектировании образовательно-профессионального пространства вуза происходит при использовании деятельности в качестве средства становления и развития субъектности человека. Образование рассматривается как ведущая социальная деятельность общества. Человек выбирает характерные ему по природе виды деятельности, удовлетворяющие его потребности в саморазвитии и самореализации [72, с. 269].

М.А. Петрова [173, с. 8] анализирует отличительные особенности компетентностного и системно-деятельностного подходов в образовании, находя общее и частное в смыслообразобразующей деятельности обучающихся.

Рассматривая категориальную сетку понятий, раскрывающих сущность системно-деятельностного подхода в образовании, Т.Ф. Ушева [221, с. 246] обращается к исследованиям М.А. Мкртчяна (о статусе сферы образования, о содержании образования (деятельностном содержании), о сущности обучения) и В.Б. Лебединцева (о создании новых систем обучения).

И.Г. Литвинская адресует нас к исследованиям Г.П. Щедровицкого, обращая внимание на то, что Г.П. Щедровицкий является родоначальником системно-мыследеятельностной методологии. Фактически, системно-мыследеятельностная методология выдвигает на первый план положение о целевой предопределенности социальных явлений. А сам Г.П. Щедровицкий говорил, что целью образования третьего тысячелетия будет человек, способный мыслить и действовать в непрерывно меняющихся ситуациях, что не противоречит идеям авторов новых образовательных стандартов» [255].

И.Г. Литвинская отмечает, что «системно-деятельностный и компетентностный подходы возникли из разных культурно-исторических (несмотря на временную близость к нашему времени) рамок. Компетентностный подход вышел из производственной (бизнес и финансы) сферы. А системно-деятельностный подход вырос из философии и методологии гуманитарных наук, но рос и формировался, изменяя эту самую практику. Структурно-функциональный подход присутствует и там, и там. В компетентностном подходе мы оперируем понятиями: поведение (из западной психологии), действие, функция, роль. В системно-деятельностном – мыследеятельность, мышление, коммуникация, действие, понимание, рефлексия; табло сознания; схема; искусственно-естственное. Социальное конструирование, социальная инженерия – это практика обоих подходов. Они, собственно, сами и есть не наука, а инженерия. И еще, для системно-деятельностного подхода мышление – это тоже область конструирования и инженерии» [130, с. 132].

Т.Ф. Ушева говорит о «сопряженности понятий системно-деятельностного и компетентностного подходов: действие, функция, позиция, роль, коммуникация, взаимодействие и т.д. И еще, общим является то, что основным объектом даже не исследований – изменений для обоих подходов является социальный опыт и общественная практика. Они оба не изучают, а преобразуют социальную действительность. Необходимо комбинирование различных подходов, принципов с учетом специфики обучения, т.к. что эффективно в одних условиях, может иметь совершенно противоположный результат в иных условиях преподавания. Многие современные подходы взаимосвязаны и взаимозависимы, между ними едва наблюдается фиксированное соподчинение / подчинение, и, наоборот, для них характерно перманентное взаимодействие» [221, с. 247].

Для реализации системно-деятельностного подхода характерны системное изучение учебных дисциплин и выбор занятий для профессионального роста с учетом самоопределения курсантов, формирования у них чувства успеха.

Образовательный процесс в системе общего и профессионального образования имел дедуктивную основу и строился на знаниевой парадигме, но ее недостатком было то, что формируемые знания, умения и навыки оторваны от умения их применять. В результате такого подхода в избытке оказались специалисты с высшим фундаментальным образованием, и появился недостаток в квалифицированных практико-ориентированных кадрах.

В системе высшего образования выделяют несколько практико-ориентированных подходов. Ряд авторов (Ю.С. Ветров, Н.П. Клушина) соотнесение своего представления о будущей профессии с реальными требованиями и погружения в профессиональную среду предлагают осуществлять в рамках учебной, производственной и преддипломной практик. Другие авторы (Т.В. Дмитриенко, П.И. Образцов) полагают, что профессионально-ориентированные технологии обучения способствуют формированию качеств личности, которые имеют большое значение для будущей профессиональной деятельности, знаний, умений и навыков,

которые необходимы для качественного выполнения профессиональных обязанностей. Некоторые авторы (А.А. Вербицкий, И.А. Плотникова, В.А. Шершнева и др.) говорят об организации профессионально направленного (контекстного) изучения как профильных, так и непрофильных дисциплин.

Для практико-ориентированного образования, направленного на приобретение знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности, необходим системно-деятельностный подход, таким образом, весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. Без приобретения опыта деятельности невозможно овладение компетенциями (см. 1.3. Компетентностный подход как методологическая основа современного высшего ведомственного образования), т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. В этих условиях процесс обучения становится процессом учения или научения, т.е. процессом приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций.

Основанная А.Н. Леонтьевым теория деятельности достаточно широко применяется в системе общего образования. Деятельностный подход превращает обучающегося из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Теорию обучения, основанную на деятельности, развивали в педагогической психологии, социальной педагогике в различных формах: личностно-деятельностное обучение (И.В.Ворожцова, И.А.Зимняя), развивающее обучение (Г.С. Альтшуллер, И.П. Волков, Н.А. Зайцев, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, М.М. Махмутов, В.В.Репкин, Д.Б. Эльконин), мыследеятельностный подход (Н.А. Бабиева, И.О.Глазунова, Г.П. Щедровицкий), личностно ориентированное образование (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская), теория усвоения социального опыта (В.П. Беспалько, П.Я Гальперин, П.Л. Ильин, И.Я. Конфедератов, А.К. Маркова, И.Ю. Мельникова, В.П. Симонов) и т.д.

Говоря об общем среднем образовании, отечественные ученые

утверждают: «деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения школьников, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности» [200].

Под опытом деятельности в системе общего образования понимается опыт учебно-познавательной деятельности. А приобретение этого опыта осуществляется путем формирования у учащихся практических умений и навыков. В рамках системно-деятельностного подхода в системе общего и высшего образования опыт деятельности выступает условием движения личности к цели и выражается в готовности к осуществлению определенных действий и операций, опираясь на имеющиеся знания, умения и навыки. Кроме учебно-познавательной деятельности он включает в себя опыт оценочных, профессионально и социально значимых видов деятельности. Опыт деятельности становится дидактической единицей.

При организации профессиональной подготовки идет постоянное пополнение содержания деятельности на основе модели подготовки бакалавра (см. Рис. 1), которая включает в себя описание основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей и предполагает постоянное изменение видов деятельности.

На первой ступени курсант приобретает опыт учебно-познавательной деятельности академического типа: моделирование действия профессионала, обсуждение теоретических вопросов и проблем.

На втором этапе – приобретается опыт квазипрофессиональной деятельности: моделирование условий реальной профессиональной деятельности, взаимоотношений между коллегами, с использованием активных и интерактивных форм обучения (деловая и ролевая игра, мозговой штурм и т.п.).

На третьем этапе курсанты приобретают опыт учебно-профессиональной деятельности в рамках учебной практики, участвуя в

выполнении некоторых полномочий, получая представления о будущей работе, закрепляя, развивая и совершенствуя первичные теоретические знания, полученные в процессе обучения, приобретая профессиональные умения и навыки, осознавая, насколько знания, полученные в ходе теоретической подготовки, могут быть применены курсантом в реальной деятельности.

На четвертом этапе приобретается опыт профессиональной деятельности в ходе производственной (целью которой является приобретение и совершенствование практических навыков в выполнении работы по профильному направлению обучения, углубление и закрепление полученных знаний) и преддипломной (направленной на обеспечение непрерывности и последовательности овладения обучающимися профессиональной деятельностью, для сбора материала в целях использования его при подготовке дипломной работы и организуемой на завершающем этапе обучения после освоения всего теоретического и практического объема программы) практик.

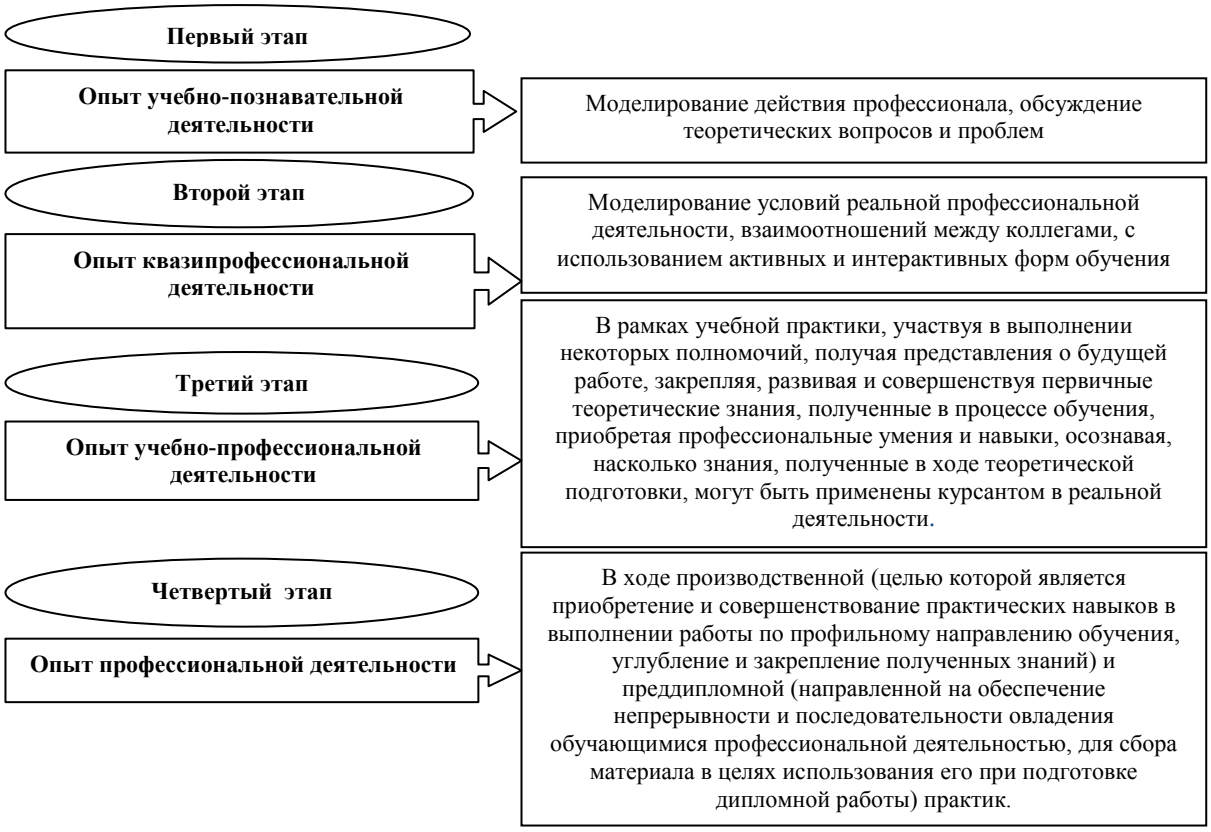


Рис. 1. Модель подготовки бакалавра

Разработчики образовательных стандартов общего образования пишут: «В отечественной психолого-педагогической науке глубоко разработана

деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [200], где личностное, социальное, и познавательное развитие обучающихся зависит от организации их учебной деятельности, а содержание образования формирует определенный тип мышления (эмпирический или теоретический).

Среди несомненных плюсов системно-деятельностного подхода исследователи отмечают, что результаты образования носят социально и личностно значимый характер; знания обучающимися усвоены прочно и гибко; используется дифференцированное обучении при единой структуре теоретических знаний; повышается мотивация и интерес к учению; не только успешно усваиваются знания, умения и навыки, но и формируются картина мира, компетентности в любой предметной области познания на основе формирования универсальных учебных действий.

В образовательных стандартах, основанных на деятельностном подходе, выделены ключевые задачи развития обучающихся и формирования у них универсальных способов познавательных и учебных действий (основные результаты обучения), лежащие в основе выбора и структурирования содержания профессионального образования.

Таким образом, системно-деятельностный подход подробно описывает процесс обучения, структуру учебной деятельности, соответствующую современным требованиям модернизиующегося российского образования. Следование данному подходу при формировании содержания профессионального образования предполагает анализ видов основной деятельности (игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, порождающих знания, умения и способы действия и компетенции.

И.В.Ворожцова, говоря о содержании учебной деятельности,

указывает, что приоритетным является «деятельность субъекта учения – учение или научение. Оно есть учебная деятельность, с точки зрения ее организации, рамок поведения, социальных функций и целей. С точки зрения содержания, учебная деятельность является интегративной частью жизнедеятельности ученика. Содержание учебной деятельности, определяемое как решение учебных задач посредством учебных действий, относится к плану учителя. План ученика – жизнедеятельность, т.е. мотивы, возможности, ситуация выбора, делание для себя и открытия для себя» [43, с. 219].

Деятельностный подход в обучении выводит в центр внимания homo agens – человека действующего. Учебные действия являются способами решения учебных задач. Выделяют действия целеполагания, программирования, планирования, контроля (самоконтроля), оценивания (самооценки). Функции преподавателя при реализации данного подхода заключаются в управлении процессом обучения, то есть преподаватель обеспечивает достаточно высокую степень деятельностной самостоятельности обучающихся.

Системно-деятельностный подход требует перехода от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению ситуаций, связанных реальной жизнью и профессиональной деятельностью. Следовательно, необходимо дополнить действия и операции универсальными (метапредметными) учебными действиями, характерными для каждого учебного предмета.

Образовательный процесс направлен на достижение требований Стандарта к результатам, к числу которых относится: использование современных технологий деятельностного типа (создание учебных ситуаций, приближенных к реальной трудовой деятельности, реализация проектной и исследовательской деятельности, работа в парах, малых и больших группах, команде, учет уровневой дифференциации и др.); включение идей практической направленности в целевые установки учебных дисциплин, в содержание учебных планов и программ; обогащение занятий данными анализа работы подразделений УИС, передового опыта деятельности среднего начальствующего состава; тщательная разработка содержания групповых видов занятий,

усиление их практической направленности с целью формирования у курсантов профессионально важных для будущей службы качеств.

Системно-деятельностный подход предусматривает профессиональное развитие курсанта через приобретение им необходимых знаний, умений и опыта трудовой деятельности в учебно-воспитательных условиях вуза. При этом такие образовательные подходы, как компетентностный и личностно ориентированный хорошо сочетаются с системно-деятельностным подходом и не противоречат ему.

1.2. Личностно ориентированный подход как методологическая основа высшего ведомственного образования

Современное развитие вузовского образования связано с внедрением в практику идей личностно ориентированного образования и обусловлено социально-экономическими изменениями в жизни российского общества. На первое место выдвигается ценность личности, активно действующей в условиях свободы в соответствии со своими знаниями, возможностями, способностями и нацеленной на совершенствование окружающего общества. Внедрение идей личностно ориентированного подхода в теорию и практику профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов сдерживается преобладанием информационного обучения над обучением, которое направлено на формирование ценностно-эмоциональной сферы личности будущего сотрудника. Такое ограниченное отношение к подготовке специалиста противоречит потребностям социального развития, поэтому преподавательский состав вуза должен ориентироваться на развитие и воспитание личности курсанта в процессе совместной деятельности.

Существенным фактором развития профессионального образования является способность принимать самостоятельные ответственные решения, творческий подход к любому делу, коммуникабельность, умение учиться, способность к партнерству, социальная и профессиональная ответственность и др. (Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев). Формирование перечисленных качеств возможно при использовании личностно ориентированного подхода,

соответствующего гуманистическим целям профессионального становления будущего сотрудника. Личностно ориентированное профессиональное образование – это взаимодействие преподавателя и курсанта, в котором последний выступает субъектом образования, направленное на индивидуальный опыт обучаемого, на его потребности в саморазвитии, самоопределении, самоорганизации [214, с. 2160].

К.Д. Ушинский впервые заговорил о личностно ориентированном подходе в образовании: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [222, с. 382]. Это является методологически значимым при организации эффективной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Для этого необходимо обеспечить единство педагогической теории и практики.

Теоретическими основаниями личностно ориентированного подхода послужили работы отечественных и зарубежных педагогов, психологов, методистов (Н.А. Алексеев, А.С. Белкин, В.С. Библер, П.Я. Гальперин, А.С. Границкая, Н.П. Гузик, В.В. Давыдов, И.Н. Закатов, Л.В. Занков, Э.Ф. Зеер, С.Ю. Курганов, В.М. Монахов, Н.Ф. Талызина, Е.И. Пассов, В.В. Фирсов, Н. И. Чуприкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щитинин, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и другие); развитие личности в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, и др.); развитие личности в школе (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон и др.); ценностные основы (Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова); самостоятельная учебно-познавательная деятельность обучающихся (А.В. Усова).

Теоретические аспекты проблемы формирования личности рассматриваются гуманистической педагогикой, индивидуальным и дифференцированным подходом к решению педагогических проблем, основные положения которых стали ядром концепции личностно ориентированного образования.

Основными идеями личностно ориентированного подхода являются обеспечение развития личности через организацию ее деятельности, взаимосвязи и перехода личностной и предметной сторон деятельности,

учета интересов и способностей личности, восприятия учебно-познавательной деятельности как личностно значимой.

Идея личностно ориентированного подхода в образовании проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. В первом случае личностный подход рассматривается как этикогуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности, партнерства, сотрудничества, диалогичности, индивидуализации образования. Научное понимание личностно ориентированного подхода имеет различную концептуально-понятийную структуру, которая зависит от предмета рассматриваемой той или иной наукой. Так, в философии сущность идеи личностного подхода объясняется посредством категорий субъекта, свободы, целостности, диалога (В.Е. Кемеров, В.Н. Шердаков).

Психология обращается к представлениям о функциях личности в жизнедеятельности человека, специфической природе личностного уровня человеческой психики, смысловой сфере, рефлексии и диалоге как определенных механизмах образования личностного опыта (В.В. Давыдов, А.В. Петровский, И.Н. Семенов). В пределах предмета дидактики раскрывается природа педагогического знания, личностно развивающие функции обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.В. Сериков), целостность образовательного процесса и сущность педагогической деятельности (В.Н. Загвязинский, В.А. Сластенин).

Личностно ориентированный подход в образовании реализуется благодаря инновационной деятельности (В.Я. Ляудис), предполагающей изменение позиции преподавателя, функций и строения знаний и способов организации их усвоения, переориентацию обучения на совместную деятельность, изменение критериев оценки обучения и воспитания.

И.С. Якиманская считает, что «проектирование личностно ориентированной системы обучения предполагает, что обучающийся является основным субъектом процесса обучения, развитие индивидуальных способностей обучающегося – целью проектирования, субъектный опыт обучающегося –

средствами, обеспечивающими реализацию поставленной цели» [15, с. 190].

Личностно ориентированный подход способствует равноправному взаимодействию преподавателя и курсанта только в том случае, если создается доброжелательный эмоциональный фон сотрудничества (внимательное, приветливое отношение преподавателя к курсантам, доверие, создание условий взаимного обучения, позитивная оценка достижений, диалогическое общение) и индивидуально-личностная поддержка (выявление личностных проблем, диагностика уровня воспитания, обучения, развития). При этом педагогическую помощь необходимо дозировать в зависимости от темперамента, особенностей менталитета, уровня языковой культуры и поведения курсанта и от его темпа учебной работы. Важную роль здесь играют создание условий для реализации личности, ситуации успеха, повышение значимости личного вклада каждого в решение общей задачи.

Для вузовского обучения характерно формирование личности в определенных социальных условиях, усвоение социального опыта, изменение ценностей курсантов. В этом возрасте происходит социализация личности: освоение социальной роли курсанта, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», подражание, социальное влияние со стороны преподавателей и курсантов.

В процессе адаптации к будущей профессии в рамках вузовского обучения происходит практическое вхождение курсанта в профессию путем выполнения определенных элементов служебной деятельности. При этом формируются необходимые профессиональные знания, умения, способы действия, интерес к будущей профессии, положительная мотивация занятий данным видом профессиональной деятельности. В результате чего развивается психологическая готовность к профессиональной деятельности, потребность в самообразовании в данной области и профессиональное мышление.

Успешность адаптации курсанта к будущей профессиональной деятельности зависит от психологических качеств его личности. Несовпадение ожиданий человека с реальными условиями его будущей

деятельности делает его психологически неподготовленным к определенным профессиональным трудностям и к адаптации, а адекватность образа предстоящей профессиональной деятельности способствует более успешному осуществлению процесса психологической адаптации [214, с. 2162].

В контексте нашего исследования мы говорим об учебно-педагогическом взаимодействии в системе отношений «преподаватель-курсант», приобретающего формы сотрудничества (ролевые и деловые игры, групповая работа, совместно-распределенная деятельность – то есть использование активных и интерактивных форм обучения), которое предполагает, прежде всего, взаимодействие самих курсантов. В качестве основы личностно ориентированного подхода выступает учебная ситуация, которая реализуется при использовании технологий учебного диалога, задачного подхода, имитационных игр (Т.Е. Климова, П.Ю. Романов, В.В. Сериков, Н.В. Сычкова).

В рамках личностно ориентированных технологий, применяемых в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи», можно назвать:

– гуманно-личностные (направлены на поддержку личности, помощь ей, на основе уважения и любви, без принуждения);

– технологии сотрудничества, реализующие демократизм, равенство, партнерство в отношениях «педагог-обучающийся»;

– технологии свободного воспитания (делают акцент на предоставлении обучающимся свободы выбора и самостоятельности).

Самообразование, самоопределение и самореализация возможны только при условии сформированности у обучающегося навыков сознательной самоорганизации, т.е. самостоятельности. Поэтому основную роль играют активные и интерактивные формы и методы обучения, которые развивают самостоятельность. К ним относятся обучение в сотрудничестве, технология проектов, игровые технологии, разноуровневое обучение, обучение в команде, обучение в малых группах, исследовательская работа и т.д.

Так при использовании исследований, проектов и различных игр обучающихся увлекает имитируемый реальный служебно-производственный

процесс, становящийся своеобразным проектированием будущей профессиональной деятельности. Кроме того работа по проектной и исследовательской технологиям требуют от обучающихся поисковой деятельности высокой степени самостоятельности, координации действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. Обучение в сотрудничестве и команде решает многие этические проблемы взаимоотношений людей, такие как воспитание уважения, толерантности, взаимопомощи, взаимоподдержки и т.д.

По мнению многих ученых, личностно ориентированное образование – это инновационный вид образования, являющийся сегодня важным фактором обновления профессионального образования в России, приведения его в соответствие современным международным требованиям [144].

Раньше учебное взаимодействие описывалось как субъект-объектные отношения, при которых преподаватель выступал в роли активного субъекта, инициирующего обучение, передающего знания, формирующего умения, контролирующего и оценивающего их. Курсант рассматривался как объект учебно-воспитательного процесса. Однако в последние годы педагоги и психологи, опираются на субъект-субъектное взаимодействие, при котором все участники занимают активную позицию. Преподаватель организует работу группы, члены которой взаимодействуют между собой, учебные усилия всех участников процесса должны быть направлены на достижение общей цели. И.А. Зимняя считает, что данное учебное взаимодействие – многоярусное образование, прочность которого зависит от установления психологического контакта между всеми участниками взаимодействия [84, с. 12].

Психологический контакт воспринимается партнерами как положительный фактор, укрепляющий взаимодействие. Контакт И.А. Зимняя рассматривает как «условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата» [84, с. 24]. Она отмечает, что психологический контакт в учебном взаимодействии дает возможность естественного и незатрудненного

общения, важного для продуктивного сотрудничества его субъектов.

Таким образом, для учебного взаимодействия характерны активность, осознанность, целенаправленность действий преподавателя и курсанта, являющихся субъектами, установившими психологический контакт.

Теоретическое обоснование личностно ориентированного профессионального образования заключается в раскрытии природы и условий ее реализации, определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Поэтому необходимо, чтобы за обновлением содержания профилирующих дисциплин, форм и методов работы, укреплением связи теоретического обучения с практикой последовало изменение отношений между преподавателями и курсантами, которое характеризовалось бы как сотрудничество и взаимопомощь.

Анализ литературы по проблеме профессиональной подготовки курсантов и состояния практики современного российского образования позволил выявить несоответствие между требованиями к личности будущего специалиста в контексте новой парадигмы и реальными профессиональными характеристиками выпускника вуза. Оно объясняется наличием в процессе подготовки будущих сотрудников УИС таких аспектов, которые препятствуют наполнению личностными смыслами полученной на когнитивном уровне информации о личностно ориентированном образовании. К ним относятся доминирование педагогики «несотрудничества», когда курсант пассивно воспринимает и усваивает знания, преподносимые в готовом виде; предметоцентризм, нарушающий целостное восприятие мира, человека и культуры; игнорирование личностного плана деятельности курсанта; преимущество когнитивного уровня восприятия знаний без включения в социально значимую деятельность; отсутствие внимания к ценностям, связанным с содержательным расширением духовности и культуры личности.

Главной целью личностно ориентированного профессионального образования является развитие личности обучающегося. При этом важную

роль играет индивидуальное развитие личности курсанта при организации профессионально ориентированного образовательного процесса с использованием авторских педагогических технологий. Личностно ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев, В.В. Сериков).

Личностно ориентированное профессиональное образование предполагает профессиональное развитие курсанта в учебно-воспитательных условиях вуза с целью приобретения им не только комплекса необходимых знаний и умений, но и профессионального опыта, что предполагает становление его как специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и дальнейшему самообразованию на основе равноправного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

1.3. Компетентностный подход как методологическая основа современного высшего ведомственного образования

В настоящее время требования компетентностного подхода рассматриваются преимущественно в контексте федеральных государственных образовательных стандартов, обеспечивающих связь с европейскими тенденциями, учитывая при этом стратегические интересы и сложившиеся в Российской Федерации культурно-образовательные традиции. Реализация новых государственных образовательных стандартов должна обеспечить как получение фундаментальных знаний, так и овладение профессиональными компетенциями. Для этого высшая школа в сотрудничестве с работодателями должна определить общие компетенции бакалавра, магистра и специалиста, сформировать требования к их профессиональной подготовке (требования к профессиональным знаниям, умениям и навыкам, а также готовности к постоянному профессиональному росту и совершенствованию) с учетом общемировых тенденций. Вместе с тем, ФГОСы третьего поколения не регламентируют объем часов, отводимых на изучение каждой дисциплины, а формулируют требования к освоению гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин и устанавливают их вес в системе ECTS.

ФГОСы в системе ECTS и применение зачетных единиц предполагают индивидуализацию образовательных маршрутов студентов, что влечет необходимость оптимизации федерального компонента. Необходимо определить наиболее типовые модули в программах высшего профессионального образования и описать их в компетенциях и зачетных единицах. Для успешной практической работы в области компетентностного подхода при введении зачетных единиц во ФГОС ВПО введены формулировки компетенций, составляющих компетентность выпускников по той или иной образовательной программе (далее – ОП), привлекая для этой цели весь профессорско-преподавательский состав [108, с. 17].

Стратегия модернизации образования в Российской Федерации предполагает, что в основу положен компетентностный подход. Основным результатом деятельности образовательной организации является не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных Федеральным государственным образовательным стандартом компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Наиболее подробно факторы, которые влияют на использование компетентностного подхода в деятельности не только общего, но и высшего профессионального находят свое отражение в работе Н.А. Гришановой.

В современных условиях прогрессивного развития общества возникает необходимость изменения образовательных целей. В последнее время основными понятиями, оценивающими результат образования, становятся не «образованность», «воспитанность», «подготовленность», «общая культура», а «компетенция», «компетентность».

Использование данных аналитического обзора 2003 года «Реформы образования» показывает, что «в условиях глобализации мировой экономики акценты с принципа адаптивности смещаются на принцип компетентности» [59, с. 72].

В конце XX века ряд ученых заговорил о компетентностном подходе в обучении: В. Болотов, В.А. Кальней, Е.Я. Коган, А.М. Новиков, В.В.

Сериков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.

В педагогической теории предпосылками появления компетентностного подхода стали: концепции содержания образования (В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.В. Краевский), где важную роль играет освоение социального опыта, помимо знаний, умений и навыков и опыта эмоционально-ценностного отношения творческой деятельности; концепция проблемного обучения (Д.В. Вилькеев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.), основанная на развитии творческого мышления, мыслительных способностей, умения решать проблемы, выходить из ситуаций затруднения; концепции воспитывающего обучения (В.С. Ильин, В.М. Коротов, Х.Й. Лиймегс и др.), формирующие личность в процессе усвоения предметных знаний [90].

В системе российского образования предпосылками компетентностного подхода были концепции развивающего (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и личностно ориентированного (Е.В.Бондаревская, З.И. Калмыкова, В.В. Сериков, И.Э. Унт, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская, и др.) обучения. По мнению А.Г. Бермуса, компетентностный подход связан целенаправленностью и целезаданностью образовательного процесса, где компетенции – уровень знаний, умений и навыков обучающегося, а «содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью: знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения» [17].

Компетентностный подход как концепция обучения и методологическая основа высшего образования – комплекс общих принципов определения целей и задач профессиональной подготовки, отбора содержания образования, организации образовательного процесса (стратегии, технологии обучения, формы и методы) и разработка критериев оценки результатов профессиональной подготовки.

Особенности обучения на основе компетентностного подхода могут быть сформулированы в следующих положениях:

– целью обучения является не сумма знаний, умений и навыков, а

способность человека действовать в различных ситуациях, возникающих в его познавательном опыте, используя необходимую усвоенную информацию;

– обучающийся рассматривается как субъект процесса обучения, который готов самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность, добывать и преобразовывать необходимую информацию, вычленять и анализировать познавательные проблемы, готов к поиску способов их разрешения и к рефлексии собственной деятельности;

– оценка полученных в обучении результатов производится на основе определения их значимости за пределами системы образования [190, с. 89].

Разработчики теории и практики компетентностного подхода (К.Э. Безукладников, А.Г. Бермус, Э.Ф.Зеер, А.В. Хуторской, В.В. Сериков, В.А. Болотов, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, Т.М. Ковалева, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова и др.), отмечают необходимость рассматривать результаты обучения в таких категориях, как «компетенция» и «компетентность». Впервые эти понятия ввел в научный обиход Н. Хомский, который указывал на то, что нужно «рассматривать языковую компетенцию – знание языка – как абстрактную систему, лежащую в основе поведения, систему, состоящую из правил, которые взаимодействуют…» [236, с. 89]. В понятие «компетенция» он также предлагал включить «представление о том, что усваивается» [236, с. 91].

Представления Н. Хомского получили дальнейшее развитие в психологических и педагогических исследованиях конца XX – начала XXI века, в том числе в трудах российских ученых. Авторы пособия «Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий» подчеркивают, что «компетенция – это то, на что претендуют, или то, что назначается, как должное быть достигнутым; компетентность – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек» [91, с. 84].

А.В. Хуторской придерживается аналогичной точки зрения, понимая под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке обучающегося, а под компетентностью – уже

состоявшееся его личное качество [238, с. 113].

Толкование этих понятий либо отождествляется, либо дифференцируется. Первый вариант определения компетенции представлен в Глоссарии терминов ЕФО как способность делать что-то хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при трудоустройстве; способность выполнять особые трудовые функции; а термин «компетентность» используется в тех же значениях и употребляется в описательном значении.

Этой же позиции придерживаются Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков и ряд зарубежных исследователей данной проблемы, говоря о практической направленности компетенций: «Компетенция является, таким образом, сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике, а компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [84, с. 18].

Н. Хомский первым предпринял попытку разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» применительно к языку: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [235, с. 184].

Таким образом, уже в 60-х годах XX века начали разграничивать понятия «компетенция» и «компетентность».

Как отечественные, так и зарубежные исследователи выделяют от 3 до 37 видов компетенций и предлагают строить обучение на основе формирования набора компетенций как конечного результата этого (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии».

Следует отличать понятия «квалификация» и «компетентность», так как первый термин имеет более узкое значение – профессиональные знания и умения. А компетентность включает в себя еще и инициативность,

способность работать в группе, коммуникативные навыки, умение учиться, анализировать, мыслить логически, собирать и использовать необходимую информацию и принимать определенные решения.

Кроме того значение термина «компетентность» отражает степень соответствия сотрудника определенной профессиональной деятельности.

Таким образом, понятия «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами.

Впервые в системе высшего образования определение понятия компетентности предложил Ю.Г. Татур: «Компетентность специалиста с высшим образованием – это проявленные на практике его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [210, с. 143].

В словаре LingvoUniversal понятие «competency» приравнивается к «competence», что определяется как: 1. а) способность, данные, знания, компетентность (достаточные для осуществления какого-либо вида деятельности); б) лингв., языковая компетенция; 2. достаток, материальное положение/обеспечение; 3. юр. компетенция, правомочность. Данный перевод свидетельствует о том, что «компетентность» рассматривается как собирательное понятие, показывающее принадлежность субъекта к определенной сфере деятельности, и потому используется в единственном числе, как принято в русском языке. Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что понятие компетенции имеет более узкое значение, и обозначает различные приобретаемые в процессе образования качества личности.

Н.А. Гришанова к компетентности относит:

– качественное использование способностей, которое ведет к эффективной профессиональной деятельности;

– овладение знаниями, умениями и способностями, которые

необходимы для профессиональной деятельности;

– эффективное общение в профессиональной среде; сочетание знаний, умений и способностей для выполнения поставленных профессиональных задач;

– способность к качественному выполнению требований с учетом быстрого реагирования на изменение ситуации, саморефлексия, самооценка.

Из определений, приведенных выше, следует, что компетентность от понятий «знания», «умения», «навыки», «опыт» отличает ее интегративный характер, соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности и практико-ориентированная направленность.

Ю.Г. Татур [210, с. 9] считает, что компетентность – интегральное свойство, характеристика личности, показатель успешной деятельности.

Компетентность специалиста, имеющего высшее образование, – это проявляющееся на практике желание и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для эффективной деятельности в профессиональной и социальной сфере.

В.Д. Шадриков считает, что во всем многообразии подходов к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» авторы придерживаются общепринятых определений [104, с. 92]. Компетентность понимают как владение определенными знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом, которые позволяют действовать и принимать решения. Различия заключаются в понимании компетентности как актуальных качеств личности или скрытых психологических новообразований; предметной наполненности компетенций как системных новообразований.

Компетентность не является ни синонимом, ни антонимом профессиональной квалификации. Термин «компетенция» обозначает характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин [231, с. 39] считают, что компетенция – это система процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающая взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические

– связанные с познанием, личностные, социальные), которые активизируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции.

Так же как и компетенция, компетентность включает в себя следующие компоненты: познавательный, мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой. Компетентность выражается в готовности к выполненению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях.

Проявляется компетентность в личностно ориентированной деятельности, а оценивается на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений и поведения в различных жизненных ситуациях.

При реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании в качестве цели выступает формирование компетентного специалиста. В современной педагогике профессионального образования компетенции рассматривают как обусловленный рыночными отношениями, новый тип целеполагания в образовательных системах. «Компетентностная модель освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные требования к результату образовательного процесса» [10, с. 32]. При использовании компетентностного подхода цели образования связаны с ситуациями трудовой деятельности. Поэтому компетенции «охватывают способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности. Традиционно при этом различают предметную, методологическую и социальную компетентность» [10, с. 40]. Б.Д. Эльконин считает, что «компетентность – мера включенности человека в деятельность» [204, с. 12]. С.Е. Шишов рассматривает категорию компетенции «как общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [204, с. 14].

Проведенный анализ литературы говорит о наличии разных точек

зрения на профессиональную компетентность. Одни авторы считают, что «профессиональная компетентность – это интегративное понятие, включающее три слагаемых – мобильность знаний, вариативность метода и критичность мышления» [244, с. 92]. Другие – рассматривают профессиональную компетентность как систему из трех компонентов: социальная компетентность (способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результат своего труда, владение приемами профессионального обучения); специальная компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности); индивидуальная компетентность (готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодоление профессиональных кризисов и профессиональных деформаций) [127, с. 73]. Согласно третьей точке зрения, профессиональная компетентность – как совокупности двух компонентов: профессионально-технологической подготовленности, означающей владение технологиями и компонента, имеющего надпрофессиональный характер, но необходимого каждому специалисту – ключевых компетенций [158, с. 112].

Компетентность и качество подготовки специалиста соотносят между собой как общее и частное. Качество подготовки специалиста – более широкое понятие. Оно зависит от уровня квалификации профессорско-преподавательского состава, материальной базы и других объектов и процессов, относящихся к подготовке специалиста.

Тогда как компетентность связана с результативной стороной образовательного процесса. С другой стороны, качество подготовки специалиста и компетентность могут соотноситься как «средство, условие – цель». Цели, формы, содержание, методы, средства, условия подготовки формируют компетентностного специалиста [90].

В отличие от других продуктов-результатов образовательного процесса компетенции являются интегрированным результатом, позволяющим решать ряд задач в отличие от функциональной грамотности; существующим в форме деятельности, а не в виде знаний о способах деятельности.

Компетенция является дидактической единицей усвоения, такой формой сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет справляться с поставленными задачами [48].

В Глоссарии ЮНЕСКО (2004) под обучением, основанным на компетенциях, понимается «обучение, основанное на определении, освоении и демонстрации знаний, умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности» [48].

К.Э. Безукладников под компетенциями понимает некоторые знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентностях человека. Качественный рост компетентности специалиста усиливает его конкурентоспособность, очевидно значимую в современных условиях, когда возрастает общественная потребность в профессиональной инициативе, а значит, все более ценится не репродуктивный, а творческий характер отношения специалиста к своей профессиональной деятельности [14, с. 32].

Анализ содержания понятий «компетенция» и «компетентность» позволил в процессе проводимого нами исследования под **компетенцией** понимать нормативное требование (знания, умения и способы выполнения профессиональных действий) к профессиональной подготовке курсанта, необходимые для его качественной продуктивной деятельности в профессиональной сфере, а под **компетентностью** – владение, обладание курсантом соответствующей компетенцией.

В нашем исследовании, касающемся вопросов формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, необходимо более подробно рассмотреть образовательные компетенции и отношения между ними.

Компетенции носят надпредметный универсальный характер, а не связаны с той или иной дисциплиной. Для их формирования необходимо не столько новое предметное содержание, сколько иные педагогические технологии. Данные требования одни авторы называют базовыми навыками (В.И. Байденко), другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями (А.М. Новиков), третьи – ключевыми компетенциями [90].

Таким образом, выделяют два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни (В.И. Байденко, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Э.Ф. Зеер) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий. Другие (А.М. Новиков) говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. То есть, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса [90].

В. Ландшеер в своей статье «Концепция «минимальной компетентности» приводит слова Спейди, который пишет: «Знания, умения и понятия – важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в не меньшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей» [90].

А.В. Хуторской [237] выделяет образовательные компетенции трех уровней: ключевые, которые реализуются на метапредметном, общем для всех предметов содержании; общепредметные, которые реализуются на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области; предметные, которые формируются в рамках отдельных предметов.

Основное свойство ключевых компетенций – надпрофессиональный характер, обусловливающий необходимость владения ими в любой области деятельности. Набор ключевых компетенций в формирующейся российской традиции компетентностно-ориентированного обучения представлен их исследователями (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) по-разному.

И.А. Зимняя ориентируется на задачи профессионального обучения и объединяет ключевые компетенции в три группы: компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах [85, с. 37].

Различаются три основных типа компетенций [128, с. 117]:

1. Профессиональные компетенции, которые относятся к сфере профессиональной деятельности;

2. Сквозные/«мобильные» компетенции, которые относятся к социальным, коммуникативным, методическим и другим компетенциям, необходимым для эффективной трудовой деятельности в рамках различных профессий и сфер деятельности (умение поддерживать эффективное общение с коллегами и руководством; умение принимать участие в совершенствовании организации предприятия и организовывать рабочее место; умение обеспечивать безопасность жизнедеятельности и, наконец, умения в области охраны окружающей среды.

3. Ключевые компетенции определяют основу обучения на протяжении всей жизни. Они формируются, начиная с ранних этапов жизни человека, и постепенно содержательно усложняются, углубляются или расширяются. К ним относятся традиционные базовые умения, дополненные свободным владением иностранными языками и умениями в области информационно-коммуникационных технологий; интеллектуальные (умение учиться, способность к инновационной деятельности, аналитические); социальные и межличностные, которые необходимы для общения, работы в команде, принятия решений, приспособляемости; предпринимательские (творческие, инновационные).

Вышеназванные виды компетенций подразумевают обучение, которое основано на решении проблем в реальной ситуации профессиональной деятельности (или в ситуациях, приближенных к реальной трудовой деятельности или имитирующих ее), при этом необходимо использовать

активные и интерактивные методы обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует несколько точек зрения на понимание профессиональной компетентности. Зарубежные исследователи данное понятие рассматривают как «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий». Отечественные исследователи дают такое определение: «Качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности» [181].

Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности [82, с. 44]. Ряд авторов считает, что в структуру профессиональной компетентности входят следующие качества личности: ответственность, целеустремленность, инициативность, уверенность в себе, трудолюбие. Другие считают, что компетентности включают в себя мотивационно-ценностную сферу, определяющую уровень овладения знаниями. Исходя из вышесказанного, профессиональная компетентность означает состоятельность человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении. Содержание образования (учебные предметы и профессиональные умения и навыки, формируемые в процессе изучения данных предметов) способствует формированию профессиональной компетентности будущего специалиста. Все вышесказанное в комплексе формирует и развивает личность будущего компетентного специалиста, способного к саморазвитию и самосовершенствованию.

Авторы стратегии модернизации содержания образования, основываясь на опыте зарубежных исследователей, к базовым компетентностям относят компетентность в рамках самостоятельной познавательной деятельности, которая основывается на получении знаний из различных информационных

источников; компетентность в рамках гражданско-общественной деятельности, которая основывается на выполнении различных социальных ролей (гражданина, производителя, потребителя, покупателя, клиента, члена семьи); компетентность в рамках социально-трудовой деятельности, которая основывается на умении оценивать свои профессиональные способности, владении нормами и правилами трудовых взаимоотношений, навыками самоорганизации; компетентность в быту, которая основывается на заботе о своем здоровье, семейном благополучии и т.п.; компетентность в рамках культурно-досуговой деятельности, которая основывается на рациональном использовании свободного времени с целью культурного и духовного обогащения личности.

Учитывая данные позиции, А.Хуторской выделяет следующие группы ключевых компетенций: ценностно-смысловые (определяют ценностные ориентиры обучающегося, умение выбирать целевые и смысловые установки в ситуациях учебной и иной деятельности); общекультурные (определяют духовно-нравственные основы жизни человека); учебно-познавательные (определяют самостоятельную познавательную деятельность (логическую, методологическую, общеучебную)); информационные (определяют умения поиска, отбора, анализа, преобразования, сохранения и передачи информации); коммуникативные (определяют знание языков, умение общаться с окружающими, работать в группе, коллективе); социально-трудовые (определяют выполнение различных социальных ролей); компетенции личностного самосовершенствования (определяют интеллектуальное, эмоциональное, физическое и духовное саморазвитие).

Данный состав ключевых компетентностей находит отражение в рекомендациях ЮНЕСКО и в «Концепции модернизации российского образования».

Существуют классификации компетентностей как знаниевых характеристик по областям наук (гуманитарных, в математике, физике и т.д.), по отраслям общественного производства (в области обороны, связи, транспорта, энергетики и т.д.).

Дж. Равен [184, с. 86] основной целью рассмотрения различных видов компетентностей считает помощь в их развитии и использовании как средствами достижения личностно значимых целей. Он выделяет 26 видов компетентностей [27, с. 281], которые можно сгруппировать следующим образом: осуществление деятельности самостоятельно (способность и умение самостоятельно определять и достигать свою значимую цель); в команде (способность и умение эффективно работать в интересах общей цели); осуществление управленческой деятельности (способность и умение координировать деятельность других, управлять, руководить); обустройство своей личной жизни (способность и умение обустроить свою личную жизнь в данном социальном окружении).

В рамках реализации целей Болонского соглашения была предпринята попытка сгруппировать общие для бакалавриата и магистратуры компетенции как результаты обучения. В работе над проектом приняли участие 16 стран (более 100 университетов), подписавших Болонскую декларацию. Список общих компетенций был разделен на три группы: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные: 1. Способность к анализу и синтезу. 2. Способность к организации и планированию. 3. Базовые общие знания. 4. Базовые знания по профессии. 5. Коммуникативные навыки в родном языке. 6. Элементарные компьютерные навыки. 7. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников). 8. Способность решать проблемы. 9. Способность принимать решения.

Межличностные: 1. Способность к критике и самокритике. 2. Способность работать в команде. 3. Межличностные навыки. 4. Способность работать в междисциплинарной команде. 5. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях. 6. Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия. 7. Способность работать в международном контексте. 8. Приверженность

этическим ценностям.

Системные: 1. Способность применять знания на практике. 2. Исследовательские способности. 3. Способность к обучению. 4. Способность к адаптации к новым ситуациям. 5. Способность к генерации новых идей (творчеству). 6. Способность к лидерству. 7. Понимание культур и обычаев других стран. 8. Способность работать автономно. 9. Способность к разработке проектов и управлению. 10. Способность к инициативе и предпринимательству. 11. Ответственность за качество. 12. Воля к успеху [26].

Иной набор квалификационных характеристик для школ, колледжей, работодателей и образовательных центров всех типов и для студентов любых возрастов предложен в программе «Ключевые компетенции 2000», которая разработана Оксфордским и Кембриджским университетами. Данный набор ключевых компетенций включает в себя [21, с. 211]:

1. Коммуникацию (эти компетенции могут использоваться при чтении материалов и подборе необходимой информации для проекта, ведении дискуссий, при использовании диаграмм для иллюстрации доклада, написании эссе).

2. Операции с числами (проведение вычислений и презентации выводов и заключений, интерпретация численной информации, что необходимо при проведении замеров, сборе информации, представленной в форме диаграмм и графиков, при расчетах, при использовании таблиц для представления результатов расчетов).

3. Информационные технологии (использование компьютера для поиска необходимой информации или для реализации проекта, разработка способов решения проблемы, построения таблиц и графиков, написания писем / отчетов).

4. Работу с людьми (работа совместно с людьми при планировании и осуществлении деятельности, направленной на достижение общих целей).

5. Усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности (имеет отношение к управлению персоналом, развитию карьеры и способности к обучению. Постановка целей для более успешного

выполнения рабочих заданий, успешное изучение теоретического предмета или обучение через выполнение практических заданий и последующая оценка прогресса и успешности требуют владения данными компетенциями).

6. Разрешение проблем (эти компетенции необходимы при разрешении проблем рабочего характера, при обучении или в личной жизни, когда используются различные методы поиска решений и проверяется результативность применения этих методов).

Овладение компетенциями различного рода является основной целью и результатами процесса обучения на основе компетентностного подхода.

Таким образом, что для подготовки «человека знающего» необходимо обращения к опыту (знаниям, умениям и навыкам) и к когнитивной сфере (мышлению, восприятию, вниманию, памяти), а становление «человека компетентного» зависит от сформированных личностно-психологических качеств (профессионального самосознания, потребности в достижениях, внутренних мотивов профессиональной деятельности).

Компетентность невозможно сформировать без учета целей и желания самого человека, что подтверждает ее личностный характер.

Образовательные компетенции дифференцируются по тем же уровням, что и содержание образования (ключевые, общепредметные, предметные), по уровням общности (общепрофессиональные, профессиональные, специальные) или типу (личностные, общеобразовательные, профессиональные).

В Федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования выделяют две группы компетенции: общекультурные (надпредметные, универсальные) – ОК – менее привязанные к объекту и предмету труда, и профессиональные (предметно-специализированные, предметно-специфические) – ПК – отражающие профессиональную квалификацию и различающиеся для разных направлений подготовки (специальностей).

В связи со вступлением в силу нового закона «Об образовании» [161] в 2013 году разработаны проекты федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по различным

направлениям подготовки (уровень бакалавриата)» (ФГОС ВО, ФГОС 3+, актуализированный стандарт).

В отличие от федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки (квалификация (степень) «бакалавр») новые актуализированные стандарты устанавливает требования к программам бакалавриата по направлениям подготовки, по итогам освоения которых присваиваются квалификации «академический бакалавр» или «прикладной бакалавр».

Попробуем разобраться, в чем разница. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года сказано, что прикладной бакалавриат – первый из множества путей по повышению доступности качественного образования, и он соответствует требованиям инновационного развития экономики России и отвечающим современным потребностям общества, которые чрезвычайно разнообразны, однако работодатели сходятся в одном: им нужны высококвалифицированные кадры – от рабочего до ученого-исследователя. Чтобы нацелить профессиональное образование на решение этой задачи, 19 августа 2009 года вышло Постановление Правительства РФ № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования».

Целью прикладного бакалавриата является повышение статуса средне-специального и средне-профессионального образования до уровня высшего, что обусловлено современной экономической ситуацией. Директор Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки И. Реморенко отмечает, что «ряд отраслей и видов деятельности настолько усложнились, что теперь в некоторых случаях необходимо обучение более высоким технологиям» [179].

Сравнительная характеристика академического и прикладного бакалавриата представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение академического и прикладного бакалавриата

Прикладной бакалавриат	Классический (академический) бакалавриат
Основная задача	
Практико-ориентированная подготовка специалистов к деятельности, связанной с разработкой, внедрением, адаптацией, оптимизацией технологий (в том числе инновационных) и технологических процессов. Предполагает обучение по определенным профилям подготовки.	Фундаментальная подготовка в широкой области знаний по выбранному направлению. Данный уровень высшего профессионального образования не имеет узкой специализации, но, как правило, предполагает обучение по определенным профилям подготовки.
Срок обучения	
4 года	4 года
Доля практического обучения	
До 60% учебного времени (различные виды практик, освоение рабочих специальностей, выполнение курсовых проектов по заказу предприятий, практические занятия)	До 10% учебного времени (включая научно-исследовательскую работу, летние практики)
Документ об окончании вуза	
Документ государственного образца о высшем образовании – (диплом бакалавра)	Документ государственного образца о высшем образовании – (диплом бакалавра)
Присваиваемая квалификация	
Прикладной бакалавр	Академический бакалавр
Возможность продолжения обучения в магистратуре	
Возможно поступление в магистратуру на основе конкурсного отбора при условии определенного стажа работы в соответствии с дипломом	Возможно поступление в магистратуру на основе конкурсного отбора

Итак, прикладной бакалавр – это образовательная квалификация, присваиваемая выпускнику, закончившему основную образовательную программу высшего образования уровня бакалавриата, обладающего компетенциями по решению технологических задач в различных сферах социально-экономической деятельности, готового приступить к профессиональной деятельности сразу после окончания вуза. Основное отличие прикладного бакалавриата от академического – значительно больший объем практической части обучения, присвоение квалификации рабочего или должности служащего по профилю подготовки [179].

Актуализированные федеральные государственные стандарты высшего образования, в отличие от ФГОС ВПО третьего поколения, предполагают, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК),

профессиональные (ПК) или профессионально-прикладные компетенции (ППК).

Выпускник, освоивший программы бакалавриата, вне зависимости от присваиваемой квалификации должен обладать рядом общекультурных (ОК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК). «Академический бакалавр» должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), «прикладной бакалавр» должен обладать профессионально-прикладными компетенциями (ППК), соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата.

Общекультурные компетентции являются неотъемлемым атрибутом специалиста любой профессиональной деятельности. В перечень ОК включены социальные, межкультурные, коммуникативные, социально-информационные компетенции общеобязательного характера. Они включают в себя способность решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых норм подведения человека в социуме. ОК вырабатываются в процессе освоения цикла гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин.

Общепрофессиональные компетенции являются неотъемлемым атрибутом специалиста конкретной профессии (педагогических, юридических, кинологических, инженерных, психологических и других профессий). Они являются общими для всех профилей бакаклавриата определенного направления подготовки и представлены диагностическими, проектировочными, конструктивными, коммуникативными, организаторскими и аналитическими компетенциями. ОПК проявляются в профессионально-этических, методологических, предметноориентированных компетенциях, имеющих общепрофессиональный характер и являющихся инвариантными к определенной профессиональной деятельности. Они формируются в результате освоения дисциплин общепрофессионального цикла, определенного направления подготовки.

Профессиональные компетенции отражают специфику сферы профессиональной деятельности и относятся к определенному предмету и

объекту труда. Таким образом, мы можем определить профессиональные компетенции как предметно-специфические знания, умения и способы выполнения профессиональных действий, отражающие профессиональную квалификацию. ПК отнесены к видам профессиональной деятельности, на которые направлена программа академического бакалавриата. ПК курсант овладевает в процессе освоения дисциплин профильной подготовки.

Профессионально-прикладные компетенции отражают прикладной характер сферы профессиональной деятельности и относятся к определенному предмету и объекту труда. Таким образом, мы можем определить профессионально-прикладные компетенции как предметно-специализированные знания, умения и способы выполнения профессиональных действий, отражающие профессиональную квалификацию. ППК отнесены к видам профессиональной деятельности, на которые направлена программа прикладного бакалавриата.

Применительно к каждой компетенции можно выделять различные уровни ее освоения (минимальный, продвинутый, высокий). Другая классификация предусматривается использование четырех уровней освоения компетенций:

– I уровень (первичное умение) – узнавание объектов, свойств, процессов, изученных ранее, в конкретной профессиональной деятельности и выполнение действий с опорой или подсказкой;

– II уровень (репродуктивное умение) – самостоятельное выполнение стандартного (типового) действия по памяти;

– III уровень (продуктивное умение) –создание алгоритма действий в нестандартной (нетиповой) ситуации, на основе изученных ранее стандартных (типовых) действий и его выполнение;

– IV уровень (творческое умение) – творческое применение знаний в решении нестандартных профессиональных задач.

Существует две точки зрения на понимание профессиональной компетентности как знаний субъекта труда о предмете деятельности. В узком значении (в конкретной профессиональной деятельности) она включает в

себя знания, умения, навыки и способы их применения на практике, в процессе общения и самосовершенствовании. В широком – уровень успешности взаимодействия с социальной средой (М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов [69, с. 32]).

Успех в профессиональной деятельности связан с достижением необходимого уровня профессиональной компетентности. Профессиональное обучение закладывает основы будущей профессиональной компетентности.

С.А. Дружилов в модели профессионального обучения выделяют четыре стадии:

1. *Бессознательная некомпетентность* выражается в отсутствии необходимых знаний, умений, навыков, и незнании об этом или об имеющихся требованиях к их наличию для успешной деятельности. Для этой стадии свойственна профессиональная самооценка: «Я не знаю, что я не знаю». При осознании недостатка знаний, умений, навыков, необходимых для конкретной профессиональной деятельности, осуществляется переход на следующую стадию.

2. *Сознательная некомпетентность* проявляется в осознании нехватки профессиональных знаний, умений, навыков. Здесь возможны два выхода: конструктивный (проявление как личной, так и профессиональной активности) и деструктивный (проявление социальной пассивности). Первый путь способствует повышению мотивации к приобретению недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Второй путь может вызвать чувство неуверенности в себе и своих силах, психологический дискомфорт, повышенную тревожность и другие факторы, мешающие последующему профессиональному обучению. Для второй стадии характерна профессиональная самооценка субъекта в следующей форме: «Я знаю, что я не знаю».

3. *Сознательная компетентность* характеризует знание структуры и содержания профессиональных знаний, умений и навыков возможность их эффективного применения. Для третьей стадии характерна следующая профессиональная рефлексия субъекта: «Я знаю, что я знаю».

4.*Бессознательная компетентность* отличается тем, что профессиональные навыки становятся частью личности. Данная стадия характеризует уровень мастерства, но именно она опасна профессиональной деформацией.

Дружилов С.А. сопоставляет уровни индивидуального профессионализма со стадиями профессиональной компетентности (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Сопоставление уровней профессионализма и сформированности профессиональной компетентности [105, с. 362]

Уровни профессионализма		**Уровни профессиональной компетентности**
«Оптимальный» (перспективный)	9	Сознательная компетентность *(«Я знаю, что я знаю»*)
	8	Сознательная некомпетентность *(«Я знаю, что я не знаю»*)
	7	Бессознательная некомпетентность *(«Я не знаю, что я не знаю»)*
«Основной» (номинальный)	6	Сознательная компетентность *(«Я знаю, что я знаю»)*
	5	Сознательная некомпетентность *(«Я знаю, что я не знаю»)*
	4	Бессознательная некомпетентность *(«Я не знаю, что я не знаю»)*
«Потенциальный» (учебный)	3	Сознательная компетентность *(«Я знаю, что я знаю»)*
	2	Сознательная некомпетентность *(«Я знаю, что я не знаю»)*
	1	Бессознательная некомпетентность *(«Я не знаю, что я не знаю»)*

Как видно из таблицы 2, переход на более высокую ступень профессионализма не возможен без осознания своей некомпетентности.

В Стандартах ничего не сказано о способах достижения единства различных уровней языка, которое имеется в реальной (успешной) коммуникации: «Для говорящего не существует отдельно лексики и отдельно грамматики с ее правилами. Оба типа знаний у говорящего слиты в единство, характеризующееся взаимопроникновением, синкретизмом грамматики и лексики, на основе которого и совершается его речевая деятельность» [39, с. 294].

1.4. Коммуникативный подход как методологическая основа формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в ведомственном вузе

Концепция модернизации российского образования определяет коммуникабельность и готовность к сотрудничеству как важные факторы. Поэтому проблема формирования коммуникативных способностей будущих выпускников ведомственных вузов приобретает огромное значение, так как

человеческая жизнедеятельность немыслима без общения. Грамотно построенное общение является ведущим условием эффективной организации деятельности в учебном и научном познании, в различных видах творчества, в быту, в сфере досуга. В связи с этим актуализируется проблема формирования коммуникативных способностей курсантов и слушателей вузов ФСИН России, готовящих сотрудников, чья деятельность непосредственно связана с людьми [41, с.5].

Начало коммуникативному подходу положили работы Э.П. Шубина. Идеи коммуникативного подхода стали разрабатываться и другими авторами (А.П. Старков, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Г.В. Рогова, Е.А. Маслыко, Л.П. Малишевская, И.Л. Плужник, Н.И. Гез).

Коммуникативный подход развивается на базе идей лингвистов, психологов и методистов (В.А. Артемов, Л.С. Бархударов, И.М. Берман, И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, М.Н. Вятютнев, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, Г.В. Колшанский, Б.А. Лапидус, О.А. Лаптева, А.А. Леонтьев, М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.А. Рябухина, Ю.М. Скребнев, И.П. Сусов, С.Ф. Шатилов, С.К. Фоломкина). Коммуникативный подход активно исследуется и в зарубежной методике. Его разностороннее толкование отражено в работах Ch.Brumfit [259, 260], M.Byram [262], M.Canale [264], D.Hymes [269], W. Littlewood [271], C. Livingstone [272], K.Morrow [273], R. Rossner [276], S.B. Ryan [277], S. Savignon [278], S. Villiers [284], H.G. Widdowson [287, 288] и др.

Ф. Нунан [274] говорит о коммуникативном подходе, также как и С. Райан [277], который часто равноценно заменяет этот термин коммуникативной методологией. Коммуникативную методологию наряду с коммуникативными методами мы находим у С. Вилльерс [284]. В.Л. Скалкин [201, с. 28] и Р.К. Миньяр-Белоручев [147, с. 78] выделяют частнометодический принцип коммуникативной направленности. У А.Н. Щукина [257, с. 98] принцип коммуникативности является общеметодическим. Он же дает краткое

описание коммуникативного метода, не показывая, однако, как он соотносится с вышеупомянутым принципом. А.А. Леонтьев [129, с. 51] употребляет и подход, и принцип, причем для него эти понятия взаимозаменяемы. И.Л. Бим [19, с. 135] использует те же термины, но описывает отдельно коммуникативный подход и общеметодический принцип коммуникативной направленности обучения иностранному языку, не показывая между ними четкой связи. Некоторые авторы, признавая важное значение коммуникативности для изучения иностранных языков, вообще не оперируют ни одним из вышеуказанных терминов и просто говорят о коммуникативных задачах [209, с. 7], о коммуникативной направленности обучения и коммуникативном минимуме [110, с. 40]. Е.И. Пассов использовал все три понятия – подход, принцип и метод.

Теоретические основы коммуникативного подхода были изложены в работах И.А. Зимней [84], а затем – И.Л. Бим [19], а практическая направленность данного подхода реализовалась в рамках коммуникативного и некоторых интенсивных методов обучения. Реальное общение на занятиях по русскому языку организуется за счет речевой деятельности, при помощи которой обучающиеся решают реальные или условные задачи, что доказывает деятельностный характер коммуникативного подхода.

При использовании коммуникативного подхода обучающийся выступает субъектом учебной деятельности, при этом важно учитывать его интересы, а также индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности. Виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо (и перевод для иностранного языка) – являются предметом обучения с использованием данного подхода.

Коммуникативный подход обеспечивает выполнение требований, предъявляемых к образовательному процессу: использование активных и интерактивных форм и методов обучения, которые создают ситуации общения, максимально приближенные к реальным условиям, при этом происходит параллельное усвоение грамматического материала.

Целью обучения при реализации данного подхода становится формирование и дальнейшее развитие коммуникативной компетенции – готовности и способности, обучающихся к речевому общению. Новой интерпретацией этого подхода в отечественной методике является обучение в сотрудничестве. Суть этого обучения заключается в создании условий для активной совместной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях. Обучение при таком подходе организуется в малых группах, состоящих из 3-4 человек разного уровня языковой подготовки (сильный, средний, слабый); при выполнении задания в группе учащиеся помещаются в такие условия, в которых успешность или неудача одного из них отражается на результате всей группы в целом, соответственно и оценка тоже общая [229, с. 134].

При использовании коммуникативного подхода в обучении возрастает время речевой практики каждого обучающегося на занятии, делается акцент на самостоятельное добывание информации курсантами, ее осмысление и усвоение.

Коммуникативный подход в обучении родному языку связан с переориентацией лингвистики от системы языка к сфере речи. Передовые идеи к внедрению коммуникативного подхода к обучению родному языку высказали современные дидакты и лингводидакты (Ф.С. Бацевич, О.И. Беляев, А.М. Богуш, А.Ю. Капская, Т.А. Ладыженская, Г.А. Михайловская, Е.И. Пассов, Е.А. Рябухина, В.Л. Скалкин и др.).

Так В.Л. Скалкин рассматривает коммуникативный подход в методике обучения языкам как инструмент человеческого общения. Он считает, что «коммуникативный подход должен пронизывать все аспекты и этапы деятельности организатора процесса обучения, включая определение целей курса, подбора языкового и речевого дидактического материала, создания системы упражнений, разработки схем аудиторных занятий» [201, с. 121].

Коммуникативный подход ориентируется не только на практическую сторону обучения, но и на ценностный аспект изучаемого языка, является объективной необходимостью, основанной на требованиях общества к уровню владения родным языком выпускниками ведомственных вузов [250, с. 166].

В философской, психологической и педагогической литературе понятия «общение» и «коммуникация» не являются синонимами.

Ряд ученых основной категорией считают коммуникацию – общение между людьми посредством обмена знаками, сообщениями. Другие – базовой категорией называют общение, в структуре которого выделяют коммуникацию как обмен информацией, интеракцию как процесс речевого взаимодействия и перцепцию как чувственное восприятие [16, с. 154].

Таким образом, для общения характерно межличностное взаимодействие, а для коммуникации – обмен информацией. Общение – это обмен мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их деятельности при помощи вербальных коммуникативных средств. В отличие от него, коммуникация – это процесс приема и передачи информации по различным каналам с помощью различных вербальных и невербальных средств коммуникации.

Итак, термины «общение» и «коммуникация» являются пересекающимися. Мы будем опираться на оба эти понятия в рамках коммуникативного подхода. В дальнейшем мы будем использовать термин «коммуникативный», говоря о применяемой нами профессионально-ориентированной методике (хотя понятие общения – более широкое, включающее в себя не только коммуникацию, но и перцепцию и интеракцию), так как понятие «общенческий» редко встречается в научной литературе.

Таким образом, понятия «общение» и «коммуникация», имеют как общие, так и отличительные черты. К общим – относятся обмен и передача информации и связь с языком, посредством которого происходит передача информации. Отличительные черты заключаются в узком и широком значении этих понятий. Психологи, считающие общение видом деятельности, представляют содержание общения следующим образом: предмет общения – взаимоотношения общающихся; единица общения – акт социального взаимодействия; средства общения – вербальные и невербальные; способы общения – информационный, интерактивный (интеракционный), перцептивный; продукт общения – интерпретация информации; результат

общения – изменение взаимоотношений [23, с. 72]. В методике обучения языкам понятие «коммуникация» является составной частью коммуникативного метода обучения, и приравнивается к понятию «общение», хотя в целом под коммуникацией понимается обмен информацией.

Коммуникативный подход предполагает обучение языку с учетом особенностей реального общения, в основе которого должна лежит модель реальной коммуникации, так как владения системой языка недостаточно для эффективного использования языка в коммуникативных целях.

«Коммуникативность» рассматривают как категорию методики. «Без коммуникативности нет современной методики»,— справедливо утверждают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова [112, с. 39]. Коммуникативность предполагает, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации, так как в каких-то аспектах он упрощен по сравнению с реальностью, но в основном он ему подобен. Данное понимание коммуникативного подхода и коммуникативности дало возможность исследователям (Ch. Brumfit and K. Johnson [259], K. Morrow [273], H.G. Widdowson [287], W. Littlewood [271], R. Rossner and R. Bolitho [276], D. Nunan [274] Е.И. Пассов [171] и др.) сформулировать основные принципы:

– Принцип речевой направленности процесса обучения, то есть результатом обучения является общение в различных видах речевой деятельности. Принцип предполагает речемыслительную активность учащихся, а задания и упражнения в определенной степени должны повторять реальную речь.

– Принцип функциональности, то есть языковой и речевой материал соответствует определенным функциям и коммуникативным интенциям, передаваемым говорящим при использовании конкретного языкового материала (приглашение, просьба, совет, согласие, предложение, упрек, отказ, выражение эмоций и т. д.). Принцип функциональности предполагает определенные требования к отбору материала: материал должен быть связан с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, а лексика – обусловлена конкретной речевой ситуацией;

– Принцип ситуативности в отборе материала, то есть языковой и речевой материал должен отбираться в зависимости от определенных ситуаций общения и отрабатываться в типичных ситуациях с использованием определенных языковых форм. «Ситуация» рассматривается как система взаимоотношений собеседников, которая отражается в их сознании; а «ситуативность» – соотнесенность высказывания с этими взаимоотношениями. Поэтому необходимо использование коммуникативных заданий, соответствующих условиям реальной коммуникации (работа в парах и группах), для формирования умений общаться;

– Принцип индивидуализации процесса обучения речевой деятельности с применением личностно ориентированного подхода, то есть учет всех индивидуальных свойств обучающегося: его личностных свойств и качеств (жизненного опыта, сферы деятельности, интересов, склонностей, темперамента, мировоззрения), умений осуществлять речевую и учебную деятельность.

– Принцип новизны, то есть необходимость учета постоянной смены тем разговора и других компонентов общения.

В отечественной практике коммуникативному подходу посвящены работы И.Л. Бим [19], И.А. Зимней [84, 85], Г.А. Китайгородской [99], В.П. Кузовлева [118], Р.К. Миньяр-Белоручева [147], Е.И. Пассова [171], В.Б. Царьковой [240] и др., в которых результатом обучения является практическое владение языком. Такие понятия как «речевой навык», «речевое умение», «коммуникативное умение» длительное время воспринимались как синонимы. В конце 90-х годов XX века коммуникативная компетентность понималась как комплекс знаний, умений и навыков в сфере вербальных и невербальных средств, необходимых для понимания чужой и порождения собственной речи в соответствии с целями и ситуациями общения [251, с. 119].

Случается, что участники речевого взаимодействия произносят различные фразы, но при этом не происходит никакого обмена информацией, понимания и взаимовлияния в процессе взаимодействия из-за несформированности коммуникативной компетенции, рассматриваемой в

качестве основной цели обучения с использованием коммуникативного подхода.

Существует большое количество исследований, посвященных содержанию понятия «коммуникативная компетенция». Их анализ показал, что единого мнения относительно определения данного понятия не существует. Под коммуникативной компетенцией понимают:

– овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения [163, с. 71];

– совокупность знаний, умений и навыков эффективного общения [170, с. 10];

– развивающийся и осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия [168, с. 57];

– способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми в системе межличностных отношений [208, с. 67] и др.

Применительно к лингвистике термин «компетенция» впервые ввел Н. Хомский, разграничив знание системы языка и владение им в реальных коммуникативных ситуациях. Затем зарубежные, а в последствии и отечественные методисты ввели термин «коммуникативная компетенция», который противопоставили лингвистической компетенции Хомского как способность осуществлять общение средствами языка: передавать информацию, обмениваться мыслями в различных коммуникативных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью, в процессе взаимодействия с другими участниками, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Этой же точки зрения мы будем придерживаться в своем исследовании.

Анализ видов коммуникативной компетенции, представленных в научной литературе, показал, что единого общепринятого мнения относительно ее состава структуры также не существует. К субкомпетенциям коммуникативной компетенции относят [121, с. 87]:

– лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную и социальную;

– лингвистическую (фонологические, лексические и грамматические знания и умения), социолингвистическую (социокультурные условия использования языка) и прагматическую (экстралингвистические элементы);

– грамматическую, социолингвистическую, компенсаторную и компетенцию речевой стратегии [283];

– языковую (грамматическую, лингвистическую), речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную), социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) [86, с. 18].

– компоненты ситуации общения (роли, места, темы, интенции, лексический, грамматический и фонетический минимумы и знания и умения, необходимые для понимания и порождения программ речевого поведения [46, с. 24].

Анализ этих и других [248, с. 123] моделей коммуникативной компетенции позволил нам выделить следующие субкомпетенции (см. Рис. 2.):

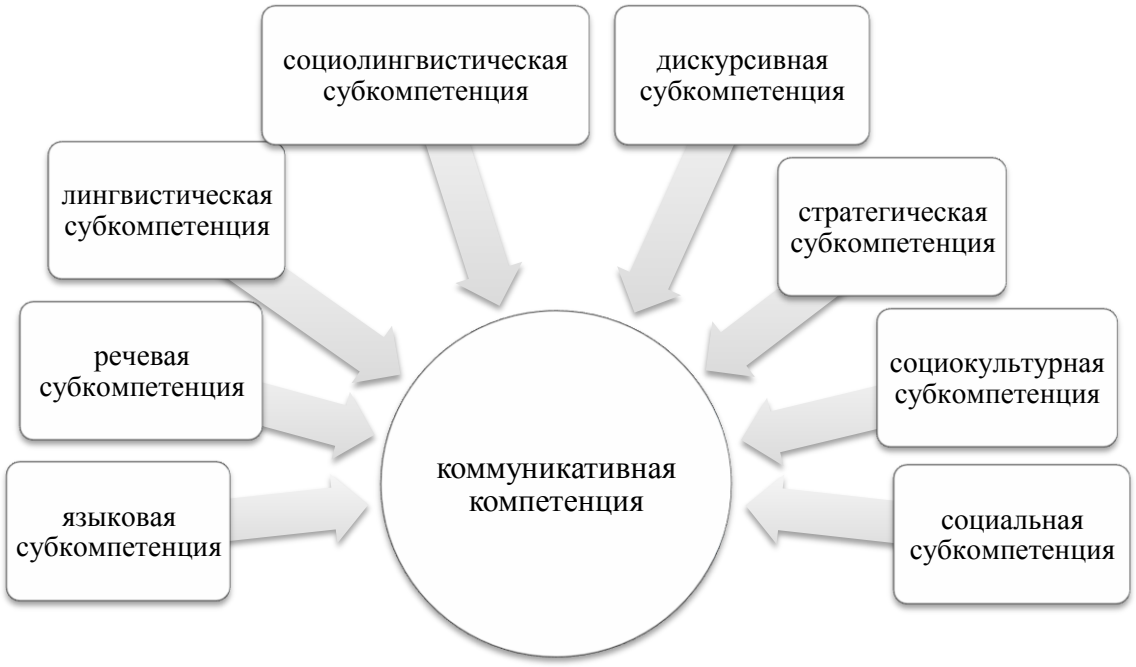


Рис. 2. Компоненты коммуникативной компетенции

языковая (включает в себя знание системы языка, грамматических правил его использования); речевая (выражается в способности использовать знания о языке); лингвистическая (заключается в передаче знания словарных

единиц и грамматических правил в лексические единицы и в осмысленное высказывание); социолингвистическая (характеризуется выбором и использованием языковых форм и средств в зависимости от цели и коммуникативной ситуации, от социальных ролей партнеров по общению); дискурсивная (включает в себя понимание разнообразных видов коммуникативных высказываний, создание логичных связных текстов в различных функциональных стилях (доклад, статья, эссе и т.д.), подбор лингвистических средств в соответствии с типом высказывания); стратегическая (заключается в использовании вербальных и невербальных коммуникативных средств и стратегий, при коммуникативной неудаче; к ним относятся мимика, жесты, использование предметов, повтор фразы и уточнение непонятного высказывания); социокультурная (учитывает культуру носителей языка, их менталитет, обычаи, традиции, нормы и правила поведения, этикет и использование их при общении); социальная (характеризуется уверенностью в собственных силах для реализации успешной коммуникации, умением взаимодействовать с окружающими, поддерживать общение, избегать непонимания партнеров по коммуникации).

Выявление в структуре коммуникативной компетенции вышеназванных субкомпетенций обусловлено целями и содержанием обучения в ведомственном вузе.

Таким образом, главной идеей компетентностного и коммуникативного подходов на занятиях по изучению родного языка является компетентностно-ориентированое образование, которое направлено на комплексное усвоение различных знаний и способов практической деятельности, формирование коммуникативных умений и навыков, которые являются основой для формирования коммуникативной компетенции, благодаря которой курсант ведомственного высшего учебного заведения сможет свободно ориентироваться в межличностных отношениях, приобретет социальную самостоятельность, станет мобильным и квалифицированным, умеющим принимать сложные служебно-производственные решения и эффективно обмениваться информацией в различных ситуациях общения в будущей профессиональной деятельности.

Выводы по первой главе.

Методология профессиональной подготовки бакалавров раскрывает особенности осуществления исследуемого процесса в практике вузовского обучения. При этом в современной научной литературе большое внимание уделяется путям перехода от традиционной к инновационной организации образовательного процесса в вузе на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и других подходов.

Системно-деятельностный подход предусматривает профессиональное развитие обучающегося через приобретение им необходимых знаний, умений и опыта трудовой деятельности в учебно-воспитательных условиях вуза.

Главной целью личностно ориентированного профессионального образования является развитие личности обучающегося. В профессиональной подготовке бакалавров специфика применения данного подхода заключается в ориентации обучающихся на самостоятельную работу, стимулировании активности каждого курсанта с учетом его возможностей и индивидуальных особенностей.

Целью обучения при реализации коммуникативного подхода становится формирование и дальнейшее развитие коммуникативной компетенции – готовности и способности обучающихся к речевому общению. Данный подход обеспечивает выполнение требований, предъявляемых к образовательному процессу: использование активных и интерактивных форм и методов обучения, которые создают ситуации общения, максимально приближенные к реальным условиям, при этом происходит параллельное усвоение грамматического материала. При использовании коммуникативного подхода обучающийся выступает субъектом учебной деятельности, при этом важно учитывать его интересы, индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности.

Компетентностный подход как концепция обучения и методологическая основа высшего образования – комплекс общих принципов определения целей и задач профессиональной подготовки, отбора содержания образования, организации образовательного процесса (стратегии, технологии обучения, формы и методы) и разработка критериев оценки результатов профессиональной подготовки. В основу компетентностного подхода

положены понятия «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией мы понимаем идеальное, нормативное требование (знания, умения и способы выполнения профессиональных действий) к профессиональной подготовке курсанта, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в профессиональной сфере, а под компетентностью – владение, обладание курсантом соответствующей компетенцией. Овладение компетенциями различного рода является основной целью и результатами процесса обучения на основе компетентностного подхода.

Рассмотренные подходы были положены в основу разрабатываемой нами методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции в процессе подготовки курсантов вузов ФСИН России.

Таким образом, учитывая системно-деятельностный, личностно ориентированный, коммуникативный и компетентностный подходы к исследуемому явлению, мы пришли к следующему определению ***профессиональной коммуникативной компетенции курсантов*** *– это заданная результативная характеристика курсанта, которая достигается в процессе его профессиональной подготовки в ведомственном вузе и определяет готовность и способность использовать сформированные у него базовые, профессионально-ориентированные и профессионально-специализированные коммуникативные знания, умения и способы деятельности для осуществления эффективной профессиональной коммуникации (как письменной, так и устной) в соответствии с моделью методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.* Профессиональная коммуникативная компетенция курсантов является результатом обучения и подлежит оцениванию.

ГЛАВА II. Аналитическое описание методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции

Глава посвящена анализу методических оснований формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Проанализированы материалы федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в аспекте формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Рассмотрены различные подходы к формированию данной компетенции в вузе.

На основании проведенного анализа психологических особенностей личности сотрудников УИС, их профессиональной деятельности, специфики служебного общения, выделены основные формы и ситуации данного общения. Основываясь на опыте работы Пермского института ФСИН России, созданы модели формирования профессионально-специализированных компетенций курсантов (в зависимости от направления и профиля подготовки).

Проведен анализ моделей подготовки выпускника по специализациям «Организация охраны и конвоирования в уголовно-исполнительной системе», «Организация режима в уголовно-исполнительной системе», «Кинология» Пермского института Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации, который лег в основу разработанной нами модели поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России с учетом направлений и профилей подготовки курсантов и специфики деятельности сотрудников УИС.

Выделены составляющие профессиональной коммуникативной компетенции: базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная коммуникативные компетенции. Определено содержание компонентов профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в зависимости от профиля их подготовки и выделены этапы формирования данных компонентов.

Анализ уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на констатирующем этапе позволил сформулировать

целевые ориентиры изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» и наметить включение коммуникативных блоков профильной направленности в циклы общепрофессинальных и профессиональных дисциплин, в программы практик для последующего моделирования методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Аналитическое описание методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции легло в основу моделирования методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

2.1. Анализ материалов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в аспекте формирования профессиональной коммуникативной компетенции

Образовательный стандарт – это совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки образовательными организациями высшего образования, определенными частью 10 статьи 11 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и перечнем, утверждаемым указом Президента РФ [161].

В течение 2015 года реализуется введение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО или ФГОС 3+) по направлениям подготовки бакалавриата, в том числе по направлениям 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния, реализуемым в Пермском институте ФСИН России. Принятие проекта новых образовательных стандартов приведет к изменениям не только структуры и содержания ОП, но и условий реализации программы, что должно отразиться на качестве подготовки выпускников бакалавриата. ФГОС ВО отличается от предыдущего стандарта (ФГОС ВПО) рядом особенностей.

Целью данного параграфа является анализ изменений в требованиях к высшему образованию, предъявляемых новым образовательным стандартом ФГОС 3+ по направлениям 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния

в аспекте формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

В 2013 году появились проекты ФГОС ВО по направлениям подготовки 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния. В них выделены две квалификации: «академический» и «прикладной» бакалавр – в отличие от предыдущего стандарта. Данные квалификации имеют ряд различий в областях, объектах и видах профессиональной деятельности. Выпускники программ бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр» готовятся к следующим видам профессиональной деятельности: организационно-управленческая, проектная, научно-исследовательская. Выпускники программ «прикладного бакалавриата» готовятся к организационно-управленческой и производственно-технологической деятельности.

Изменилась структура компетенций: помимо ОК и ПК добавились общепрофессиональные компетенции (ОПК), а ОК по ФГОС 3+ носят универсальный характер для всех направлений подготовки соответствующего уровня (для бакалавриата – всего 9 общекультурных компетенций).

Количество компетенций, представленных в ФГОС и ФГОС 3+, направлений подготовки Юриспруденция и Зоотехния, отражено в Таблице 3.

Таблица 3

Количественное соотношение компетенций, представленных в ФГОС ВПО и ФГОС ВО направлений подготовки Юриспруденция и Зоотехния

Критерий	**Юриспруденция**			**Зоотехния**		
	ФГОС ВПО	**ФГОС ВО**		**ФГОС ВПО**	**ФГОС ВО**	
	Бакалавр	Академический бакалавр	Прикладной бакалавр	Бакалавр	Академический бакалавр	Прикладной бакалавр
Общее количество компетенций	33	31	33	37	33	27
ОК	14	9		16	9	
ОПК		6			7	
ПК	19	16		21	17	
ППК			18			11

Кроме того ФГОС 3+ по сравнению с ФГОС ВПО характеризуется уменьшением количества формируемых у выпускников компетенций (всего 31-33 компетенции по Юриспруденции и 27-33 по Зоотехнии). При этом

ФГОС 3+ предусматривает формирование общекультурных (9 компетенций), общепрофессиональных (6 и 7 компетенций соответственно), профессиональных (только в «академическом бакалавриате» – 16 и 17 компетенций) и профессионально-прикладных компетенций (только в «прикладном бакалавриате» – 18 и 11 компетенций). Новый стандарт разрешает образовательной организации при проектировании программы бакалавриата дополнять набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы на конкретные области знания или виды деятельности. В предыдущем стандарте ФГОС ВПО предусматривалось обязательное формирование 33 компетенции по Юриспруденции и 37 по Зоотехнии (14 и 16 – общекультурных, 19 и 21 – профессиональных соответственно), а расширение списка компетенций не предусматривалось.

Большие изменения наблюдаются в требованиях к структуре основной образовательной программы бакалавриата. В ОП по ФГОС 3+ включаются все ОК и ОПК, предусмотренные стандартом. Профессиональные компетенции включаются в соответствии с видами профессиональной деятельности, на которые ориентирована ОП (зависит от профиля / направленности программы).

Если в предыдущем стандарте ФГОС ВПО деление проводилось по циклам: ГСЭ, математический и информационно-технологический цикл, профессиональный цикл, Физическая культура. Каждый цикл делился на базовую и вариативную часть. Дисциплины базовой части по каждому циклу были прописаны в стандарте с указанием результатов их освоения (знания, умения и навыки), а также был дан перечень дисциплин базовой части. В новом стандарте ФГОС 3+ указана только структура программы бакалавриата, которая состоит из трех блоков: дисциплины (базовая часть и вариативная часть), практики и ГИА.

В базовую часть включаются дисциплины:

– утвержденные стандартом: Философия, История, Иностранный язык, БЖД, Физическая культура. Дисциплина «Физическая культура» по ФГОС 3+ делится на две: Физическая культура (включает лекции, семинары и прием нормативов, не менее 72 академических часов) и Прикладная физическая

культура (практические занятия, не менее 328 академических часов);

– установленные вузом и направленные на формирование компетенций, предусмотренных стандартом.

В вариативную часть включаются дисциплины, установленные вузом. Они должны быть направлены на расширение и (или) углубление компетенций, установленных образовательным стандартом, на формирование у обучающихся компетенций, установленных организацией дополнительно к компетенциям, установленным образовательным стандартом (в случае установления организацией указанных компетенций). Содержание вариативной части формируется в соответствии с направленностью образовательной программы [178]. То же самое относится и к практикам. В стандарте указываются возможные формы учебной и производственной практик. Выбор формы определяется основными видами деятельности в соответствии с профилем/направленностью программы. По ФГОС 3+ обязательной становится преддипломная практика (для выполнения ВКР).

Остановимся подробнее на сравнении положений федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального и высшего образования направлений подготовки Юриспруденция и Зоотехния, реализуемых в ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России с целью выявить в данных нормативных документах требования к формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Нами выделены компетенции, прямо или косвенно указывающие на необходимость подготовки бакалавров по вышеназванным направлениям к эффективной коммуникации (Таблица 4). Как мы видим из таблицы 4, единообразия в образовательных стандартах рассматриваемых направлений подготовки нет. Ряд компетенций совпадает, некоторые компетенции различаются словесным оформлением, но имеют одинаковый смысл. Это в большей степени касается ОК. ОПК и ПК отличаются в зависимости от направления подготовки и определяются видами профессиональной деятельности, на которые ориентирована ООП.

Таблица 4

Сравнение ФГОС ВПО и ФГОС ВО направлений подготовки Юриспруденция и Зоотехния в аспекте формирования коммуникативной компетенции

Юриспруденция			**Зоотехния**		
ФГОС ВПО [227]	**ФГОС ВО** [225]		**ФГОС ВПО** [228]	**ФГОС ВО** [226]	
Бакалавр	**Академический бакалавр**	**Прикладной бакалавр**	**Бакалавр**	**Академический бакалавр**	**Прикладной бакалавр**
Общекультурные компетенции (ОК)			***Общекультурные компетенции (ОК)***		
–способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4);	– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);		– умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);	– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);	
–обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5);	– способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);		– готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);	– способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);	
–стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7);	– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).		– стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);	– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);	
–способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-8);			– использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-9);		
–владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки			– осознание сущности и значения информации в развитии современного общества; владением		

информации, наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11);			основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-12);		
Общепрофессиональные компетенции (ОПК)			***Общепрофессиональные компетенции (ОПК)***		
	– способность повышать уровень своей профессиональной компетентности (ОПК-6).				
	– способностью владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7)				
				– способность осуществлять сбор, анализ и интерпретацию материалов в области животноводства (ОПК-2);	
Профессиональные компетенции (ПК)			***Профессиональные компетенции (ПК)***		
правоприменительная деятельность:					
–владение навыками подготовки юридических документов (ПК-7);		– способность владеть юридической терминологией и грамотно применять ее в устной и письменной речи (ППК-8); – способность квалифицированно составлять правоприменительные акты (ППК-9);			
нормотворческая деятельность:					
–способность участвовать в разработке нормативно-правовых актов в	– способность разрабатывать нормативные	– способность осуществлять подготовку проектов			

соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-1);	правовые акты в соответствии с профилем профессиональной деятельности (ПК-1);	нормативных правовых актов с спользованием приемов и методов юридической техники (ППК-1);			
правоохранительная деятельность:					
–способность правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13);		–способность грамотно и квалифицированно составлять процессуальные и иные правовые документы (ППК-15);			
экспертно-консультационная деятельность:					
– способность давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16);		– способность давать квалифицированные разъяснения о правах и обязанностях, о возможных правовых последствиях правомерного или неправомерного поведения (ППК-16); – способность давать квалифицированные разъяснения по вопросам применения правовых норм (ППК-17).			
педагогическая деятельность:					
– способность преподавать правовые дисциплины на					

необходимом теоретическом и методическом уровне (ПК-17).					
			производственно-технологическая деятельность:		
			– способность осуществлять сбор, анализ и интерпретацию материалов в области животноводства (ПК-2);		
			организационно-управленческая деятельность:		
			– способность к организации работы коллектива исполнителей, принятия управленческих решений в условиях различных мнений (ПК-14); (ПК-11);		– способность организовать работу первичного производственного коллектива в области животноводства (ППК-9);
					– способность вести утвержденную учетно-отчетную документацию структурного подразделения предприятий отрасли (ППК-10);
			научно-исследовательская деятельность:		
			– готовность к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта в животноводстве; (ПК-20) (ПК-16)		
			– готовность к участию в проведении научных исследований, обработке и анализу их результатов исследований. (ПК-21) (ПК-17)		

Как видно из приведенных выдержек стандартов, владение профессиональной коммуникативной компетенцией становится необходимым для будущих сотрудников УИС разных направлений служебной деятельности. В стандартах четко прослеживается установка на овладение профессиональной коммуникативной компетенцией для эффективного осуществления как непосредственной трудовой деятельности, так и научно-исследовательской работы. Определим, какова доля коммуникативных от общего числа компетенций, формируемых согласно стандартам высшего образования в процессе обучения (см. Таблицу 5).

Таблица 5

Количественное соотношение коммуникативных компетенций в ФГОС ВПО и ФГОС ВО направлений подготовки Юриспруденция и Зоотехния

Критерий	**Юриспруденция**			**Зоотехния**		
	ФГОС ВПО	**ФГОС ВО**		**ФГОС ВПО**	**ФГОС ВО**	
	Бакалавр	Академический бакалавр	Прикладной бакалавр	Бакалавр	Академический бакалавр	Прикладной бакалавр
Общее количество компетенций	33	31	33	37	33	27
Количество коммуникативных компетенций	10	9	11	9	7	6
% коммуникативных компетенций	30 %	29 %	33 %	24 %	21 %	22 %

Проанализировав ФГОС ВПО и ФГОС ВО направления подготовки Юриспруденция, можно сделать вывод, что коммуникативные компетенции представлены в меньшей степени (около 30% в ФГОС ВПО), причем в ФГОС ВО квалификации «академический бакалавр» процент снизился до 29%, а квалификации «прикладной бакалавр» – вырос до 33%. Что касается направления подготовки Зоотехния, то общая доля коммуникативных компетенций еще ниже, чем в Юриспруденции (около 24 % в ФГОС ВПО), причем в ФГОС ВО квалификации «академический бакалавр» процент снизился до 21 %, а квалификации «прикладной бакалавр» – до 22 %. При переходе на актуализированные стандарты с учетом того, что в Пермском

институте ФСИН России реализуется квалификация академического бакалавра направлений подготовки Юриспруденция и Зоотехния, доля коммуникативных компетенций составит менее одной трети от объема всех формируемых компетенций.

Таким образом, стандарт высшего образования предполагает формирование профессиональных коммуникативных компетенций, не предписывая определенных методов и действий по его организации. Это продиктовано, прежде всего, общеметодическим характером стандарта, поэтому в процессе составления ОП и дальнейшей организации образовательного процесса преподавателю необходимо выбрать формы и методы обучения с учетом изучаемого материала, особенностей будущей профессиональной деятельности обучающихся.

На основе федеральных государственных стандартов в институте по каждому направлению подготовки создана матрица соответствия компетенций учебным дисциплинам – документ, соединяющий образовательную программу и образовательный стандарт в части результатов освоения ОП. Матрица построена на основании учебного плана и разделов 4 и 5 образовательного стандарта. Показывает, как, в каких элементах ОП формируются те или иные компетенции и их элементы. Преподаватели на основе матрицы включают в свои программы дисциплин обязательные компетенции и ориентируются на профессиональные задачи.

На каждую компетенцию создан паспорт (обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения ООП [3, с. 12]) и программа формирования компетенции (обоснованная совокупность содержания образования, методов и условий, обеспечивающих формирование компетенции заданного уровня [3, с. 6]).

ОП по направлениям подготовки Юриспруденция и Зоотехния в Пермском институте ФСИН России включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, а также программы учебной и производственной практики.

Нами проанализированы стандарты, матрицы, паспорта и программы компетенций, ОП и программы учебных дисциплин на предмет формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

2.2. Анализ современных подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе

Цель данного параграфа – проанализировать современные подходы к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях.

Проблема формирования профессиональной коммуникативной компетенции отражена во многих социальных, психологических, лингвистических исследованиях с разных точек зрения.

Широкий круг исследователей, посвятивших работы теме формирования коммуникативной компетенции, подтверждает, что предмет исследования представляет собой значительный интерес, так как коммуникативная компетенция является важной характеристикой профессиональной компетенции будущего специалиста.

Исследования по разработке методологии и теории высшего профессионального образования доказывают, что сфера образования ориентируется на специалиста с высоким уровнем коммуникативной компетенции, отвечающей современным требованиям.

Процесс формирования коммуникативной компетенции раскрывается в монографических и диссертационных исследованиях. При анализе данных исследований все подходы были классифицированы нами по следующим принципам: 1) Лингвометодические подходы; 2) В зависимости от профессиональной группы; 3) Концептуальные подходы.

Остановимся на анализе каждой группы подробнее.

2.2.1. Классификация подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе по лингвометодическому принципу

С точки зрения лингвометодики – это часть методики, которая занимается вопросами обучения языку [212, с. 88] (родному или неродному)

– формирование профессиональной коммуникативной компетенции может организовываться в двух направлениях (см. Рис. 3).

Рис 3. Лингвометодические подходы к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе

В связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе, большое внимание начали уделять формированию результатов обучения, выраженных в компетенциях разного рода.

Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (К.Э. Безукладников, Е.Б. Быстрай, М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Л.С. Зникина, Н.И. Гез, С.С. Куклина, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Дж. Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймс, Д. Равен и др.). В отечественной науке существует большое количество определений иноязычной коммуникативной компетенции. Это свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы и указывает на наличие разночтений в понимании содержания этого термина. Иноязычная коммуникативная компетенция, по мнению отечественных исследователей (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.), – способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений.

Можно говорить о двух вариантах компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции: Общеевропейский и Российский. Сопоставление Общеевропейского и Российского вариантов показывает, что компоненты иноязычной коммуникативной компетенции имеют много

общего. Российский вариант: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции. Общеевропейский вариант: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная компетенции. Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции происходит во всех ее составляющих.

Иноязычная компетенция рассматривается как компонент профессиональной, под ней понимается специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами разных языковых сообществ.

В научной литературе представлены различные подходы к определению сущности понятия иноязычная компетенция и ее структуре.

Так, например, З.И. Коннова, О.Ю. Искандарова при рассмотрении иноязычной компетенции ориентированы на формирование качественных интегративных характеристик личности, определяющихся суммой профессиональных языковых умений [94, с. 90]. О.В. Фадейкина [224], И.И. Опешанская [167] делают акцент на совокупности знаний, умений и навыков иноязычной речевой деятельности и степени профессионального мастерства [63, с. 49]. Н.С. Сахарова полагает, что иноязычную компетенцию необходимо рассматривать как результат профессиональной подготовки, направленный на формирование способностей к иноязычной деятельности в различных областях с учетом интересов будущего специалиста [194].

Как показывает анализ, большое количество работ посвящено формированию именно иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (Агапитова Т.Г., Алиев С.Н., Бернавская М.В., Бокарева Н.В., Бударина А.О., Быстрай Е.Б., Васичкина О.Н., Винникова Л.Б., Володина Е.В., Воробьев А.А., Гиренок Г.А., Голикова Л.В., Грабой Т.А., Гурвич А.В., Девина Л.И., Дмитренко Т.А., Жумаева Л.А., Зайцева И.А., Зникина Л.С., Искандарова О.Ю., Карпачева К.В., Кашинцева И.Л., Кобзева Н.А., Колетвинова Н.Д., Кривцова О.В., Кузнецова Л.С., Кукарцева Т.А., Куклина С.С., Лобышева Т.Г., Лукова Т.Г., Маренникова Л.В., Машрабекова А.М.,

Минеева О.А., Новгородцева И.В., Новоселецкая Д.И., Овечкина Ю.Р., Озерская С.Н., Петрова Г.А., Поляков О.Г., Роженцева И.С., Савон И.В., Сагалаева И.В., Сердюк Е.В., Соловьева Э.Б., Ступина Л.Г., Фрезе О.В., Фролова Т.П., Цагараева А.К., Чичикин И.В., Шапошников К.В. и др.).

Авторы отмечают, что проблема формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции особенно остро встает при увеличении роли иностранных языков, вызванной тенденциями глобализации и интернационализации. Основная целью обучения иностранному языку во всех его формах является развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста – участника профессионального общения на иностранном языке в научно-технической, производственной и образовательной сферах деятельности.

Актуальной является и проблема эффективного профессионального общения на русском языке в различных сферах деятельности, в связи с этим существуют различные подходы к формированию русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции в высшей школе (Аксенова Л.Н., Аксиненко Т.М., Багрова Н.Г., Виговская М.Е., Власова И.В., Волков О.Б., Вяткина И.В., Горобец Л.Н., Зникина Л.С., Игнашова О.В., Климова О.В., Колетвинова Н.Д., Косянова О.М., Лукьянова Е.П., Магомедова Т.И., Максимкина О.И., Мельник Е.В., Ротар Р.Н., Тюменева Н.П., Фадеева К.В. и др.). Они учитывают научные исследования в области лингводидактики и с определенной корректировкой используют в методике обучения родному языку. Авторы отмечают, что вопросы коммуникативного обучения русскому языку в системе профессионального образования приобрели особое значение в условиях организации подготовки специалистов нефилологического профиля, тех специальностей, для которых успешная коммуникация является одним из основных показателей профессионализма.

2.2.2. Классификация подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе в зависимости от профессиональной группы

Формирование как русскоязычной, так и иноязычной

профессиональной коммуникативной компетенции зависит от профессиональной группы, к которой принадлежат обучающиеся (см. Рис. 4).

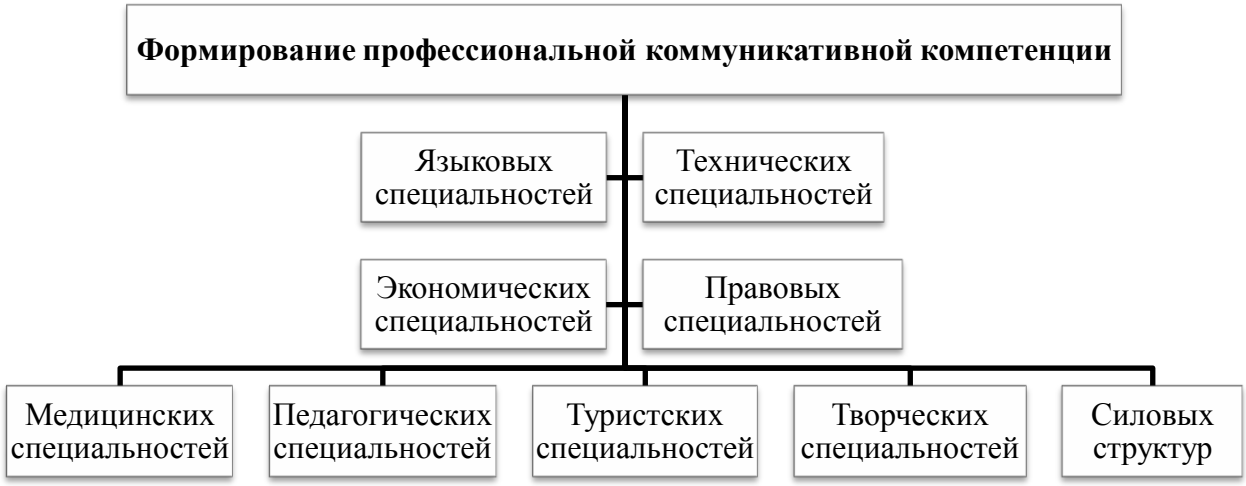


Рис. 4. Классификация подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе в зависимости от профессиональной группы

Существующие исследования акцентируют внимание на особенностях обучения как студентов-филологов, так и нефилологов в отдельных направлениях языковой работы.

Формированию коммуникативной компетенции студентов языкового вуза посвящены работы следующих исследователей: Алиев С.Н., Гурвич А.В., Воробьев А.А., Искандарова О.Ю., Лукова Т.Г., Машрабекова А.М., Овечкина Ю.Р., Роженцева И.С., Савон И.В., Соловьева Э.Б., Шапошников К.В.

В направлении «Русский язык и культура речи» значительное количество учебно-методической литературы посвящено обобщенной категории нефилологов – студентов различных профилей и специальностей обучения (Боженкова Р.К., Введенская Л.А., Ганапольская Е.В., Гойхман О.Я., Гольдин В.Е., Граудина Л.К., Данцев А.А., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Надеина Т.М., Сидорова М.Ю., Сиротинина О.Б., Федосюк М.Ю., Ширяев Е.Н., Ягубова М.А. и др.).

Исследованию собственно речевой коммуникации посвящены учебники для студентов сервисных специальностей вузов под редакцией О.Я. Гойхмана [55]; учебные пособия О.Я. Гойхмана и Т.М. Надеиной «Основы речевой коммуникации» [54], Т.М. Балыхиной, М.В. Лысяковой,

М.А. Рыбакова «Учимся общению» [11], М.А. Казакевич, Л.П. Клобуковой, О.И. Судиловской «Обучение профессиональному общению» [96], Т.В. Воробьевой «Русский язык и культура речи» [42] для курсантов вузов ФСИН России, монографии Е.В. Клюева «Речевая коммуникация» [101], О.Я. Гойхмана «Научно-практические проблемы обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей» [53], Е.Н. Зарецкой «Риторика. Теория и практика речевой коммуникации» [80], и ряд других аспектных разработок.

Исследования Андреевой Г. М., Бодалева А.А., Ващекина Н.К., Леонтьева А.Н., Ломова Б.Ф., Мудрика А.В., Ханина Ю.Л. и др., говоря о роли общения в формировании личности, определили основные подходы к формированию коммуникативных умений различных специалистов.

Многие авторы проблему формирования коммуникативных способностей (Азаев Э.Ч., Веревкина Т.А., Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Максимов А.А., Пассов Е.И., Христидис Т.В. и др.) связывают с разработкой проблем общения в обучении. Пути формирования способностей, предложенные ими, в значительной степени ориентированы на политических лидеров, будущих преподавателей, журналистов, специалистов социально-культурной сферы.

Ряд монографических и диссертационных исследований, также рассматривают определенную профильную направленность речевой коммуникации: студентов технического вуза (Аксенова Л.Н., Бернавская М.В., Вяткина И.В., Голикова Л.В., Зайцева И.А., Карпачева К.В., Кобзева Н.А., Минеева О.А., Новгородцева И.В., Фадеева К.В.); студентов экономических специальностей/профиля (Быстрай Е.Б., Васичкина О.Н., Зникина Л.С., Кривцова О.В., Кузнецова Л.С., Кукарцева Т.А., Маренникова Л.В., Озерская С.Н., Петрова Г.А., Сагалаева И.В., Цагараева А.К., Чичикин И.В.); студентов правовых специальностей (Воробьев А.А., Климова О.В., Косянова О.М., Магомедова Т.И.); студентов медицинского вуза (Искандарова О.Ю., Ротар Р.Н.); студентов неязыковых факультетов педагогических вузов

(Аксиненко Т.М., Бударина А.О., Виговская М.Е., Володина Е.В., Горобец Л.Н., Колетвинова Н.Д., Максимкина О.И.), педагогов-психологов с психологической точки зрения (Мельник Е.В.); студентов туристского вуза (Бокарева Н.В., Лобышева Т.Г.); студентов вузов культуры и искусств (Жумаева Л.А., Лукьянова Е.П., Хмелева А.П.); курсантов ведомственных вузов: ФСИН России (Гиренок Г.А., Кашинцева И.Л., Тюменева Н.П., Фролова Т.П.), МВД (Лукова Т.Г.), МЧС (Власова И.В., Багрова Н.Г.), МО (Аксенова Л.Н., Кукарцева Т.А., Новоселецкая Д.И., Ротар Р.Н.), ФСБ (Волков О.Б.), морских (Ступина Л.Г.).

Вышеназванные авторы говорят о формировании профессиональной коммуникативной компетенции в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях общения с учетом особенностей профессионального мышления, иными словами, содержание обучения зависит от специфики будущей профессиональной деятельности. Именно в вузе в процессе обучения у будущего специалиста формируются основные представления о содержании и особенностях избранной профессии, происходит формирование и становление первичных профессиональных умений и навыков, развитие профессиональной направленности личности.

2.2.3. Классификация подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе по концептуальному принципу

Третья, предложенная нами, классификация основывается на концептуальных подходах к формированию профессиональной коммуникативной компетенции (см. Рис. 5).

Проблема коммуникации в педагогике рассматривалась с разных точек зрения в зависимости от целей исследования. Ширшов В.Д. в своей докторской диссертации раскрывает теоретические основы педагогической коммуникации и приходит к выводу, что под педагогической коммуникацией следует понимать организацию учебно-воспитательной деятельности на основе приема, усвоения, использования и передачи информации из разнообразных источников. Путь к успеху в формировании коммуникации лежит через консолидацию педагогической теории, методики и технологии, через

интеграцию коммуникативной деятельности участников педагогического процесса, активное использование новейших достижений информатики и вычислительной техники [249, с. 24]. Здесь придается особое значение коммуникации в педагогической деятельности, подчеркиваются ее педагогические особенности.

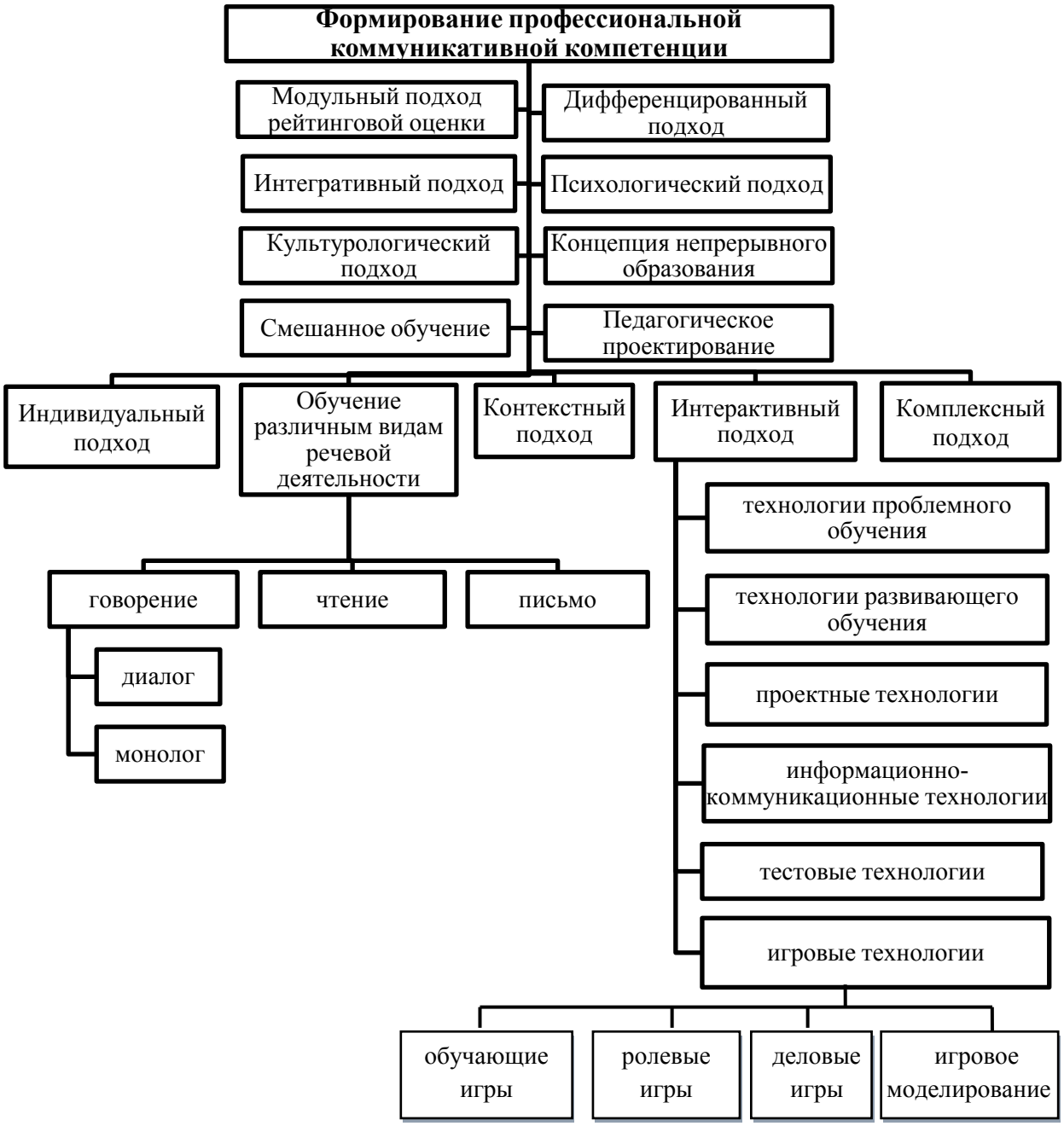


Рис. 5. Концептуальные подходы к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза обстоятельно исследовала Искандарова О.Ю.

Автор рассматривает профессиональную иноязычную коммуникативную компетентность как комплекс свойств личности, развитие которых создает наилучшие условия для формирования мотивации учебно-познавательной деятельности, профессионального общения на иностранном языке [94, с. 16].

Фадейкина О.В. исследовала формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров и отмечает, что основная ценностная характеристика иноязычной коммуникативной компетентности офицера состоит в овладении знаниями и умениями, позволяющими высказать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [224, с. 8]. Следует отметить, что данное положение в равной мере относится и к другим специальностям.

Организация коммуникативной профессиональной деятельности, по мнению Быстрай Е.Б. [32], Зникиной Л.С. [87, с. 19], – это выбор и обоснование процедур коммуникативного характера в профессионально значимых ситуациях, определяющих достижимость целей и эффективность деятельности через умение профессионального общения.

Мельник Е.В. формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога рассматривает с **психологической** точки зрения. По ее мнению, модель формирования включает три блока: когнитивный (знания), практический (умения) и эмоциональный (отношения). Содержание этих блоков изменяется в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического. Необходимым личностным качеством педагога-психолога, способствующим формированию у него профессиональной коммуникативной компетентности, является эмпатия. Психологическую структуру эмпатии составляют: когнитивный компонент в виде понимания состояний другого без изменения своего состояния; эмоциональный (аффективный) компонент в виде сопереживания и сочувствия; поведенческий (действенный) компонент в виде активной поддержки другого и оказания помощи [142, с. 23].

Магомедова Т.И. в своей докторской диссертации [136, с. 54]

обосновывает необходимость формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов-юристов в условиях полиязычия и создает эффективную модель обучения русскому языку и культуре речи, согласно которой лингвистические и речевые явления обуславливаются полиязыковой ситуацией и конкретными профессионально коммуникативными ролями.

О **непрерывной языковой подготовке** говорят Бернавская М.В., Минеева О.А. и ряд других исследователей. Так Минеева О.А. в качестве организационно-педагогических условий реализации модели формирования профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров называет организацию дополнительной подготовки в форме учебных курсов, обеспечивающую непрерывное профессионально-иноязычное образование на материале немецкого языка [146, с. 72].

Бернавская М.В. предлагает систему непрерывной языковой подготовки будущих IT-специалистов, позволяющую расширить значимость дисциплины «английский язык» до профессионально-значимой в системе подготовки инженеров-программистов и обеспечивает формирование профессиональной коммуникативной компетентности [18, с. 63].

Формировать профессиональную коммуникативную компетенцию на основе **интегративного** подхода предлагают Воробьев А.А., Коротенко Т.Н., Косянова О.М., Кукарцева Т.А. и другие. Косянова О.М. трактует коммуникативную компетентность как интегративную категорию, определяющую качество образования будущих юристов [113, с. 213]. Ею разработана концепция формирования профессиональной коммуникативной компетенции, основанная на идее интеграции дисциплин речевого и правового циклов, вариативности содержания коммуникативной подготовки в зависимости от узкой специализации будущих юристов.

Кукарцева Т.А. в качестве педагогических условий формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов военно-экономического профиля в иноязычном образовательном процессе также рассматривает осуществление **междисциплинарных связей**

иностранного языка со специальными дисциплинами [119, с. 93].

Коротенко Т.Н. полагает, что результативность процесса развития иноязычной познавательной компетенции в сфере профессионально-ориентированного чтения достигается использованием потенциала межпредметных связей [111, с. 19].

По мнению Воробьева А.А., профессиональные коммуникативные умения будущих переводчиков сферы юриспруденции базируется на **интеграции ряда модулей** образовательного процесса для решения проблемных профессиональных коммуникативных задач в квазипрофессиональных и реальных ситуациях социального взаимодействия [40, с. 51].

Власова И.В. полагает, что формирование профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов вузов ГПС МЧС России является эффективным при использовании трех интегрально взаимосвязанных путей: **в процессе обучения, во время служебной деятельности и в ходе самовоспитания** [36, с. 34].

Карпачева К.В. полагает, что использование **технологии смешанного обучения** в техническом вузе предоставляет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами и методами преподавания профессионального иностранного языка: реализация принципа индивидуализации учебной и профессиональной деятельности; возможность получать быструю обратную связь; возможность наглядного представления учебного материала; самостоятельность, активность [97, с. 645].

К **модульному подходу рейтинговой оценки** качества сформированности профессиональной коммуникативной компетенции студентов вузов обращались Воробьев А.А., Гиренок Г.А. и другие исследователи. Гиренок Г.А. [51] предлагает формировать иноязычную коммуникативную компетенцию через изучение дисциплины в формате модульно-рейтинговой системы по направлению «Правоохранительная деятельность». Воробьев А.А. говорит о проблемно-модульной технологии развития профессиональных коммуникативных умений будущих

переводчиков сферы юриспруденции [40, с. 68].

По мнению Зайцевой И.А., Курлыкиной М.А., Ротар Р.Н., Тюменевой Н.П. и ряда других исследователей, использование **индивидуального** и **дифференцированного подходов** будет способствовать более успешному процессу обучения студентов.

Так, Тюменева Н.П. [220, с. 43] в своем диссертационном исследовании предлагает – содержание курса «Русский язык и культура речи» ориентировать на решение развивающих задач, в том числе на формирование коммуникативных способностей; содержание педагогической технологии формирования коммуникативных способностей – на специфику будущей профессиональной деятельности выпускников вузов ФСИН России; **индивидуальный подход** к курсантам и слушателям осуществлять с учетом уровня сформированности коммуникативных способностей, субъективных и объективных трудностей и противоречий процесса формирования коммуникативных способностей.

Ротар Р.Н. разработан комплекс организационно-педагогических условий эффективной подготовки слушателей ВМедИ, включающий программу изучения индивидуальных особенностей слушателей на начальном этапе их обучения и рекомендации по использованию этих данных для проведения личностно ориентированных занятий на теоретических кафедрах и при работе в клиниках [189, с. 71].

Дифференцированный подход в диссертационном исследовании Курлыкиной М.А. отражает методико-процессуальный аспект формирования профессионально-коммуникативной направленности студента, выступает как способ и принцип познания, организации процесса, реализуемый через систему подходов, в том числе индивидуальный, системный, аксиологический, информационно-коммуникативный, комплексно-блочный, основывающиеся на профессионально-педагогических умениях управления педагогическим процессом [120, с. 92]. Диалоговые формы занятий на основе дифференциации студентов по уровню развития иноязычных

коммуникативных умений выступают одним из эффективных средств формирования направленности личности студента на профессионально-коммуникативные ценности. Дифференцированный подход выступает как стратегия и как принцип изучения и организации процесса формирования профессионально-коммуникативной направленности личности студента.

Зайцевой И.А. выявлено, что **технология уровневой дифференциации** способствует эффективному формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов и повышению мотивации к изучению иностранного языка. Тестовые задания и опросники, позволяющие выявить уровни развития исследуемой компетентности и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и зафиксировать достоверные различия в формировании данной компетентности студентов технического вуза при реализации технологии уровневой дифференциации в процессе обучения иностранному языку [79, с. 71].

О формировании профессиональной коммуникативной компетенции **на основе обучения различным видам речевой деятельности и разновидностям речи** говорят Агапитова Т.Г., Зайцева И.А. Жумаева Л.А., Ковалева Т.А., Колетвинова Н.Д., Коротенко Т.Н., Надточева Е.С., Овечкина Ю.Р., Сердюк Е.В., Фрезе О.В., Фролова Т.П. и другие исследователи.

Колетвиновой Н.Д. [106, с. 44] определены конкретные виды деятельности студентов и преподавателей на занятиях по русскому языку, культуре профессионального речевого общения и другим языковым дисциплинам: моделирование ситуаций профессионального общения с адекватным речевым оформлением, коммуникативно-когнитивная интерпретация учебного материала, этюды коммуникативно-прагматического характера, инференционное и референционное диалогизированное общение. Опытно проверена и внедрена система заданий по развитию профессиональной коммуникативности учителя-предметника, разработаны конкретные положения обучения разнообразным **видам речевой профессиональной** деятельности: фреймированное обучающее

общение, использование скриптов как условия развития умений моделировать композиционно завершенные виды профессиональной деятельности с адекватным речевым оформлением, коммуникативно-ассоциативная диалогизация.

Зайцева И.А. предлагает формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза через виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо [79, с. 61].

Фундаментальные исследования в области обучения иноязычной письменной коммуникации представлены в работах Артемова В.А., Бабенко А.П., Беляева Б.В., Богоявленского Д.Н., Выготского Л.С. , Гез Н.И., Жинкина Н.И., Зимней И.А., Лапидус Б.А., Лурии А.Р., Мучника Б.С., Роговой Г.В., Сафоновой В.В., Шубина Э.П. и других исследователей.

Овечкина Ю.Р. в своем диссертационном исследовании предлагает эффективные методические пути развития коммуникативной компетенции в иноязычной **письменной речи** студентов языкового вуза, обеспечивающие систематичное и регулярное оценивание и коррекцию развития ее в процессе создания иноязычного письменного текста [164, с. 84].

Фрезе О.В. формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза рассматривает в аспекте **ведения письменного делового общения по электронной почте**. Исследованию проблемы развития умений осуществлять письменное деловое общение (деловую переписку) как на родном, так и иностранном языках посвящены работы целого ряда авторов: Апарина Т.А., Березина Н.Е., Маврина Н.В., Максютин К.Ю., Матюшенко В.В., Николаева Е.А., Подорожко И.В., Сафонова О.Ю. и др. Проблема обучения письменному электронному деловому общению комплексно рассматривается в методическом аспекте с применением информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (М.А. Бовтенко, Н.А. Кочетурова) [230, с. 91].

Учеными исследуются различные аспекты работы над **монологом**: с использованием видеодокументов (Е.Н.Сунцова, В.Б. Царькова), фономатериалов (Ф.М. Рабинович), учебной телевизионной системы (Р.М. Иванова), учебно-

речевых ситуаций со страноведческой направленностью (Ж.Е. Войнова), с использованием различного вида опор (логико-синтаксических схем (Е.И. Пассов, Р.К. Миньяр-Белоручев), «структурных скелетов» (Н.Б. Нестерова), геометрических фигур (И.Л. Бим), логико-коммуникативных программ (О.С. Богданова), опорных конспектов (А.В. Чоботарь, В.А. Птах), с помощью лабораторных заданий (И.А. Алешко), с применением проектного метода (Т.Н. Покусаева, Я.В. Тараскина, D.L. Fried-Booth, T. Hutchinson) и т.п.

Теоретические и практические положения, связанные с обучением деловому общению и формированием профессионально значимой коммуникативной компетенции рассматриваются в работах Астафуровой Т.Н., Громовой Н.М., Лопатиной Е.А., Матюшенко В.В., Николаевой Е.А., Сафоновой О.Ю. и др.).

Сердюк Е.В. разработала методику обучения **монологическому** высказыванию студентов **на основе методически значимых контекстов,** являющихся средством управления процессом обучения монологической речи [196, с. 62].

Фролова Т.П. рассматривает процесс формирования умений иноязычной **диалогической речевой** деятельности [232].

Агапитова Т.Г. [2], Жумаева Л.А. [75], Ковалева Т.А. [103], Коротенко Т.Н. [111], Надточева Е.С. [154] в своих диссертационных исследованиях в качестве методики формирования иноязычной профессиональной компетенции в процессе преподавания иностранного языка, предлагают обучение **чтению** на иностранном языке как виду речевой деятельности.

Супрун И.В. на уровне диссертационного исследования представлена **комплексная система** обучения профессиональному общению иностранных учащихся военных вузов командного профиля на продвинутом этапе обучения; даны научно обоснованные определения феномена подсферы командно-делового общения как сегмента делового общения подсферы 3-его уровня сферы военного профессионального общения, а феномена командно-деловой речи как межстилевого образования: между военно-научным и

военно-деловым подстилями; выявлено отсутствие существенных различий между устной и письменной формами речевых единиц командно-делового общения; определены коммуникативно значимые параметры типичных речевых жанров командно-деловой речи; впервые проведено комплексное изучение реальных коммуникативных потребностей учащихся, возникающих в подсфере командно-делового общения; отобраны темы, ситуации, репертуар социо-коммуникативных ролей в рамках командно-делового общения; с целью методической организации отобранного в рамках командно-делового общения социо-коммуникативного материала выявлены тематико-ситуативных фрагментов (ТСФ), которые выступают как структурные единицы организации коммуникативного содержания обучения командно-деловому общению, частотные логико-смысловые блоки (ЛСБ) – фрагменты речевых произведений, в которых отражаются определенные аспекты рассмотрения изучаемого объекта; составлены каталоги речевых жанров, актуальных для командно-делового общения, и речевых действий; отобран вербальный план их выражения; обоснована недостаточность метатемного подхода к отбору тематического ядра текстотеки с целью обучения профессиональному общению; теоретически обоснованы и определены цели, задачи и содержание аспекта «Командно-деловая речь»; описаны принципы методической организации учебного материала в целях обучения профессиональному общению иностранных учащихся военных вузов командного профиля [207, с. 132].

Авторская концепция Луковой Т.Г. предполагает комплексный подход к формированию культуры профессионально-коммуникативного общения у слушателей, который будет способствовать совершенствованию их профессиональной деятельности на основе повышения содержательности учебного материала и применения активных методов обучения [134, с. 96].

По мнению ряда ученых, использование **активных и интерактивных методов обучения** способствует эффективному формированию профессиональной коммуникативной компетенции. При этом каждый исследователь предлагает свой набор методов. Многие между активными и

интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Гурвич А.В. включает в комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков, использование специально разработанных **интерактивных методов обучения**, моделирующих ситуации профессиональной коммуникации и направленных на формирование необходимой для ее успешного осуществления системы знаний, умений и владения навыками перевода [60, с. 112].

Основные пути и педагогические условия повышения эффективности формирования профессионально-коммуникативной культуры будущих сотрудников ОВД Лукова Т.Г. видит в повышении содержательности учебного материала и использование **активных методов** обучения иностранному языку [134, с. 71].

Лукьянова Е.П. методами формирования профессионально-коммуникативных качеств студентов музыкально-исполнительских вузов, обеспечивающими успешное взаимодействие исполнителя с аудиторией и участников ансамбля между собой и повышающими художественный результат исполнения, называет комплексный текстологический анализ ансамблевой партитуры; синхронизация исполнения; музыкальный «диалог»; моделирование сценической ситуации [135, с. 56].

Фадеева К.В. предлагает **активные формы и методы** работы по формированию коммуникативной компетентности студентов технического вуза [223].

Согласно диссертационному исследованию Кривцовой О.В., методическое обеспечение процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономического ВУЗа включает в себя дидактические материалы по использованию активных и интерактивных методов обучения, к числу которых она относит темы для дискуссий, разговорные темы, курс аудио лекций; проведение «кейс-стади» и др. [117, с. 79].

Лобышевой Т.Г выявлены эффективные методы обучения:

репродуктивные методы (ролевые деловые игры); поисковые методы (самостоятельная работа, работа со справочной литературой); перцептивные методы (видеоуроки, встречи с представителями англоязычных стран); логические методы (языковые упражнения, «**кейс-стади**» или **анализ конкретной ситуации**) [131, с. 88].

Володина Е.В. полагает, что формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции педагогов профессионального обучения проходит наиболее эффективно при опоре на **инновационный подход** в выборе содержания и методов формирования данной компетенции (**кейс-метод, метод проектов, исследовательский и дискуссионный методы, метод активизации мышления**) [38, с. 111].

Грабой Т.А. в качестве дидактических условия эффективности обучения профессиональной коммуникативной компетенции предлагает использование **проблемного подхода** в обучении [58, с. 72].

По мнению Маренниковой Л.В., **развивающие технологии** и адекватная система педагогической деятельности развивать профессионально-коммуникативную иноязычную компетенцию будущих менеджеров в вузе [148, с. 54].

Голикова Л.В. **проектную технологию** обучения понимает как интерактивную педагогическую технологию, в которой учебный проект является средством обучения студентов и несет основную нагрузку по реализации функции обучения, при этом преподаватель управляет средством обучения, стимулирует и координирует деятельность обучаемых [57, с. 134].

По мнению Аитова В.Ф. [4, с. 201], проблемно-проектный подход, разработанный на основе интеграции проблемного и проектного подходов, в основу которой положены сходство их целей, содержания, средств, способов и форм организации учебного процесса по иностранному языку в вузе, выступает методологической основой формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов.

В работах Бондаренко И.В. [28, с. 8] описывается возможность формирования коммуникативной компетенции через **широкое использование**

тестовых заданий. При этом автор опирается на то, что в методических, дидактических и лингвистических исследованиях в настоящее время большое внимание уделяется активным формам и методам обучения, при этом решающее значение придается разработке системы разнообразных упражнений в различных видах деятельности, направленных на активизацию речемыслительной деятельности и воспитание творческой личности обучающегося.

По мнению Васичкиной О.Н., профессиональная коммуникативная компетентность на основе информационно-коммуникационных технологий включает: в соответствии с уровнем обученности и воспитанности способность к взаимодействию в информационной среде; поиск и обработка информации, которая необходима для достижения профессионально значимых целей; способность к межличностному общению с использованием современных коммуникационных технологий для качественного выполнения профессиональных задач; на основе информационных технологий готовность к установке, поддержанию и развитию эффективной коммуникации с участниками различных процессов (образовательного, научно-исследовательского и производственного), которая необходима для повышения квалификации и самореализации в профессиональной деятельности [34, с. 153].

В исследованиях Ю.В. Еремина показано, что профессионально-коммуникативная деятельность, как объект исследования, базируется, главным образом, на педагогическом общении. Не менее важно, по мнению Максимовой Е.Б. [138, с. 76], что подтверждается результатами экспериментальной работы, межличностное общение студентов с учетом их общения по сетям Интернет. В качестве основных она выделяет три направления общения: направленное педагогическое, межличностное и с помощью новых **информатизационных технологий** – которые называет равноэффективными.

В своем диссертационном исследовании Ступина Л.Г. рассматривает **информационно-дидактическая** среду, включающую технологию

применения сервисов Web 2.0 во внеаудиторной самостоятельной работе обучающихся и самомониторинге полученного информационного «продукта». Фактором эффективности выстроенной системы педагогических условий, детерминирующих процесс обучения английскому языку как педагогической системы (целей, содержания, системной информационно-дидактической среды и др.) является положительная динамика сформированности качественно различных уровней «иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности» [206, с. 112].

Деловая игра в качестве интерактивной формы обучения обосновывается в научных трудах таких авторов как Абрамова Г.С., Бабурин В.Л, Берн Э., Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М., Борисова Н.В., Вульф Д., Кавгарадзе Д.Н., Корлюгова Ю.Н., Крюков М.М., Крюкова Л.И., Матросова Л.П., Панфилова А.П., Платов В.Я., Трайнев В.А., Щедровицкий В.П., Хейзинга Й. В диссертационном исследовании Бокаревой Н.В. учебная деловая игра рассматривается как форма обучения студентов профессиональным коммуникативным компетенциям [24, с. 86].

Багрова Н.Г. считает, что профессионально-коммуникативная подготовка руководителей ГПС, МЧС России обеспечивается применением **обучающих игр**, направленных на формирование навыков общения; установлением и развитием контактов с подчиненными, себе равными и руководителями более высокого звена; психологическим воздействием на личность в чрезвычайной ситуации; тактикой поведения и коммуникативного взаимодействия во время ликвидации пожара и спасении людей. Педагогическая технология применения обучающих игр в процессе профессионально-коммуникативной подготовки руководителей ГПС МЧС России основывается на логически взаимосвязанной последовательности их использования в соответствии с решаемыми задачами коммуникативного взаимодействия при ликвидации пожара и спасении людей. Психолого-педагогические условия основываются на использовании обучающих игр, необходимых для практической реализации разработанной технологии

профессионально-коммуникативной подготовки руководителей ГПС МЧС России [9, с. 109].

БударинаА.О. в своем диссертационном исследовании обосновывает эффективность формирования профессиональной коммуникативности средствами **ролевой игры**, которая определяется реализацией системы дидактического обеспечения, включающей комплекс дидактических условий формирования профессиональной коммуникативности и развития индивидуальности студента и концептуальную номенклатуру целей и задач, направленных на формирование приоритетных профессиональных коммуникативных умений, обеспечивающих функциональное взаимодействие всех элементов модели профессиональной коммуникативности. Технология ролевой игры на основе моделирования ситуаций профессионального общения способствует эффективности совместной работы преподавателя и студента по формированию профессиональной коммуникативности [31, с. 157].

Хмелева А.П. информационно-коммуникативные качества специалиста предлагает формировать средствами **игрового моделирования**. Разработанная методика формирования информационно-коммуникативных качеств будущего учителя музыки средствами игрового моделирования в процессе хормейстерской подготовки основана на субъектном, мотивационном, информативном и коммуникативном компонентах, включающая алгоритм организации игрового моделирования (освоение семантики текста – декодирование и перекодирование текста-трансляция текста и прогнозирование обратной информации – получение обратной информации), реализующаяся в два этапа (моделирование, воплощающее отношения «Я – музыка» и «Я – Другой») [234, с. 114].

Климовой О.В. разработана методика на основе использования **учебно-деловых игр**, позволяющих интегрировать структурные компоненты коммуникативной компетенции посредством включения студентов в квазипрофессиональную коммуникативную деятельность [100, с. 148].

Цагараева А.К. доказывает необходимость включения в содержание обучения студентов деловым переговорам суммы теоретических знаний по данной проблеме; развитие основных умений, необходимых для ведения переговоров, выраженных в наборе соответствующих речевых моделей; обучение студентов диалогической речи в ходе проведения **деловых и ролевых игр** [239, с. 74].

Аксенова Л.Н. предлагает применение **игровых методов** обучения на основе делового сотрудничества в процессе самоподготовки курсантов. Теоретической основой формирования профессиональных коммуникативных умений, по ее мнению, является **контекстно-диалоговый подход** [5, с. 92].

Шапошников К.В. профессиональную компетентность будущих лингвистов-переводчиков понимает как целостное и интегративное новообразование, включающее языковую, речевую, социокультурную, технологическую и личностную компетенции, позволяющие эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Совершенствование процесса формирования профессиональной компетентности он предлагает осуществлять на основе **контекстного подхода**, предусматривающего организацию процесса подготовки специалистов с учетом специфики будущей профессиональной деятельности [245, с. 198].

Сагалаева И.В. реализует **контекстную** направленность в развитии иноязычной профессионально-коммуникативной деятельности [192].

Соловьева Э.В. процесс формирования профессиональной компетентности у студентов вуза – будущих учителей иностранного языка связывает с использованием **контекстно-ситуативного** подхода к обучению [205, с. 54].

На основе принципов **ситуативно-контекстной** обусловленности Гаспарян Л.А. создала и дидактически организовала модель учебного медицинского макродискурса.

Зникиной Л.С. разработана и реализована концептуальная модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции менеджера, в основу которой положено **педагогическое проектирование** [87].

По мнению Новоселецкой Д.И., **педагогическое проектирование**

является наиболее эффективным способом формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Педагогическое проектирование рассматривается автором с позиции определения его целей, факторов и эффективных условий функционирования, способов контроля. Данный процесс понимается как совместная деятельность субъектов учебно-образовательного процесса в процессе планирования, мотивации, организации, контроля и развития межличностной коммуникации с целью создания оптимальных условий овладения обучающимися языковыми, межкультурными, профессионально-коммуникативными знаниями и умениями для развития языковой личности, и обеспечения высокого уровня практико-ориентированного общения [159, с. 163].

Володина Е.В. считает, что использование модели формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции педагогов профессионального обучения проходит наиболее эффективно при опоре на **культурологический подход** в выборе содержания и методов формирования данной компетенции [38, с. 106].

Роженцева И.С. **культуросообразные технологии** понимает как комплексную интегративную систему, включающую множество действий и операций, которые обеспечивают определение целей, содержания для усвоения систематизированных знаний, приобретения профессиональных умений и формирования личностных качеств обучаемых, в зависимости от целей обучения и национально-культурных особенностей, в которых они будут применяться. Типология культуросообразных технологий, предложенная автором, имеет различные основания: по стилю обучения, по цели, по субъекту деятельности, по культурно-ценностной базе [187, с. 29].

В работах Н.А. Игнатенко предлагается формировать коммуникативную компетенцию на основе требований к студенту и реализации факторов, способствующих коммуникативному развитию личности. Рассматривая иноязычную **социокультурную** компетенцию студента, можно резюмировать, что в нее входят знание основ национального менталитета, культурных ценностей, умение анализировать и сравнивать

иноязычные культуры [92, с. 41].

Савон И.В. в качестве системы методических средств предлагает использовать **социально ориентированные технологии**, в основе которых лежат **социальные обучающие модели**, обеспечивающие социальное и предметно-профессиональное развитие личности будущего специалиста. С точки зрения различной приближенности к условиям осуществления профессиональной деятельности и степени самостоятельности студента в учебном процессе выделены следующие типы социально ориентированных технологий: аутентичные (**проектная технология, микрообучение, технология взаимного обучения**) и моделирующие, которые, в свою очередь, можно подразделить на условно-моделирующие (**деловая игра**) и сценарные (**социо- и психодрама**) [191, с. 132].

По мнению Озерской С.Н., в процессе прохождения учебной **практики** в **иносоциокультурной** среде у студентов-менеджеров формируются и развиваются профессионально значимые коммуникативные умения личности, определяющие ее способность к выполнению иноязычной коммуникативной деятельности в профессиональной сфере общения [165, с. 167].

Аксиненко Т.М. полагает, что в современной производственной **практике** специалисту необходимо владеть профессиональной коммуникативной компетенцией; эффективность формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов младших курсов обеспечивается осознанием системности лингводидактических знаний; соотнесенность последовательности формирования профессиональной коммуникативной компетенции и содержания лингводидактических знаний определяет уровень подготовки студента; процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции должен быть основан на строгом учете психолингвистических закономерностей формирования познавательных и речевых умений; концепция формирования профессиональной коммуникативной компетенции специалистов на базе университетского обучения, в основе которой система организации учебного

процесса: цели, содержание, подходы, уровни, методы обучения, показатели и замеры [6, с. 164].

Колетвинова Н.Д. говорит об **интенсификации и профессионализации** обучения студентов неязыковых факультетов педвузов при формировании профессиональной компетенции на занятиях по русскому языку [107, с. 281].

Таким образом, различные подходы рассматриваются исследователями как концептуальная основа формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Нами осуществлен обзор современных подходов к организации образовательного процесса с целью поиска наиболее адекватного условиям организации языкового образовательного процесса. Анализ состояния вопроса в теории и практике высшего образования показывает, что решены отдельные вопросы формирования профессиональной коммуникативности: анализируются проблемы моделирования профессиональной направленности и проблемы моделирования языковой деятельности.

Коммуникативное образование студентов вузов является неотъемлемой составляющей их профессиональной подготовки. Выбор наиболее эффективного среди множества существующих подходов зависит от языка, которому обучаются слушатели (русскому или иностранному), от профиля подготовки студентов (педагогический, медицинский, технический, экономический, юридический и т.д.), от технологий, методов и приемов, которые выбраны для формирования профессиональной коммуникативной компетенции в вузе.

2.3. Анализ специфики профессиональной деятельности сотрудников УИС

В данном параграфе нашей работы мы остановимся на характеристике психологических особенностей личности сотрудников УИС и их профессиональной деятельности, путях формирования профессионально-специализированных компетенций в зависимости от направлений и профилей подготовки курсантов Пермского института ФСИН России с учетом специфики деятельности сотрудников УИС.

Кроме того в данном параграфе мы рассмотрим особенности

профессионального общения сотрудников УИС.

2.3.1. Анализ психологических особенностей личности сотрудников УИС

Особенности служебной деятельности профессионального сообщества сотрудников правоохранительной, правоприменительной и уголовно-исполнительной систем связаны со специфичностью самой группы государственных служащих и с изменениями в пенитенциарной политике государства. Смена политических и социально-общественных приоритетов с репрессивного типа отношения к осужденному на тип ресоциализирующего воздействия на его личность приводит к тому, что меняется содержание деятельности сотрудников УИС. Это, в свою очередь, не может не повлечь изменения социальных норм, ценностей, установок, потребностей, что связано с формированием нового типа пенитенциарной политики и требует от сотрудников УИС вхождения в более тесный личностный контакт с субъектами, преступившими закон, для осуществления воспитательного воздействия.

Деятельность сотрудника УИС связана с по выполнением служебных обязанностей, которые отражены в ст.ст. 34-42 Положения о службе в органах внутренних дел РФ, утв. Пост.Верх Совета РФ от 23 дек 1992 г, № 4202-1 (ред. ФЗ РФ от 22.07.2010 № 159- ФЗ), Приказе ФСИН № 240 «Об утверждении Свода профессионально-этических норм служебного поведения сотрудника УИС» от 24.05.2010, Законе «Об основах государственной службы в Российской Федерации», Федеральном законе Российской Федерации от 2 апреля 2014 г. № 58-ФЗ «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы», Приказе ФСИН России от 11.01.2012 г. № 5 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы» [162]. Работа в УИС – это вид государственной службы. Особый характер обязанностей, выполняемых сотрудником, предопределяет специфику подготовки и подбора кадров. Еще Петр I говорил: «Тюрьма есть ремесло окаянное. И для этого скорбного дела надобны люди твердые, но добрые и веселые».

Государственная служба должна основываться на прочном духовно-нравственном фундаменте: успешно осуществлять функцию воплощения в обществе государственной воли возможно, только учитывая моральные основы этой воли, общественные требования к исполнителям данной функции.

Реформирование УИС обусловило новые требования к высшей школе и к подготовке будущих офицеров. В связи с этим возникла необходимость изменения подхода к отбору содержания профессионального образования, к методам и средствам обучения и воспитания в высших учебных заведениях ФСИН. От выпускников вузов требуется быть профессионально и социально компетентными, в своей повседневной жизни руководствоваться моральными ценностями, чувством долга, честью и достоинством, быть дисциплинированным и ответственным. Высокая морально-психологическая и физическая напряженность труда сотрудников связана с риском для их жизни и здоровья. Сотрудникам УИС часто приходится иметь дело не с лучшими сторонами общественной жизни, что отражается на моральном облике сотрудника. Важную роль в формировании личности сотрудника играют четкое распределение обязанностей, закрепленное в приказах и инструкциях, субординация, единоначалие.

В отечественной психологии теоретическими обоснованиями профессионального становления личности в рамках исследования личности и деятельности занимались К.С. Абульхановой-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Нечаев, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков. В отечественной психологии существует ряд концепций профессионального становления (А.А. Дергач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Е.С. Романова, Л.Б. Шнейдер). В зависимости от содержания концепций профессионального становления их можно разделить на три основные группы: 1) исследование психологических проблем допрофессиональной подготовки (П.П. Блонский, Н.П. Иващенко, Е.А. Климов, И.В. Кузнецова, А.А. Смирнов); 2) профессиональной подготовки, профессионального обучения

(С.Н. Архангельский, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков); 3) профессиональной деятельности (Д.А. Андреева, О.И. Золотова, А.А. Кирильцева).

Формирование и развитие личности профессионала является одной из основных задач современного общества. Важную роль при этом играет образовательная среда, так как на данном этапе профессионального становления происходит усвоение необходимых знаний, умений и способов действия, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.

Деятельность сотрудников, обеспечивающих исполнение уголовного наказания, обусловлена сложной организационной структурой, условиями труда, необходимостью постоянного взаимодействия с осужденными [124, с. 4]. В связи с этим сотрудник УИС должен иметь образование и специальную профессиональную подготовку, соответствующую занимаемой должности, высокий уровень общего развития и широкий кругозор. Современные требования, предъявляемые к сотрудникам УИС, включают в себя организацию процесса подготовки будущих специалистов на этапе обучения в ведомственных образовательных организациях ФСИН России. В связи с этим в квалификационных требованиях к сотрудникам УИС сказано, что «…профессиональная деятельность сотрудников ФСИН России, ее качество и безопасность в значительной степени определяется готовностью конкретных субъектов к обучению и созданию условий для успешного усвоения совокупности специальных знаний, умений и навыков» [12, с. 47].

Существуют различные подходы к требованиям, предъявляемым к сотрудникам УИС. В.С. Генералов, А.Д. Глоточкин, Г.И. Королев, В.Ф. Пирожков, Е.А. Пономарева, В.А. Фефелов и др. формулируют требования в зависимости от структурно-функционального анализа их профессиональной деятельности. А.Г. Ковалев, К.К. Платонов и др. – на основе разделяемых ими концепций личности. А.К. Блажко, В.М. Марчук, Т.Н.Радько и др. – в более широком социально-профессиональном контексте, руководствуясь диалектикой взаимосвязи единичного, особенного и общего.

В деятельности пенитенциарных учреждений принимают участие

специалисты различных направлений деятельности, но при этом выполняющих одну общую задачу – исправление осужденных. Всех сотрудников пенитенциарных учреждений можно разделить на две группы:

1) Сотрудники, имеющие непосредственный контакт с осужденными (сотрудники оперативной, психологической и медицинской служб, отделов режима и безопасности).

2) Сотрудники, имеющие опосредованный контакт с осужденными (сотрудники службы охраны: специалисты кинологической службы, инженерно-технического обеспечения связи и вооружения, тылового обеспечения – отвечающие за изоляцию осужденных, отделы специального учета, бухгалтерия, отдел кадров).

Осужденные являются объектом деятельности сотрудников УИС, что необходимо учитывать персоналу в своих действиях и поступках.

В деятельности сотрудников УИС выделяют ряд функций. Во-первых, функция решения социальной задачи, связанной с профилактикой преступности, ресоциализацией осужденных, выступающих в роли социального объекта. Во-вторых, основная цель деятельности достигается путем укрепления режима, профилактики правонарушений и преступлений со стороны осужденных; раскрытия и расследования правонарушений, совершенных во время отбывания наказания; проведения целенаправленной воспитательной работы с осужденными по их исправлению и ресоциализации; организации их общеобразовательного и профессионально-технического обучения; психологической подготовки осужденных и сотрудников; организации труда и оптимального их трудоиспользования.

В Пермском институте ФСИН России специфика деятельности сотрудников УИС обеспечивается процессом подготовки курсантов в рамках реализации моделей формирования профессионально-специализированных компетенций в зависимости от направлений и профилей подготовки (см. Рис. 6).

Согласно Распоряжению Директора ФСИН, Пермский институт ФСИН России осуществляет подготовку курсантов, обучающихся по направлению

подготовки «Юриспруденция», по двум специализациям: «Организация охраны и конвоирования в уголовно-исполнительной системе» и «Организация режима в уголовно-исполнительной системе» [160] и по направлению подготовки «Зоотехния», по специализации «Кинология».

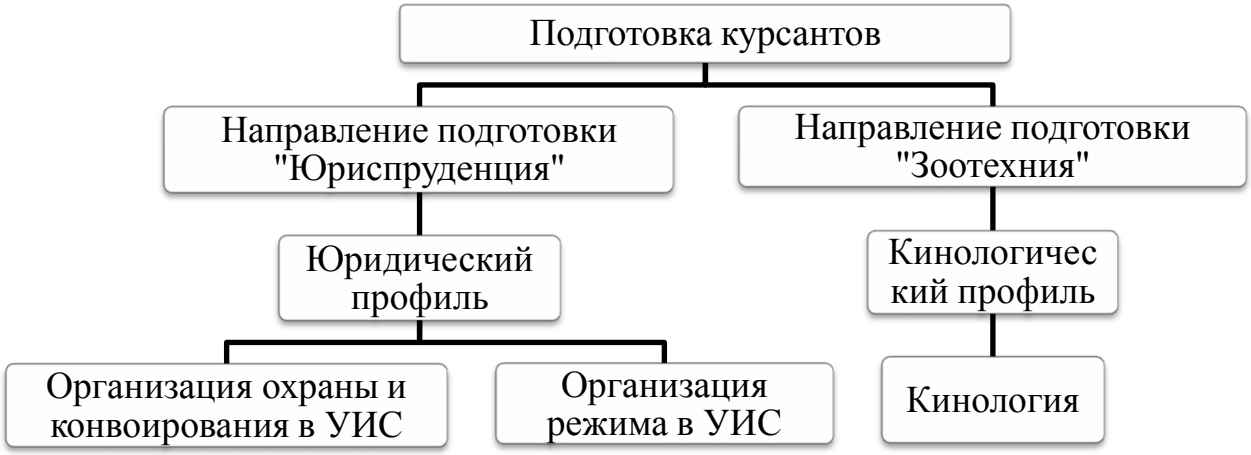


Рис. 6. Подготовка курсантов Пермского института ФСИН России

Следовательно, курсанты, получившие высшее ведомственное образование, смогут занимать следующие должности, в зависимости от профиля подготовки:

а) в отделах охраны: начальник караула, инспектор отдела охраны, старший инспектор отдела охраны, заместитель начальника отдела охраны;

б) в подразделениях по конвоированию: инспектор отдела (отделения) по конвоированию; старший инспектор отдела (отделения) по конвоированию; заместитель начальника отдела (отделения) по конвоированию.

в) в отделах безопасности (режима): инспектор отдела безопасности (режима); старший инспектор отдела безопасности (режима); заместитель начальника отдела безопасности (режима); заместитель дежурного помощника начальника колонии (следственного изолятора); начальник дневной смены;

г) в кинологических подразделениях: начальник кинологического отделения.

2.3.2. Модели формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России в зависимости от направлений и профилей подготовки

Овладение знаниями, умениями и навыками, их закрепление на практике и непосредственное профессиональное их применение, безусловно,

должны происходить поэтапно. В процессе осуществления качественной профессиональной подготовки офицеров для подразделений охраны и конвоирования в Пермском институте ФСИН России сформирована модель подготовки выпускника по специализации «Организация охраны и конвоирования в УИС». В данной модели предусмотрено поэтапное формирование у обучаемых необходимых профессионально-специализированных компетенций, которыми должны обладать сотрудники данныподразделений (см. Рис. 7).

Модель предусматривает, что в результате освоения основной образовательной программы у курсантов при изучении профессиональных дисциплин на первом этапе обучения формируются профессионально-специализированные компетенции, которыми должны обладать сотрудники младшего начальствующего состава подразделений охраны – способность выполнять обязанности часового в составе караулов по охране осужденных и лиц, содержащихся под стражей.

Далее, на втором и третьем этапах обучения, у курсантов формируются и закрепляются профессионально-специализированные компетенции, которыми должны обладать сотрудники среднего и старшего начальствующего состава подразделений охраны: способность выполнять обязанности начальника караула по охране учреждений УИС и их объектов, караула по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей, и руководить его личным составом при выполнении служебных задач; способность осуществлять руководство службой по охране учреждений УИС и их объектов и руководство службой по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей.

На каждом этапе формирования профессионально-специализированных компетенций курсанты при изучении дисциплин специализации («Специальная профессиональная подготовка», «Тактико-специальная подготовка», «Организация охраны и конвоирования», «Инженерно-технические средства охраны и надзора» и др.) осваивают модуль профессиональных критериев, получая необходимые знания и овладевая практическими умениями и навыками [144, с. 31].

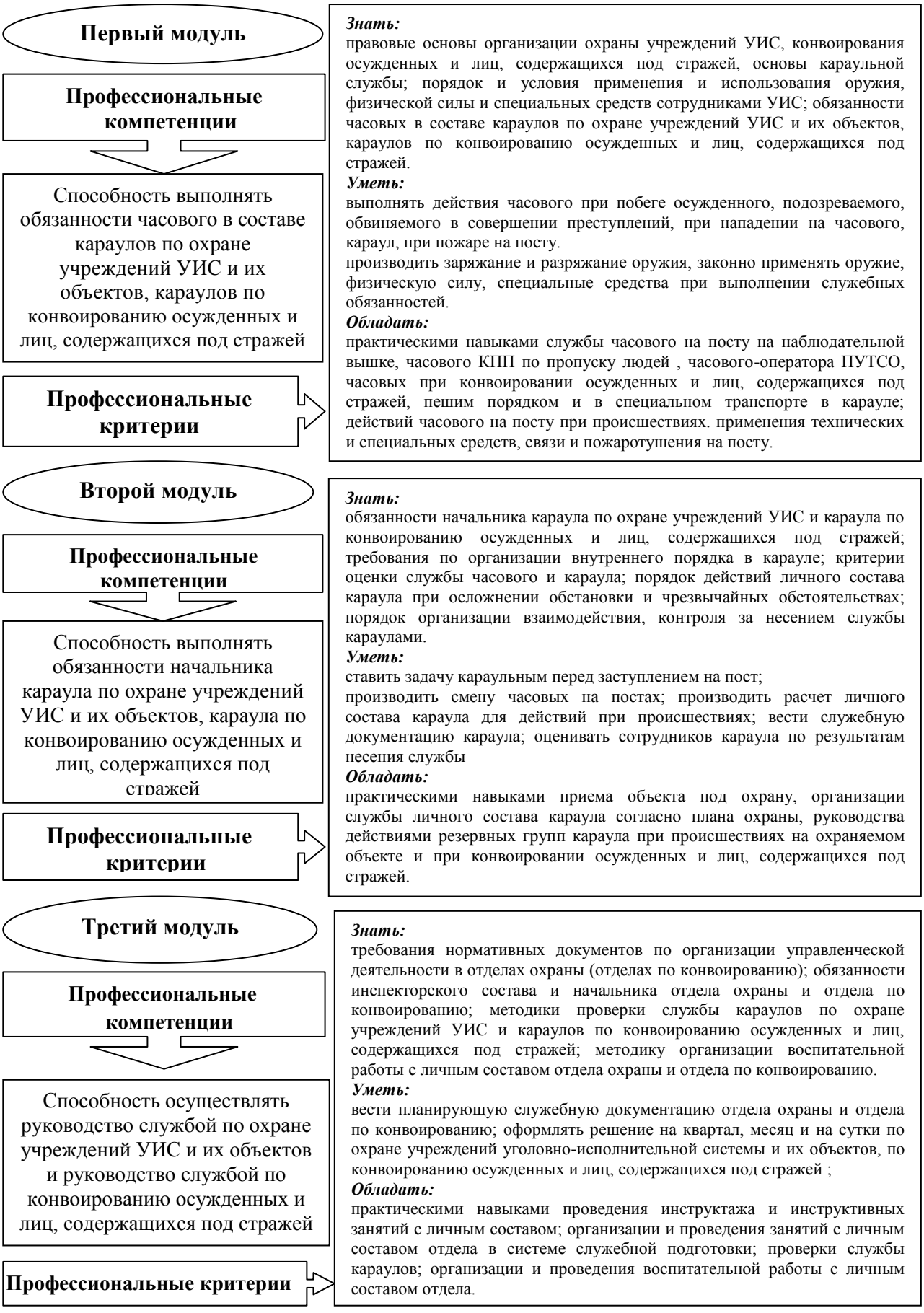


Рис. 7. Модель формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России направления подготовки Юриспруденция, профиля подготовки Организация охраны и конвоирования в УИС

После изучения каждого модуля у курсантов проверяется степень освоения необходимых профессиональных критериев с помощью предусмотренных оценочных средств. В результате освоения всех модулей модели формирования профессионально-специализированных компетенций у курсанта, обучающегося по профилю подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС» будут сформированы профессиональные компетенции, которые позволят ему после окончания учебного заведения профессионально выполнять служебные обязанности на должностях среднего начальствующего состава подразделений охраны и конвоирования.

В процессе осуществления профессиональной подготовки офицеров для отделов безопасности и режима в Пермском институте ФСИН России сформирована модель подготовки выпускника по специализации «Организация режима и безопасности в УИС», предусматривающая поэтапное формирование у курсантов необходимых профессионально-специализированных компетенций (см. Рис. 8).

Данная модель предполагает, что у курсантов при изучении профессиональных дисциплин в результате освоения основной образовательной программы на первом этапе обучения формируются профессионально-специализированные компетенции, которыми должны обладать сотрудники младшего начальствующего состава отделов режима и безопасности: способность выполнять обязанности младшего инспектора в составе дежурной смены исправительного учреждения, следственного изолятора (далее – СИЗО), тюрьмы.

На втором и третьем этапах обучения у курсантов формируются и закрепляются профессионально-специализированные компетенции, которыми должны обладать сотрудники среднего и старшего начальствующего состава отделов режима и безопасности: способность выполнять обязанности оперативного дежурного (дежурного помощника начальника караула, дежурного помощника начальника СИЗО, дежурного помощника начальника тюрьмы) исправительного учреждения, СИЗО, тюрьмы; способность выполнять обязанности начальника отдела безопасности (режима).

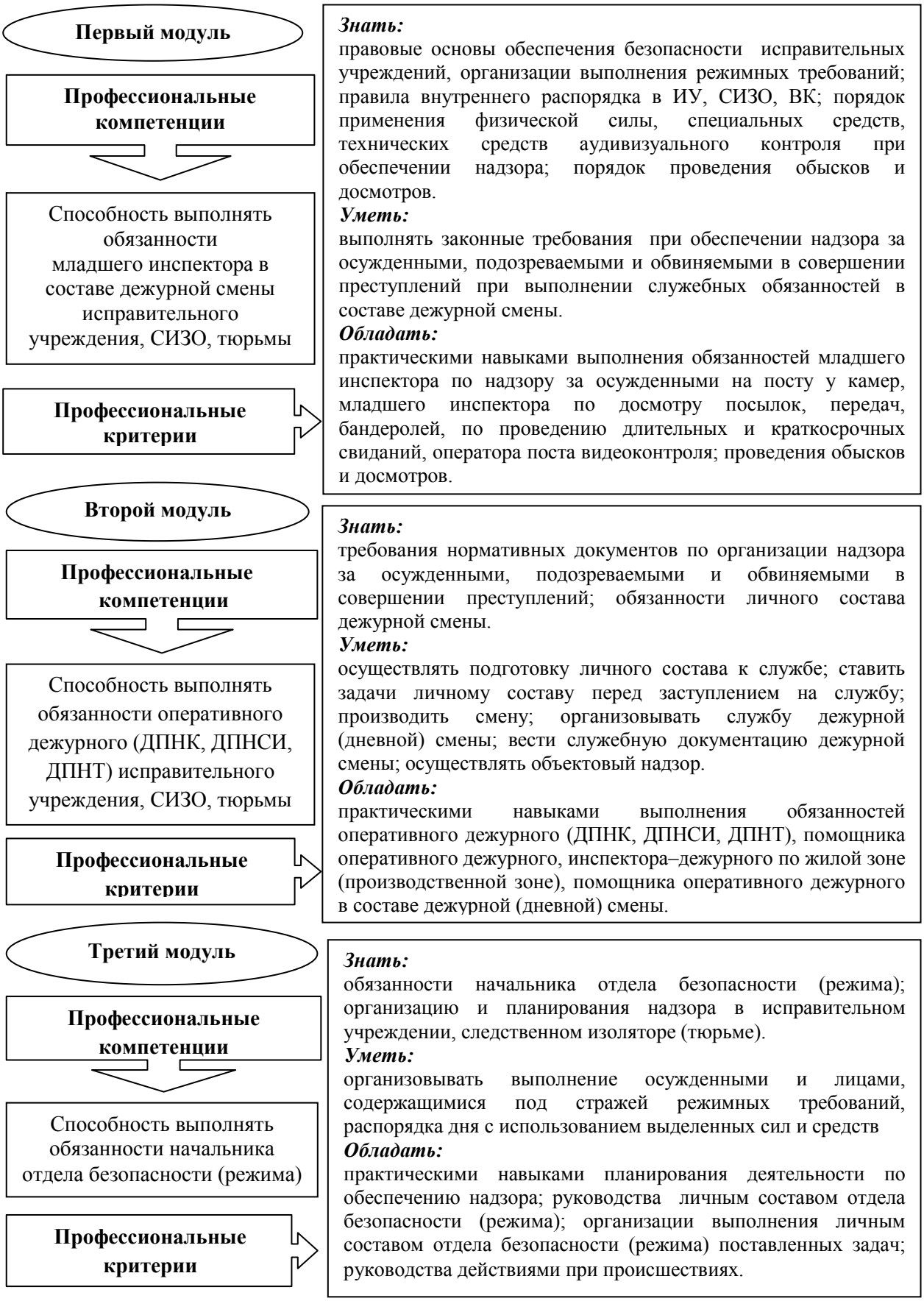


Рис. 8. Модель формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России направления подготовки Юриспруденция, профиля подготовки Организация режима в УИС

На каждом этапе формирования профессионально-специализированных компетенций курсанты получают необходимые знания и овладевают практическими умениями и навыками, осваивая модуль профессиональных критериев, при изучении дисциплин специализации «Специальная профессиональная подготовка», «Тактико-специальная подготовка», «Правовое регулирование и организация режима и надзора», «Инженерно-технические средства охраны и надзора», «Обеспечение безопасности. Деятельность служб, обеспечивающих безопасность учреждений и органов УИС» и др. По окончании изучения каждого модуля с помощью предусмотренных оценочных средств у курсантов проверяется степень освоения необходимых профессиональных критериев.

В результате освоения всех модулей модели формирования профессионально-специализированных компетенций по профилю подготовки «Организация режима в УИС» выпускник будет обладать профессиональными компетенциями, которые позволят профессионально выполнять служебные обязанности на должностях среднего начальствующего состава отделов безопасности и режима.

В целях осуществления качественной профессиональной подготовки офицеров для кинологических подразделений отдела охраны в Пермском институте ФСИН России сформирована модель подготовки выпускника по специализации «Кинология». В данной модели предусмотрено поэтапное формирование у обучаемых необходимых профессионально-специализированных компетенций, которыми должны обладать сотрудники кинологических отделений (см. Рис. 9).

Модель предусматривает, что в результате освоения основной образовательной программы у курсантов при изучении профессиональных дисциплин на первом этапе обучения формируются профессионально-специализированные компетенции, которыми должны обладать сотрудники младшего начальствующего состава кинологических отделений: способность выполнять обязанности вожатого караульных собак и приготовителя кормов.

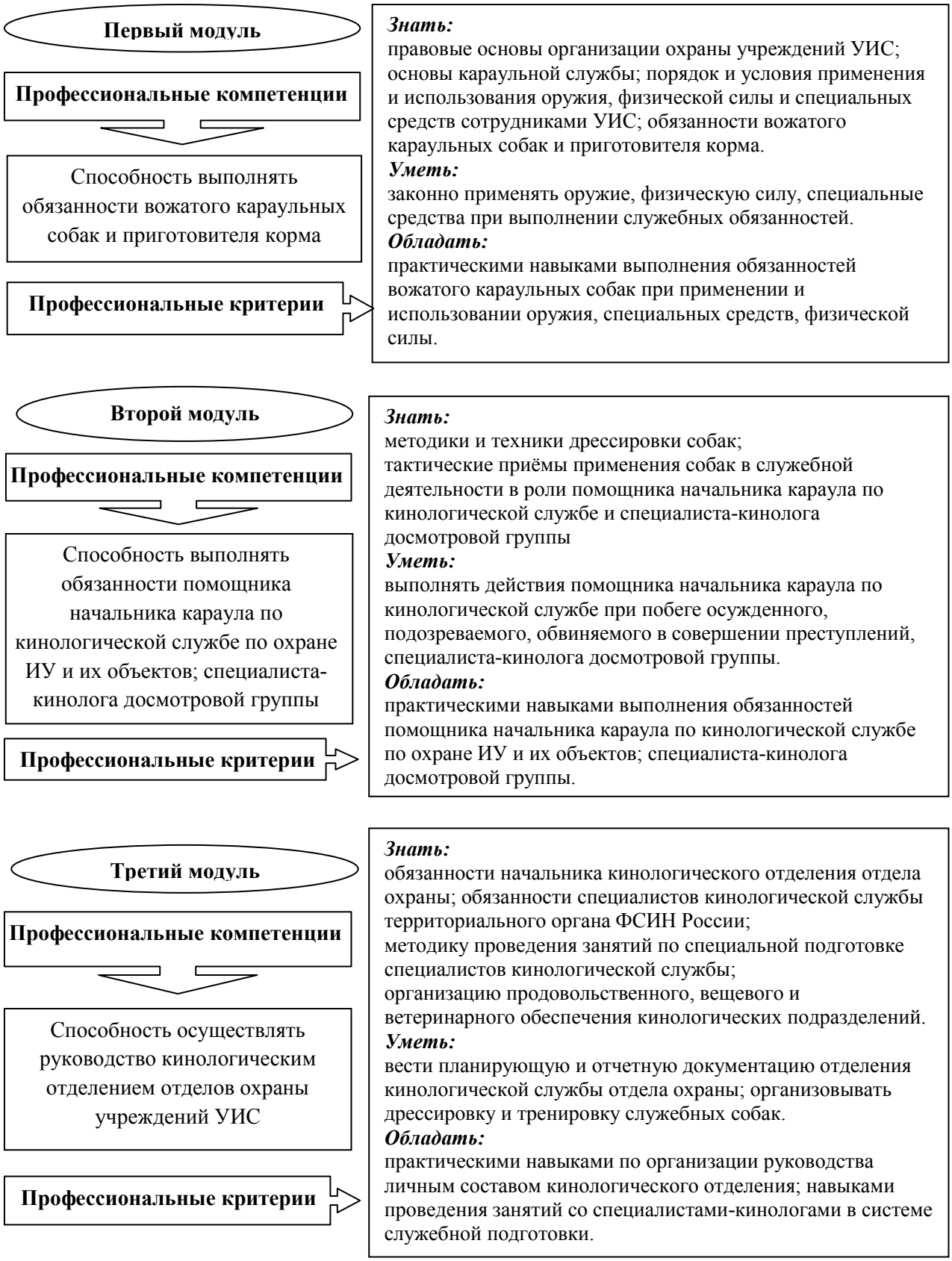


Рис. 9. Модель формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России направления подготовки Зоотехния, профиля подготовки Кинология

Далее, на втором и третьем этапах обучения, у курсантов формируются и закрепляются профессионально-специализированные компетенции,

которыми должны обладать сотрудники младшего и среднего начальствующего состава кинологических отделений: способность выполнять обязанности помощника начальника караула по кинологической службе по охране исправительных учреждений и их объектов; специалиста-кинолога досмотровой группы; способность осуществлять руководство кинологическим отделением отделов охраны учреждений УИС.

На каждом этапе формирования профессионально-специализированных компетенций курсанты при изучении дисциплин специализации «Дрессировка и тренировка собак», «Методика обучения кинологов», «Тактика применения собак в служебной деятельности ФСИН России», «Организация кинологической деятельности ФСИН России», «Организация охраны и конвоирования в УИС» и др. осваивают модуль профессиональных критериев, получая необходимые знания и овладевая практическими умениями и навыками. Степень освоения необходимых профессиональных критериев проверяется у курсантов после изучения каждого модуля с помощью предусмотренных оценочных средств.

Выпускник в результате освоения всех модулей модели формирования профессионально-специализированных компетенций по профилю подготовки «Кинология» будет обладать профессиональными компетенциями, которые позволят профессионально выполнять служебные обязанности на должностях среднего и старшего начальствующего состава кинологических подразделений.

2.3.3. Анализ специфики профессиональной коммуникативной компетенции сотрудников УИС

К уровню подготовки сотрудника правоохранительных органов, в целом, и УИС, в частности, предъявляются особые требования, так как от эффективности выполнения должностных обязанностей и профессионализма во многом зависит общественное спокойствие и укрепление государственной власти. Даже с людьми, преступившими закон, наказанными и отбывающими наказание, необходимо взаимодействие с целью общения субъектов.

Сотрудник, выступая в качестве субъекта общественных, межличностных отношений, активно участвует в различных видах коммуникации, в том числе и в профессиональной. В силу своих профессиональных обязанностей ему постоянно приходится вступать в контакты с представителями разных слоев общества: как с должностными лицами, с руководителями местных органов власти, так и с рядовыми гражданами. В связи с этим большое значение приобретает развитие коммуникативных умений, необходимых в различных ситуациях профессиональной коммуникации.

От сотрудника помимо знаний закона, нормативно-правовой документации требуются еще и определенные коммуникативные способности: умение убеждать, заинтересовать, учитывать индивидуально-психологические особенности собеседника. Это требует учитывать как его процессуальные, так и непроцессуальные формы, основанные на принятых в обществе правилах речевого поведения, устойчивых этикетных формулах обращения, которые передают отношения человека к окружающим его людям и к различным социальным ценностям [188, с. 374]. Нормы этикета определяют поведение государственного служащего в конкретной служебной ситуации и то, какого поведения следует ожидать от коллег, от начальника или от подчиненных. Стандартизируя поведение каждого из членов коллектива, этикет помогает бессознательно выбирать линию поведения в соответствии с реальной обстановкой и ожиданиями окружающих, что способствует формированию уверенности в правильности своих действий, самоуважения.

Коммуникативная деятельность сотрудников УИС выражает необходимую взаимосвязь участников совместного труда. Совместная деятельность работников УИС невозможна без взаимодействия, взаимопомощи, общения, обмена информацией о состоянии исправительно-трудового процесса.

В ходе профессиональной коммуникации сотрудникам УИС необходимо постоянно совершенствовать свои коммуникативные навыки, повышать коммуникативную компетенцию. Важным становится умение не

только говорить, но и слушать, оценивать убедительность, понятность, доходчивость собственных высказываний и высказываний собеседника, уместность употребления различных речевых и неречевых форм коммуникации.

Деятельность сотрудников УИС протекает чаще всего в напряженных, конфликтных ситуациях, в опасных для жизни обстоятельствах. Данные условия создают проблемы при решении профессиональных задач, влияют на успешность действий, требуют особой подготовки, психологической устойчивости, умения адекватно действовать в любых экстремальных ситуациях. Поэтому для того, чтобы действовать в таких условиях и принимать правильные решения, необходимо сформировать ряд важных компетенций, включающих знания, навыки и умения, способы действий, которые позволят вести профессиональную деятельность на высоком уровне.

Основы профессионализма закладываются в ходе профессионального образования в учебных заведениях, поэтому ведомственные вузы ФСИН России стремятся преодолеть имеющиеся недостатки в подготовке специалиста.

Коммуникативные умения сотрудника выражаются в умении грамотно и ясно формулировать свою мысль; достигать коммуникативные цели; осуществлять основные речевые функции: подтверждать, возражать, сомневаться, одобрять, соглашаться, предлагать, узнавать, приглашать и т.д.; говорить выразительно, т.е. выбирать правильный тон разговора, расставлять логические ударения, подбирать точную интонацию и т.д.

Кроме того значимым является умение высказываться «целостно», т.е. достигать смысловой целостности высказывания; выражать свою мысль логично, связно, содержательно и продуктивно; самому выбирать стратегию выступления, разрабатывать самостоятельную программу речи, говорить без опоры на письменный текст, опираться на собственный анализ проблемы.

Профессионалу необходимо уметь высказываться без предварительной подготовки; формулировать собственную оценку услышанного или прочитанного; передавать увиденное. Отличительной особенностью

коммуникативной деятельности сотрудников УИС является ее доказательная основа с обязательной опорой на факты, на информационный источник.

В соответствии с требованием времени сотрудник УИС должен владеть достаточными знаниями и сформированными навыками и умениями взаимодействовать с коллегами.

В служебной деятельности сотрудников коммуникация из фактора, сопровождающего деятельность, превращается в категорию профессионально значимую, приобретает характер специальной задачи. Коммуникативная компетенция сотрудников заключается в способности устанавливать необходимые контакты с людьми и поддерживать их. Ее эффективность зависит от взаимопонимания между партнерами, целостного понимания ситуации и предмета общения, задач и потребностей друг друга, что ведет к решению проблем, достижению целей с оптимальной затратой ресурсов.

Профессиональная служебная коммуникация сотрудников УИС кроме общения с осужденными предполагает установление контакта и результативное использование коммуникативных связей с другими сотрудниками. Это характеризует многоплановость процесса коммуникации.

Взаимоотношения между сотрудниками определяют способы разрешения спорных и конфликтных ситуаций в служебной деятельности, потенциальную возможность (или невозможность) преодоления профессиональных стрессов, во многом обусловливают соблюдения служебной дисциплины и субординации [64, с. 45]. Выделяют контакты работников по вертикали (между сотрудниками и осужденными, руководителем и подчиненными: важную роль играет соблюдение сотрудниками субординации, связанной с «послушанием» и «авторитетом» вышестоящих лиц) и по горизонтали (между равными по должностному положению сотрудниками) (см. Рис. 10). Данные контакты могут быть стабильными, периодическими и эпизодическими.

В служебном взаимодействии большое значение приобретают личностные требования, предъявляемые сотрудниками к коллегам.

Рис. 10. Виды коммуникаций

Как показывают исследования, эффективно работающий руководитель обладает следующими профессиональными качествами: требовательность и справедливость, принципиальность, компетентность, самокритичность, порядочность (воспитанность, честность, этичность), обязательность, умение работать с людьми, знание своих подчиненных, умение смотреть на перспективу.

Для эффективно работающего рядового сотрудника характерны следующими профессиональные качества: исполнительность, дисциплинированность, трудолюбие, порядочность, добросовестность, готовность к взаимопомощи, соблюдение субординации, профессионализм, самокритичность, инициативность.

Успешность процесса взаимодействия зависит от того, насколько конкретный сотрудник соответствует требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности и личности человека, занимающего определенную должность. Сам процесс связан с взаимовлиянием сотрудников, оценкой результативности и корректировкой последующего поведения.

Организаторско-коммуникативные качества сотрудника УИС

проявляются в стремлении находиться среди людей, умении спланировать свою деятельность и деятельность других, стремлении выполнять общественную работу, умении организовывать усилия групп людей для выполнения задач, способности выслушать другого человека, способности переломить настроение у окружающих, хороших коммуникативных навыках.

Чтобы представить структуру служебной коммуникации в УИС, рассмотрим его психологическое содержание в качестве коммуникативного действия, обратив внимание на формы и закономерности протекания процесса служебного общения в различных социальных ситуациях.

Процесс коммуникации в рамках служебной деятельности имеет цель вне себя и служит способом организации и оптимизации того или иного вида деятельности.

Следует отметить, что любое общее дело предполагает общение и взаимодействие участников как необходимое средство обеспечения его эффективности. Предметом деловой коммуникации является дело.

Из-за сложности и специфичности служебную коммуникацию рассматривают как особое социально-психологическое явление, имеющее свои законы, свой характер и свои правила и особенности. Во-первых, в рамках служебной коммуникации схемы поведения задают общественные структуры, а не отдельные люди, поэтому данные схемы имеют безличный характер, этим они отличаются от обычных спонтанных эмоциональных межличностных отношений, т.е. в рамках служебной коммуникации поведение людей носит институциональный характер: определяется, поддерживается и контролируется социальными институтами. Во-вторых, партнер в служебной коммуникации является средством достижения внешних целей, то есть общаются с ним ради дела, а не ради его самого. В-третьих, в служебной коммуникации каждый партнер имеет свою роль и «официальный» образ, то есть то, как он выглядит в глазах других и как преподносит себя для достижения цели профессиональной коммуникации. Кроме того происходят изменения в представлении о себе: человек видит себя фрагментарно – как набор ролей, функций, каждую из которых можно (или нельзя) использовать для дела. В-

четвертых, культурой служебной коммуникации заданы принятые на данный момент нормы, правила и принципы и процедуры взаимодействия, наше личное их принятие, присвоение и отношение к ним как к собственным [116, с. 196].

Коммуникация как активность, направленная на взаимодействие с людьми, находится в управленческой деятельности руководителя в центре решения проблем, связанных с реализацией целей по демократизации общественных отношений, включением каждого сотрудника в управление на основе заинтересованности и чувства долга, с преодолением отчужденности отдельных сотрудников от задач и работы по совершенствованию профилактики антиобщественного поведения, борьбой с преступностью, формированием продуктивного психологического климата в коллективе.

Руководитель может осознавать или не осознавать обезличивание, уравнивание, отчуждение сотрудника от результатов служебной деятельности, но он должен учитывать, что это может привести к блокированию совместной деятельности в коллективе, осложнив процесс служебной коммуникации.

Ряд авторов считает, что причинами недостаточной успешности в профессиональной деятельности являются: слабая развитостью специфичных коммуникативных навыков (отсутствие привычки тщательно контролировать свою речь, мимику, жесты и т. д.); неумение устанавливать контакт с членами служебного коллектива, строить как уставные, так и внеслужебные отношения.

Оптимальному межличностному взаимодействию с осужденными и коллегами часто мешают следующие факторы: отсутствие интереса к собеседнику, внимания; предвзятые представления, стереотипы – упрощенное мнение о ситуациях, людях, склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам; пренебрежительное отношение к фактам (выводы делаются на основе неполной информации); коммуникативные ошибки в построении сообщения – неверный выбор слов, слабая аргументация (убедительность), нелогичность, сложность высказывания (несоответствие уровню мышления и словарному запасу партнера по коммуникации); неправильный выбор коммуникативной стратегии и тактики.

В зависимости от степени развития коммуникативные качества могут способствовать росту профессионального мастерства сотрудников, или мешать формированию их положительного профессионального статуса.

Профессиональная деятельность сотрудников УИС непосредственно связана с межличностным общением и действиями в экстремальных условиях, к которым в пенитенциарном учреждении относятся: массовые беспорядки, групповое хулиганство, неповиновение осужденных, ситуации захвата заложников, ситуации групповых побегов и другие. Эффективность действий в этих ситуациях во многом зависит от степени овладения сотрудниками коммуникативными навыками.

Таким образом, служебная коммуникация сотрудников УИС может происходить в различных ситуациях и принимать разнообразные формы (см. Таблицу 6).

Таблица 6

Основные формы и ситуации служебной коммуникации

Формы служебной коммуникации	**Ситуации служебной коммуникации**
1	*2*
Повседневные (неформальные) формы	1) Встречи, беседы. 2) Прием посетителей. 3) Взаимодействие с различными сторонними организациями и учреждениями. 4) Проверка жилищно-бытовых условий подчиненных. 5) Посещение культурно-массовых мероприятий
Специфические (формальные) формы	1) Коммуникация в служебном коллективе: субординационная и между коллегами. 2) Коммуникация с использованием телетайпа и радиосвязи. 3) Коммуникация преподавателей с курсантами и слушателями в процессе обучения. 4) Служебные и оперативные совещания, учебно-методические сборы. 5) Коммуникация, связанная с выполнением служебных обязанностей (дежурство, охрана). 6) Обмен опытом с иностранными гражданами.
Экстремальные формы	1) Коммуникация в условиях конфликтной ситуации между сотрудниками. 2) Коммуникация при разрешении чрезвычайных обстоятельств (захват заложников, групповые неповиновения и массовые беспорядки, чрезвычайные обстоятельства природного и техногенного характера, побег из-под охраны). 3) Коммуникация с задержанными, совершившими правонарушение (переброс, пронос запрещенных предметов). 4) Коммуникация со спецконтингентом.

1	*2*
Неспецифические формы	1) Публичные контакты со средствами массовой информации (выступления по радио, телевидению, в печати). 2) Деловая переписка со сторонними организациями, резолюции. 3) Коммуникация с использованием телефонной и факсимильной связи.

Все эти формы и ситуации служебной коммуникации учитывают культуру речи, внешний вид, мимику, тон, жестикуляцию, в отношении которых существуют определенные нормы и правила [186, с. 52].

Ряд исследователей (С.И.Архангельский, В.Г. Асеев, А.Г. Барышникова, А.А. Бодалев, В.В.Сериков) выделяют функции личности, которые лежат в основе профессионально-личностных качеств специалиста: критичность (в отношении к ценностям и нормам, предлагаемым извне, с ориентацией личности не на эмоциональную сферу, а на смысл); коллизийность (умение находить и анализировать скрытые противоречия); рефлексивность (осмысление чего-либо через анализ своих размышлений, сомнений; умение конструировать и удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемого события как установку по отношению к самому себе в плане своей социальной значимости, самоуважения, стремления повысить самооценку); опосредствование (перевод внешних воздействий во внутреннее поведение); мотивирование (принятие и обоснование деятельности и решения); ориентирование (умение выбрать ориентиры для построения индивидуального мировоззрения – личностной картины мира); самоактуализация (стремление к раскрытию и развитию своих личностных возможностей и последующий переход из возможностей в состояние действительности) – один из ведущих факторов мотивации; самореализация (стремление к признанию окружающими своего «Я»); смыслотворчество (определение жизненных смыслов); преобразование (творческий характер любой личностно-значимой деятельности); автономность (способность реагировать на внешние воздействия и не зависеть от них, опираясь на нравственные законы гуманизма); духовность (опора на высокие нравственные ценности) [126, с. 156].

Проанализировав все вышесказанное, можно выделить следующие

группы профессионально-значимых качеств сотрудников УИС: интеллектуальные (гибкость ума, высокий уровень интеллекта, творческое мышление, способность к анализу и прогнозированию, критичность, развитое произвольное внимание и память и др.); организаторские (волевые и эмоциональные качества, профессиональная память, внимание и наблюдательность, моторные свойства личности); мотивационно-ценностные (высокий уровень социальной ответственности, правосознания, добросовестность, принципиальность, мотивация к достижению цели, самоактуализация и др.); коммуникативные (коммуникативная компетентность, контактность, чувство юмора, организаторские качества и др.); личностные (адекватная самооценка, смелость, активность, самоуважение, самостоятельность и независимость) и др. [219, с. 180].

Сотрудник УИС может стать компетентным специалистом, умеющим системно мыслить и преодолевать риски, лишь синтезировав правовые знания со знанием законов общения и психологии человеческого поведения, что может быть достигнуто, на наш взгляд, путем овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми в самостоятельной профессиональной деятельности и в период обучения в стенах высшего учебного заведения.

2.3.4. Структура и содержание профессиональной коммуникативной компетенции курсантов

Исходя из специфики профессиональной коммуникативной компетенции сотрудников УИС и на основе моделей формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России по специализациям «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС», «Кинология» в зависимости от направлений и профилей подготовки нами разработана структура и содержательное наполнение профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России (см. Рис. 11).

Профессиональная коммуникативная компетенция курсантов состоит из трех блоков: базовая (БКК), профессионально-ориентированная (ПОКК), профессионально-специализированная (ПСКК) коммуникативные компетенции.

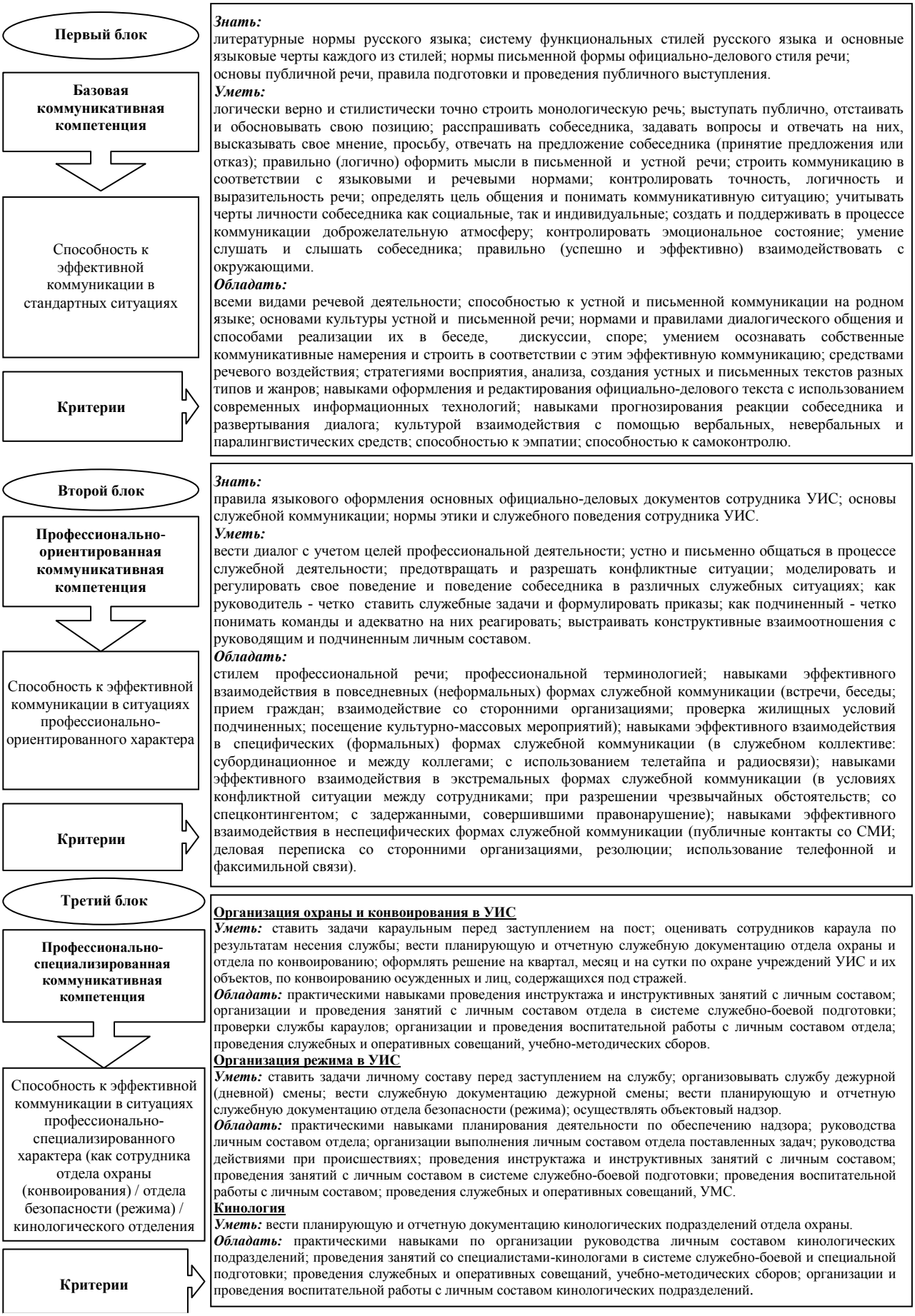


Рис. 11. Структура и содержание профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Первый блок – *базовая коммуникативная компетенция* – включает в себя коммуникативную компетенцию, которой должен обладать каждый человек, независимо от его социального статуса, профессии, интересов. Эта компетенция закладывается в детстве, затем продолжает формироваться в период обучения в школе, в вузе, и совершенствуется на протяжении всей жизни. Базовая коммуникативная компетенция проявляется в способности курсантов к эффективной коммуникации в стандартных ситуациях.

К компетенции такого рода относится:

– **знание** литературных норм русского языка; системы функциональных стилей русского языка и основных языковых черт каждого из стилей; норм письменной формы официально-делового стиля речи; основ публичной речи, правил подготовки и проведения публичного выступления;

– **умение** логически верно и стилистически точно строить монологическую речь; выступать публично, отстаивать и обосновывать свою позицию; расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ); правильно (логично) оформлять мысли в письменной и устной речи; строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами; контролировать точность, логичность и выразительность речи; определять цель общения и понимать коммуникативную ситуацию; учитывать черты личности собеседника как социальные, так и индивидуальные; создавать и поддерживать в процессе коммуникации доброжелательную атмосферу; контролировать эмоциональное состояние; слушать и слышать собеседника; правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с окружающими.

– **владение** всеми видами речевой деятельности; способностью к устной и письменной коммуникации на родном языке; основами культуры устной и письменной речи; нормами и правилами диалогического общения и способами реализации их в беседе, дискуссии, споре; умением осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим

эффективную коммуникацию; средствами речевого воздействия; стратегиями восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров; навыками оформления и редактирования официально-делового текста с использованием современных информационных технологий; навыками прогнозирования реакции собеседника и развертывания диалога; культурой взаимодействия с помощью вербальных, невербальных и паралингвистических средств; способностью к эмпатии; способностью к самоконтролю (умение регулировать свое поведение) и другие способности [216].

На основе сформированной базовой коммуникативной компетенции формируется коммуникативная компетенция второго блока – *профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция*, владение которой необходимо любому специалисту (в нашем случае – сотруднику УИС) для успешного осуществления своей профессиональной деятельности. Компетенция данного блока, в основном, формируется в период обучения в вузе при изучении дисциплин профессионального цикла и совершенствуется в период прохождения учебной практики, а в дальнейшем – в практической профессиональной деятельности. Профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция проявляется в способности курсантов к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера.

К профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции относится:

– **знание** правил языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС; основ служебной коммуникации, способствующих развитию общей культуры и социализации личности; норм этики и служебного поведения сотрудника УИС;

– **умение:** вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности; устно и письменно общаться в процессе служебной деятельности; предотвращать и разрешать конфликтные ситуации; моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в

различных служебных ситуациях; как руководитель – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать; выстраивать конструктивные взаимоотношения с руководящим и подчиненным личным составом;

– **владение** профессиональной терминологией; стилем профессиональной речи; навыками эффективного взаимодействия в повседневных (неформальных) формах служебной коммуникации (встречи, беседы; прием граждан по различным вопросам; взаимодействие с различными сторонними организациями и учреждениями; проверка жилищно-бытовых условий подчиненных; посещение культурно-массовых мероприятий); навыками эффективного взаимодействия в специфических (формальных) формах служебной коммуникации (в служебном коллективе: субординационное и между коллегами; с использованием телетайпа и радиосвязи); навыками эффективного взаимодействия в экстремальных формах служебной коммуникации (в условиях конфликтной ситуации между сотрудниками; при разрешении чрезвычайных обстоятельств (захват заложников, групповые неповиновения и массовые беспорядки, чрезвычайные обстоятельства природного и техногенного характера, побег из-под охраны); с задержанными, совершившими правонарушение (переброс, пронос запрещенных предметов); со спецконтингентом); навыками эффективного взаимодействия в неспецифических формах служебной коммуникации (публичные контакты со средствами массовой информации (выступления по радио, телевидению, в печати); деловая переписка со сторонними организациями, резолюции; использование телефонной и факсимильной связи).

Третий блок – *профессионально-специализированная коммуникативная компетенция* – это коммуникативная компетенция, необходимая для выстраивания эффективного взаимодействия в конкретной (определенной) профессиональной среде. Она формируется в вузе при изучении специальных дисциплин и совершенствуется в процессе прохождения производственной и

преддипломной практик. Профессионально-специализированная коммуникативная компетенция проявляется в способности курсантов к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы) УИС). Профессионально-специализированная коммуникативная компетенция, следовательно, относятся к профилю подготовки. Таким образом, ***профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»*** предполагает:

– **умение** ставить задачи караульным перед заступлением на пост; оценивать сотрудников караула по результатам несения службы; вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны и отдела по конвоированию; оформлять решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей;

– **владеть практическими навыками** проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом; организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки; проверки службы караулов; организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела [44, с. 35]; проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС» предполагает:

– **умение** ставить задачи личному составу перед заступлением на службу; организовывать службу дежурной (дневной) смены; вести служебную документацию дежурной смены; вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима); осуществлять объектовый надзор.

– **владение практическими навыками** планирования деятельности по обеспечению надзора; руководства личным составом отдела безопасности (режима); организации выполнения личным составом отдела безопасности

(режима) поставленных задач; руководства действиями при происшествиях; проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом; организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки; организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела; проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов.

Профиль подготовки «Кинология» предполагает:

– **умение** вести планирующую и отчетную документацию кинологических подразделений отдела охраны;

– **владение практическими навыками** по организации руководства личным составом кинологических подразделений; проведения занятий со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки; проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов; организации и проведения воспитательной работы с личным составом кинологических подразделений [169].

Таким образом, уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции сотрудника УИС – это степень освоения совокупности базовой, профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативных компетенций. Она выражается в синтезе теоретических знаний и готовности применения практических коммуникативных умений и навыков и проявлении личных качеств для успешной профессиональной деятельности.

2.4. Анализ программы курса «Русский язык и культура речи» в аспекте возможности формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов

Преподавание учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» имеет особую общественную значимость, выступает в роли стабилизирующего фактора функционирования и развития русского языка, повышения языковой культуры общества, несмотря на то, что данная дисциплина не входит в базовый цикл стандарта.

Формирование и развитие коммуникативных способностей осуществляется в ходе изучения различных учебных предметов, но особый потенциал имеет дисциплина «Русский язык и культура речи», задачами которой являются:

1. Формирование целостного представления о системе русского языка;
2. Овладение научно-теоретическими знаниями о речевой культуре;
3. Воспитание осознанного отношения к своей речи, личностной потребности в ее совершенствовании;
4. Овладение умениями эффективной коммуникации в различных сферах деятельности, в частности, в речевых ситуациях, связанных с будущей профессией;
5. Повышение общей культуры, уровня гуманитарной образованности и гуманитарного мышления;
6. Развитие коммуникативных способностей, формирование психологической готовности к эффективному взаимодействию с коммуникативным партнером, используя свой стиль и приемы;
7. Формирование и совершенствование навыков и умений использования современного русского литературного языка в сфере официально-деловой коммуникации;
8. Расширение кругозора курсантов, повышение уровня их общего образования, коммуникативной культуры, мышления и речи;
9. Формирование открытой для коммуникации личности, успешной в современных условиях действительности [2, 8].

Изучение курса «Русский язык и культура речи» в вузах ФСИН России предусматривает усвоение курсантами основных понятий, связанных с языком как важнейшим общественно-коммуникативным средством, приобретение знаний о грамматике русского языка, системе норм и правил его употребления; развитие у будущих сотрудников навыков внутренней коммуникации (семантический анализ понятий, постановка и решение интеллектуальных задач), а тем самым – навыков профессионального мышления. Курс позволяет познакомить курсантов с официально-деловым

стилем русского языка, с формами деловой коммуникации, деловым этикетом, документацией как разновидностью письменной деловой речи и т. д. Курс нацелен на повышение уровня коммуникативной компетенции обучаемых, выработку у них умений оптимально использовать средства языка при устной и письменной коммуникации в различных речевых ситуациях.

Поскольку данная дисциплина является основой для грамотно оформленных, логически построенных устных ответов и письменных работ по всем остальным изучаемым дисциплина учебного плана, постольку ознакомление с особенностями научного стиля дает курсантам возможность осваивать его на практике – при написании контрольных работ, выполнении научных исследований, подготовке к курсантским научным конференциям, а официально-деловой стиль речи, который изучаются в рамках дисциплины, способствует получению знаний, умений и навыков, необходимым сотрудникам УИС в их профессиональной деятельности.

Курс «Русский язык и культура речи» направлен на интенсивное речевое и интеллектуальное развитие, что способствует созданию условий для реализации надпредметной функции, которую выполняет дисциплина в системе высшего образования. В процессе обучения курсанты осознают язык как форму выражения национальной культуры, получают возможность совершенствовать знания о закономерностях системы языка и ее функционирования, формируя на этой основе устойчивые умения и навыки нормативного, уместного и этичного использования языковых средств в разнообразных коммуникативных ситуациях [41, с. 7].

Курс способствует формированию деловой речевой культуры будущих сотрудников УИС, используя возможности функционального аспекта изучения русского языка.

Исходя из этого, содержание обучения воспроизводит модели научной и профессионально-служебной коммуникации в учебной деятельности и нацелено на развитие умений сознательно соотносить языковые нормы современного русского литературного языка с различными коммуникативными задачами.

Целью курса «Русский язык и культура речи» является повышение уровня практического владения современным русским литературным языком у сотрудников УИС в разных сферах функционирования русского языка, как в письменной, так и в устной его разновидностях. Приобретение в этой области новых знаний, умений и навыков и совершенствование уже имеющихся неразрывно связано с углублением понимания основных характерных свойств русского языка как средства коммуникации и передачи информации, расширением общегуманитарного кругозора, который опирается на владение богатым коммуникативным, познавательным и эстетическим потенциалом русского языка.

При изучении всех разделов и тем дисциплины акцент делается на профиль обучающихся, поэтому наполняемость дисциплины напрямую зависит от специфики профессиональной деятельности. Содержание дисциплины представлено в приложении 1. Общая трудоемкость составляет 2 зачетные единицы – 72 часа (см. Таблицу 7 приложения 1).

В процессе изучения дисциплины курсанты должны овладеть базовой коммуникативной компетенцией, необходимой для квалифицированной и творческой деятельности в различных ситуациях служебной коммуникации, связанного с деятельностью сотрудников УИС. В связи с этим особое внимание на практических занятиях по «Русскому языку и культуре речи» должно быть уделено профессиональной лексике сотрудника УИС.

Для успеха в профессиональной деятельности сотруднику УИС необходимы следующие качества: знание литературных норм русского языка и умение применять их в речи; умение контролировать точность, логичность и выразительность речи; владение профессиональной терминологией, знание отличий между понятиями и терминами; владение стилем профессиональной речи; умение определять цель коммуникации и понимать речевую ситуацию; умение учитывать черты личности собеседника как социальные, так и индивидуальные; владение навыками прогнозирования реакции собеседника и развертывания диалога; умение создать и поддерживать в процессе

коммуникации доброжелательную атмосферу; умение контролировать эмоциональное состояние; умение вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности; знание и четкое соблюдение этикета.

В ходе изучения «Русского языка и культуры речи» курсанты должны не только укрепить имеющиеся знания в области современного русского языка и норм его употребления, но и научиться применять их на практике для построения текстов, эффективного участия в процессе коммуникации, достижения своих коммуникативных целей, что предполагает:

1) расширение активного и пассивного запаса языковых средств и возможностей их употребления;

2) систематизацию этих средств в соответствии с ситуацией и функциональным стилем или жанром речи; обучение курсантов способам перевода несловесного материала (схем, таблиц, графиков, изображений и т.п.) – в словесный, и от одного типа словесного материала к другому (например, от плана к связному тексту).

В результате изучения дисциплины курсанты должны демонстрировать не только навыки, которые должен иметь профессионал для эффективной трудовой деятельности, но и любой человек для построения успешной коммуникации в бытовой, социально-государственной, политической, юридически-правовой, научной сферах:

1) продуцирование связных, правильно построенных монологических высказываний на различные темы в соответствии с коммуникативной ситуацией и коммуникативными намерениями говорящего;

2) участие как в различных коммуникативных ситуациях (диалог, полилог), установление речевого контакта, обмен информацией с людьми, связанными с говорящим различными социальными отношениями [41, с. 8].

Носитель современного русского языка должен свободно владеть данными навыками как в устной, так и в письменной формах. К ним относятся не только принципы построения монологического и диалогического высказывания, но и нормы современного русского

литературного языка, относящиеся ко всем уровням: фонетическому (орфоэпия, акцентология, орфография), лексическому (сочетаемость слов, выбор синонимов и др.), грамматическому (словообразование, морфология, синтаксис и пунктуация). Знание данных элементов системы языка предполагает при продуцировании речи их правильное употребление (выбор и комбинацию с другими элементами), а при понимании речи – их интерпретацию.

Наряду с другими дисциплинами гуманитарного цикла «Русский язык и культура речи», является составной частью гуманитарной подготовки курсантов, первым этапом обучения их культуре профессиональной речи. Достижение общих и частных образовательных целей в процессе изучения курса гарантирует формирование у курсантов общекультурных компетенций, предусмотренных программой и ФГОС ВО.

Таким образом, реализация образовательной функции курса «Русский язык и культура речи» в вузах ФСИН России помогает будущим сотрудникам УИС не только получать необходимую информацию по данной дисциплине, но и развивать речевое мастерство, а, как следствие, и интеллект курсантов, воспитывать их нравственные и эстетические качества, умение самостоятельно получать новые знания.

2.5. Анализ сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Опытно-экспериментальное обучение курсантов осуществлялось в период с 2011 по 2017 год на базе четырех образовательных организациях высшего образования Российской Федерации, подведомственных Федеральной службе исполнения наказаний: Самарский юридический, Пермский, Воронежский и Кузбасский институты ФСИН России (данные образовательные организации были выбраны потому, что они осуществляют обучение курсантов по направлению подготовки «Юриспруденция» и специальности «Правоохранительная деятельность»). На базе Пермского института ФСИН России в рамках основного эксперимента осуществлялась полная реализация этапов экспериментальной работы (145 курсантов), на

базе Самарского юридического, Воронежского и Кузбасского институтов ФСИН России в рамках расширенного эксперимента – частичная реализация этапов экспериментальной работы (671 курсант). Суммарная выборка эмпирического исследования составила 1447 человек, из них 816 курсантов, 501 действующий сотрудник разной категории (младший и средний начальствующий состав учреждений и органов УИС), 110 преподавателей и 20 офицеров командного состава института.

Эксперимент состоял из нескольких этапов:

Первый этап (2011-2013 гг.) – констатирующий. На данном этапе были определены уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, показатели и параметры выделенных уровней, намечены направления опытно-поисковой работы, проведен констатирующий срез, разработана комплексная программа реализации методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Второй этап (2013-2017 гг.) – формирующий. На данном этапе проведен формирующий эксперимент, в ходе которого была реализована разработанная комплексная программа формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, рассчитанная на весь период обучения в вузе.

Третий этап (2017-2018 гг.) – контрольно-обобщающий. На данном этапе был проведен контрольный срез, подведены итоги экспериментальной деятельности, проведена статистическая обработка полученных экспериментальных данных при помощи Критерия Пирсона (критерия χ^2 (Хи-квадрат)), построены общие и частные выводы педагогического эксперимента, осуществлено теоретическое обобщение и систематизация всех полученных данных.

В основном эксперименте приняли участие шесть групп курсантов Пермского института ФСИН России одного курса, обучающихся по направлениям подготовки Юриспруденция (4 группы) и Зоотехния (2 группы), в количестве 145 курсантов (см. Таблицу 8), которые были

распределены на контрольные (далее – КГ) и экспериментальные (далее – ЭГ) группы.

Таблица 8

Распределение курсантов на контрольные и экспериментальные группы в зависимости от направления и профиля подготовки

<table>
<tr><th>Курс</th><th colspan="6">Распределение курсантов</th></tr>
<tr><td rowspan="4">1-2 курс</td><td colspan="6">Направление подготовки</td></tr>
<tr><td colspan="2">Зоотехния</td><td colspan="4">Юриспруденция</td></tr>
<tr><td>КГ</td><td>ЭГ</td><td colspan="2">2 КГ</td><td colspan="2">2 ЭГ</td></tr>
<tr><td>22 курсанта</td><td>23 курсанта</td><td colspan="2">51 курсант</td><td colspan="2">49 курсантов</td></tr>
<tr><td rowspan="4">3-4 курс</td><td colspan="6">Профиль подготовки</td></tr>
<tr><td>КГ</td><td>ЭГ</td><td colspan="2">КГ</td><td colspan="2">ЭГ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Кинология</td><td>Организация охраны и конвоирования в УИС</td><td>Организация режима в УИС</td><td>Организация охраны и конвоирования в УИС</td><td>Организация режима в УИС</td></tr>
<tr><td>22 курсанта</td><td>23 курсанта</td><td>26 курсантов</td><td>25 курсантов</td><td>25 курсантов</td><td>24 курсанта</td></tr>
</table>

Эксперимент начинался с первого курса и продолжался вплоть до четвертого, так как комплексная программа формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов рассчитана на весь период обучения в вузе. При этом на третьем курсе за группами курсантов закреплялись специализации. Следовательно, курсанты, обучающиеся по направлению подготовки Юриспруденция, делились на два профиля: «Организация охраны и конвоирования в УИС» и «Организация режима в УИС»; за курсантами, обучающимися по направлению подготовки Зоотехния, был закреплен профиль «Кинология».

В ЭГ (72 человека) с первого курса вошли три параллельные группы курсантов: 2 группы курсантов, обучающихся по направлению подготовки Юриспруденция, и 1 группа, обучающаяся по направлению подготовки Зоотехния. На третьем курсе за этими ЭГ обучающихся были закреплены специализации.

В КГ (73 человека) с первого курса вошли три параллельные группы курсантов: 1 группа курсантов, обучающаяся по направлению подготовки Зоотехния и 2 группы, обучающиеся по направлению подготовки Юриспруденция, – которые на третьем курсе разделены на специализации.

Одной из задач обработки результатов экспериментального

педагогического исследования является установление достоверности совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ. Для этого сформулируем статистические гипотезы:

– гипотеза об отсутствии различий (так называемая нулевая гипотеза H_0);

– гипотеза о статистической значимости различий (так называемая альтернативная гипотеза H_1).

Для принятия решения о том, какую из гипотез (нулевую или альтернативную) следует принять, используют статистические критерии. Общий алгоритм использования статистических критериев состоит в том, что на основе характеристик ЭГ и КГ, вычисляется число, называемое эмпирическим значением критерия. Это число сравнивается с заданным таблично эталонным числом, которое называется «критическим» значением критерия. Критические значения критерия приводятся для нескольких уровней значимости. Уровнем значимости называется вероятность ошибки, то есть вероятность того, что различия между характеристиками независимых групп определяются как существенные, в то время как в действительности они являются случайными.

В педагогических исследованиях чаще всего ограничиваются уровнем значимости равным 0,05, то есть допускается не более чем 5% возможность ошибки в сделанных выводах, поэтому, если эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то можно сделать вывод, что характеристики ЭГ и КГ совпадают с вероятностью 95 % и считается, что на заданном уровне значимости характеристики ЭГ и КГ статистически не различаются. Если эмпирическое значение параметра критерия оказывается строго больше критического, то нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная гипотеза, состоящая в утверждении того, что характеристики ЭГ и КГ статистически отличаются друг от друга на соответствующем уровне значимости.

Если уровень значимости равен 0,05, и принята альтернативная гипотеза, то достоверность различий в статистических характеристиках

групп составляет 95%. Иными словами, чем левее эмпирическое значение соответствующего критерия находится от критического, тем больше степень достоверности совпадения статистических характеристик сравниваемых объектов. В противном случае, чем правее эмпирическое значение критерия находится по сравнению с критическим, тем сильнее различаются статистические характеристики сравниваемых объектов. Все сказанное выше можно наглядно представить в виде следующей схемы (см. Рис. 12):

Рис. 12. Применение статистического критерия

Для оценки эффективности внедрения педагогических инноваций чаще используется критерий Пирсона (критерий «Хи-квадарат» (χ^2)). Это связано с тем, что, во-первых, он позволяет сравнивать распределения частот вне зависимости от того, является ли распределение нормальным или нет. Во-вторых, его можно использовать как при больших, так и при относительно небольших объемах выборок. В-третьих, его применение целесообразно в случае работы с порядковыми шкалами, которые наиболее распространены в педагогике и психологии.

Использование критерия χ^2 позволяет ответить на вопрос: с одинаковой ли частотой встречаются разные значения измеряемой величины для исследуемого признака в эмпирическом и теоретическом распределениях или в нескольких эмпирических распределениях?

Проведя диагностику, мы распределим полученные результаты по уровням (достаточный, продвинутый, элементарный), а далее – вычислим распределение числа испытуемых по этим уровням.

При работе с ЭГ и КГ проведем замеры как до осуществления целенаправленного педагогического воздействия в ЭГ (специально разработанной методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России), так и после.

И если до внедрения методической системы распределение курсантов по уровням будет более или менее одинаковым (т.е. статистических различий в выборках не будет выявлено), а после проведения эксперимента распределение испытуемых станет различным, т.е. появятся статистические различия, следует признать доказанность влияния изучаемого воздействия на образовательный процесс в ЭГ. Если же статистические различия после педагогического воздействия не выявятся, то сделать вывод о влиянии проведенного воздействия на изучаемый признак нельзя.

Сравним распределения по уровням в ЭГ и КГ.

Для этого реализуем следующий алгоритм:

1. Сформулируем статистические гипотезы.

Нулевая гипотеза (H_0): распределения по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в обеих группах значимо не отличаются от случайных.

Альтернативная гипотеза (H_1): распределения по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в ЭГ и КГ значимо отличаются от случайных.

2. Подсчитаем число степеней свободы $i=(R–1)\cdot(C–1)$, где C – количество столбцов в таблице, R – количество строк. В нашем случае – только два столбца (т.к. имеем дело в двумя группами курсантов (КГ и ЭГ): $C=2$) и три строки (продвинутый, достаточный и элементарный уровни: $R=3$). Так как для случая сравнения двух групп $C=2$, то формула для числа степеней свободы дает значение $i = R–1=2$.

3. Подсчитаем объем выборки в КГ (N) и ЭГ (M). $N = n_1 + n_2 + n_3$. $M = m_1 + m_2 + m_3$. В нашем случае: $N=73$ и $M=72$.

4. Вычислим эмпирическое значение критерия с помощью следующей

расчетной формулы:

$$T = \frac{1}{R_N * R_M} * \left(\frac{(R_N * m_1 - R_M * n_1)}{n_1 + m_1} + \frac{(R_N * m_2 - R_M * n_2)}{n_2 + m_2} + \frac{(R_N * m_3 - R_M * n_3)}{n_3 + m_3} \right)$$

5. Для наглядности представим условные обозначения в таблице:

		C	
	Уровень	**Контрольная группа**	**Экспериментальная группа**
R	Продвинутый	n_1	m_1
	Достаточный	n_2	m_2
	Элементарный	n_3	m_3
	Итого	***N***	***M***

Подставляя соответствующие значения, вычислим эмпирическое значение критерия с помощью расчетной формулы для личностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-рефлексивного критериев базовой, профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции.

6. Сравним полученное эмпирическое значение с критическим, которое приведено в таблице приложения 2. Из этой таблицы для i=2 и уровня значимости 0,05 критическое значение составляет 5,99, а для уровня значимости 0,01 оно равно 9,21.

У критерия χ^2 имеются ограничения. К числу наиболее значимых из них относятся:

1. Хотя объем выборки (значения M и N) может быть и не очень большим, рекомендуется брать значения $M \geq 30$, $N \geq 30$, так как при меньших значениях критерий дает значительную погрешность. Соответственно погрешность уменьшается при увеличении объема выборки.

2. Значение параметра для каждой ячейки таблицы должно быть не меньше 5. При меньших значениях погрешность также возрастает, а при частотах, близких к нулю, изменение значения параметра всего на одну единицу дает значительное изменение значения рассчитываемого критерия.

3. Число градаций R должно быть не менее 3-х.

Так, в нашем случае первое ограничение несущественно, так как объем выборок достаточный (N=73 и M=72). Что касается второго ограничения, то мы имеем $n_k \geq 5$, $m_k \geq 5$. Относительно третьего ограничения, мы имеем три

градации (продвинутый, достаточный, элементарный уровни).

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России мы использовали несколько взаимодополняющих методик: авторскую анкету для курсантов, авторскую анкету для преподавателей, анализ наблюдений и бесед курсантов и профессорско-преподавательского состава; методику «Самооценка профессиональной коммуникативной компетенции (согласно ФГОС)», авторскую методику измерения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, методику оценки коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский, Б.А. Федорищин), контрольно-измерительные материалы (далее – КИМ).

Достоверность получаемых выводов на основе используемых методик обеспечивалась сопоставлением данных, полученных каждой отдельной методикой, с результатами других, успеваемостью курсантов [190, с. 117]. В целом были применены методы исследования, адекватные предмету исследования.

С целью определения современного состояния сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России было проведено анкетирование (см. Приложение 3), в котором приняли участие 816 курсантов 1-4 курсов, обучающихся по направлениям подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (Самарский юридический, Пермский, Воронежский и Кузбасский институты ФСИН России) и 36.03.02 – Зоотехния (Пермский институт ФСИН России).

При составлении анкеты была выбрана открытая форма по неструктурированному типу, предоставляющая респонденту максимальную свободу в выборе ответа и полузакрытые вопросы.

Заканчивая определение: «коммуникативная компетенция – это…», 40,2% опрошенных привели следующее определение: готовность к взаимодействию для достижения определенной цели; 17,6% – процесс

общения посредством языка; 14,7% – хорошее владение русским языком; 9,8% – искусное использование языка в качестве средства общения; 6,9% – умение излагать свои мысли; 4,9% – вид коммуникативного способа общения; 3,9% – способность к передаче и обмену информацией; 1,9% курсантов затруднились дать определение.

При перечислении известных видов речевой деятельности курсантами были названы слушание – 53,9%, чтение – 51,9%, письмо – 48%, говорение – 41%, письменная – 17,6% устная – 15,7%, монолог, диалог – 13,7% профессиональная – 6,9%, мышление – 5,9%, перевод – 4,9%, повседневная – 2,9%, жестами – 2%, выступления перед аудиторией – 1%.

Из них вызывают особые затруднения следующие виды: у 19,3% опрошенных затруднение вызывает письмо, т.к. допускается большое количество ошибок. Прежде всего, это может быть связано с тем, что некоторые курсанты имеют низкий уровень школьных знаний по русскому языку или русский язык является для курсанта неродным, что вызывает определенные сложности. Чтение и говорение вызывают затруднения у 12,5% респондентов, в основном, как следствие врожденных особенностей. У 11,5% курсантов затруднение вызывает слушание, т.к. они отвлекаются и, в силу своих возрастных особенностей, не могут надолго сконцентрировать свое внимание. Перевод, как следствие незнания иностранного языка, вызывает затруднения у 4,9 курсантов. Затруднений не имеется у 1% опрошенных, так как данные курсанты отметили, что русский язык является для них родным. 51% опрошенных воздержались от ответа, так как считают, что затруднений не имеют, что спорно, поскольку можно сделать вывод о том, что данные курсанты не разграничивают виды речевой деятельности (говорение, чтение, слушание, письмо) и ее формы (устная, письменная, диалог, монолог и т.д.).

На вопрос: «Какие умения, с Вашей точки зрения, должны обеспечивать успешную коммуникацию в самых разных ситуациях?» – были получены следующие ответы: умение слушать – 31,4%, грамотность – 30,1%,

коммуникабельность – 25,9%, начитанность (большой словарный запас) – 16,9%, красноречие – 16,4%, жестикуляция – 15,7%, тактичность – 11,7%, эмоциональность – 10,5%, культура речи – 10,3%, ораторское мастерство – 5,6%, искренность – 5,4%, развитая мимика – 4,6%, чистота речи – 2,9%, разносторонность развития – 1,9%, чувство юмора – 1,2%, хладнокровие – 1%, логика – 0,7%.

При этом респонденты считают, что в их речи достаточно хорошо развиты следующие характеристики, способствующие успешной коммуникации: грамотность – 20%, эмоциональность – 18,6%, тактичность – 15,2%, простота речи – 14,4%, юмор – 13%, дикция – 12,2%, правильная интонация – 9,3%, умение слушать – 8,8%, конкретность – 7,8%, постановка голоса – 6,6%, чистота речи – 6,6%, владение русским языком – 1%.

В качестве недостатков собственной речи были указаны низкий уровень грамотности – 23,5%, слова-паразиты – 20,3%, маленький словарный запас, тавтология – 19,4%, неправильная постановка ударения – 15,2%, дефекты речи (заикание, картавость, шепелявость) – 10,3%, очень быстрое произношение – 10,3%, употребление нецензурной лексики – 8,8%, и, по мнению 5% опрошенных, у них нет недостатков.

В числе личностных качеств, мешающих успешному овладению речью, были перечислены следующие: лень – 27,45%, трудно быстро сформулировать мысль в устной речи – 25%, волнение –24,3%, неусидчивость –18,6%, нет таких качеств – 18,4%, плохая память –15,7%, вспыльчивость –8,08%. Таким образом, большинству курсантов лень мешает совершенствовать свою речевую деятельность и, как следствие, вызывает трудности при формулировании своих мыслей.

На вопрос: «Хотите ли Вы совершенствовать свою коммуникативную компетенцию? Почему?» – курсанты ответили следующим образом: совершенству нет предела – 25%, повысить культурный уровень – 23%, чтобы правильно выражать свои мысли – 13,7%, для карьерного роста – 10,8%, чтобы пополнить словарный запас – 10%, чтобы убеждать людей в

правильности принимаемых решений – 6,1%; нет, так как русский язык мой родной – 15%; может быть – 5,6%.

Формулируя, каким с коммуникативной точки зрения должен быть идеальный сотрудник УИС, курсанты дали следующие ответы: коммуникабельным – 33,5%, психически устойчивым – 31,3%, грамотным – 27,7%, тактичным – 20,3%, компетентным – 18,6%, обладать чувством юмора – 18,4%, убедительным – 17,9%, хорошо владеть русским и знать иностранный язык – 17,4%, должен уметь слушать – 16,2%, прямолинейным – 14,7%, соблюдать закон – 12,7%, воспитанным – 12,5%, знать Конституцию РФ – 3,6%.

Судя по ответам курсантов на данный вопрос, не все из них понимают значение понятия «коммуникативный», так как некоторые указали качества, не связанные с ним (спортивный, знающий закон, Конституцию РФ и др.).

Таким образом, анализ данных, полученных с помощью анкетирования курсантов, позволил установить, что большинство опрошенных понимает, что такое коммуникативная компетенция, и дает описательное определение соответствующему понятию. Около 50% опрошенных верно, но не всегда полно указывают виды речевой деятельности. Недостатки собственной речи, курсанты связывают с низким уровнем грамотности и словарного запаса, использованием слов-паразитов и нецензурной лексики, дефектами речи.

Среди умений, обеспечивающих успешную коммуникацию, курсанты называют умение слушать, грамотность, коммуникабельность, большой словарный запас, красноречие. Отмечается критическое отношение курсантов к собственной речи: в 95% анкет указаны не только ее недостатки, но и личностные качества, мешающие успешному овладению речью (лень, волнение, плохая память, неумение быстро сформулировать высказывание). 80% опрошенных хотели бы совершенствовать свою речь для повышения своего культурного уровня и успешности в карьере.

Кроме анкетирования курсантов для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции на этапе констатирующего эксперимента совместно с сотрудниками психологической службы отделения

по работе с личным составом было проведено исследование с использованием методики оценки коммуникативных и организаторских способностей личности (КОС) В.В. Синявского и Б.А. Федорищина [198]. Анализ результатов показал, что из 816 человек, низкий уровень сформированности определен у 54%; средний – у 39%; высокий – у 7% курсантов.

На основе требований ФГОС ВО к результатам освоения программы бакалавриата нами была разработана методика «Самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов (согласно ФГОС)» (в зависимости от направления подготовки, по которому обучаются курсанты: 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния) (см. Приложение 4), согласно которой курсанту было необходимо оценить себя по девятибальной шкале и определить уровень сформированности у себя профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение способами действия профессиональной коммуникативной компетенции. Наименьший балл на основе самооценки курсантов был «выставлен» следующим способам действия профессиональной коммуникативной компетенции: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); курсантами, обучающимися по направлению подготовки Юриспруденция – способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7).

Данные анкетирования в сопоставлении с данными самооценки профессиональной коммуникативной компетенции (согласно ФГОС) свидетельствуют о том, что курсанты имеют достаточно низкий уровень организаторских и коммуникативных умений, слабо владеют навыками профессионального общения на русском и иностранном языках, не в полной мере стремятся развивать у себя качества, необходимые для успешной коммуникации.

Кроме того для самооценки уровня сформированности

профессиональной коммуникативной компетенции курсантов использовалась авторская методика измерения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

На первом этапе изучался уровень сформированности базовой коммуникативной компетенции, на втором – профессионально-ориентированной, на третьем – профессионально-специализированной коммуникативной компетенции методом субъективного шкалирования, лежащем в основе нашей методики. Шкалирование использовалось с целью перевода качественных характеристик (эмпирических данных, полученных с помощью самооценки) в некоторую количественную переменную.

Исходя из содержания и структуры профессиональной коммуникативной компетенции, мы определили категории для парного сравнения, тем самым получив инструмент для измерения уровня сформированности данной компетенции у курсантов. Разработанные шкалы представляют собой интервальные симметричные шкалы [217, с. 102] с заданными противоположными по смыслу формулировками.

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов мы использовали 9-балльную шкалу. При самоанализе максимально высокий балл (9) курсантами присваивался тем суждениям, которые соответствовали наиболее ярко выраженному способу действия профессиональной коммуникативной компетенции, самый низкий балл (1) соответствовал менее выраженному способу действия.

На первом этапе исследования изучался уровень сформированности базовой коммуникативной компетенции курсантов (см. Приложение 5). Для этого в начале первого курса до реализации первого периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в рамках педагогического эксперимента курсанты оценили уровень сформированности своей базовой коммуникативной компетенции следующим образом: элементарный уровень сформированности базовой коммуникативной компетенции наблюдался у

41,7 % курсантов ЭГ и 46,6 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 40,3 % курсантов ЭГ и 38,4 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 18 % и 15 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 9 и отражены на диаграмме 1 приложения 8.

На втором этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов (см. Приложение 6). В начале второго курса до реализации второго периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в рамках педагогического эксперимента курсанты оценили уровень сформированности своей профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции следующим образом: элементарный уровень сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции наблюдался у 38,9 % курсантов ЭГ и 41,1 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 44,4 % курсантов ЭГ и 39,7 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 16,7 % и 19,2 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 10 и отражены на диаграмме 2 приложения 8.

На третьем этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов (см. Приложение 7). В начале третьего курса до реализации третьего периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в рамках педагогического эксперимента курсанты так оценили уровень сформированности своей профессионально-специализированной коммуникативной компетенции в зависимости от профиля подготовки:

– ***Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»***: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдался у 88 % курсантов ЭГ и 84,6 % КГ; достаточный уровень был выявлен у 8 % курсантов ЭГ и 15,4 % КГ; продвинутый уровень был выявлен у 4 % курсантов ЭГ.

– ***Профиль подготовки «Организация режима в УИС»***: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдался у 91,7 % курсантов ЭГ и 84 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 8,3 % курсантов ЭГ и 16 % курсантов КГ; продвинутый уровень не был выявлен ни у кого.

– ***Профиль подготовки «Кинология»***: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдался у 91,3 % курсантов ЭГ и 86,4 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 8,7 % курсантов ЭГ и 13,6 % курсантов КГ; продвинутый уровень не был выявлен ни у кого.

Мы полагаем, что продвинутый уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции в результате самодиагностики практически не был выявлен курсантами в связи с тем, что специальные дисциплины ими еще не изучались и поэтому виды деятельности, перечисленные в опросном листе, вызывают у них затруднения. Полученные данные представлены в таблице 11 и отражены на диаграмме 3 приложения 8.

Проверим достоверность совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ с помощью критерия Хи-квадрат:

Таблица 12

Эмпирическое значение критерия Хи-квадрат для самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России до педагогического эксперимента

Период формирования	**Составляющие ПКК**	**Критерий χ^2**		
		Л-М	**К**	**Д-Р**
Первый	БКК	0,58	0,87	0,2
Второй	ПОКК	0,48	0,34	0,38
Третий	ПСКК			2,54
Итого:		**0,15**	**0,38**	**0,3**

Полученные данные отразим на диаграмме 4:

Из таблицы 12 и диаграммы 4, видно, что характеристики сравниваемых выборок ниже уровня значимости 0,05 ($\chi^2_{эмпир} < \chi^2_{крит}$), что свидетельствует о том, что статистических различий в выборках не выявлено.

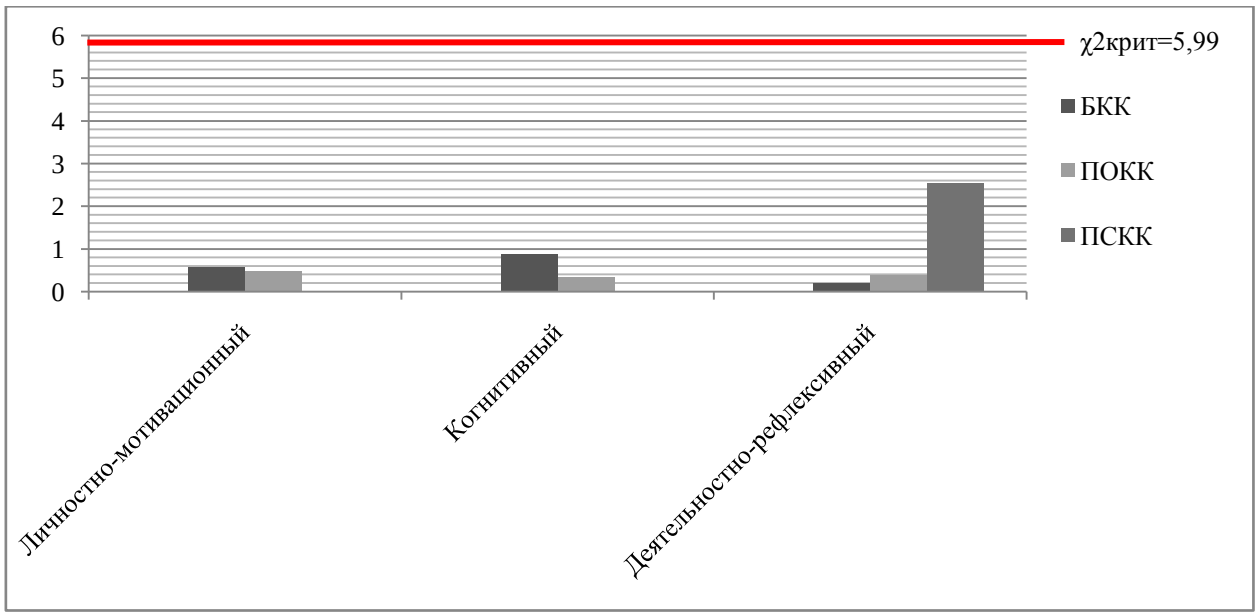


Диаграмма 4. Хи-квадрат для самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам до эксперимента

Для нашего исследования интерес также представляет соотношение самооценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов и реальной оценки (по результатам выполнения КИМ и наблюдений и бесед с профессорско-преподавательским составом).

Сопоставление самооценки курсантов с оценкой профессорско-преподавательского состава позволяет определить сбалансированность представлений о курсанте, его коммуникативном поведении и качествах на всех уровнях, степень рассогласования в восприятии одних и тех же показателей проявления компетенции разными субъектами общения [254, с. 212]. В основе адекватной самооценки лежит способность курсанта многопозиционно рассмотреть, критически, правильно соотнести представления о своих коммуникативных способностях с реальным уровнем, максимально приблизиться к нему. Отклонение самооценки от реальной оценки может быть показателем необъективной оценки человеком самого себя.

Перейдем к анализу данных, полученных по результатам выполнения КИМов, помогающих определить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на констатирующем этапе.

В начале первого курса до реализации педагогического эксперимента (в начале изучения дисциплины «Русский язык и культура речи») для оценки

уровня сформированности когнитивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов был проведен входной контроль в форме теста, результаты которого показали, что элементарный уровень сформированности базовой коммуникативной компетенции наблюдался у 48,6 % курсантов ЭГ и 50,7 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 37,5 % курсантов ЭГ и 38,4 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 13,9 % и 10,9 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 13 и отражены на диаграмме 5 приложения 8.

Для оценки личностно-мотивационного критерия курсантам было предложено написать эссе «Каким я вижу свое профессиональное будущее?» Данная тематика была предложена курсантам КГ и ЭГ, обучающимся как по направлению подготовки Юриспруденция, так и Зоотехния.

Анализ эссе выявил, что курсанты КГ и ЭГ получили близкие результаты. Текст эссе не выразителен; используемые аргументы недостаточно логичны, недоказательны, неубедительны, недейственны, однообразны; композиция неполная, недостаточно четкая (использованы не всегда логичные переходы от одной части к другой); лексикон скудный, грамматика бедная; в эссе встречаются орфографические и пунктуационные ошибки, грамматические неточности, употребление слов в неправильном значении.

Элементарный уровень быд выявлен у 45,8 % курсантов ЭГ и 43,9 % курсантов КГ; достаточный уровень – у 34,7 % курсантов ЭГ и 35,6 % курсантов КГ; продвинутый – у 19,5 % и 20,5 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 14 и отражены на диаграмме 6 приложения 8.

Кроме того для оценки деятельностно-рефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантам ЭГ и КГ было дано задание: подготовить пубичное выступление на тему «Я – курсант вуза ФСИН». В процессе публичного выступления курсантам КГ и ЭГ трудно было удержать внимание аудитории; определить цель общения и понять коммуникативную ситуацию, осознать собственные коммуникативные намерения и построить в

соответствии с этим эффективную коммуникацию. Не все курсанты умеют строить коммуникацию согласно языковым и речевым нормам, контролировать точность, логичность и выразительность речи. У многих вызвало затруднение использование вербальных, невербальных и паралингвистических средств.

Элементарный уровень сформированности базовой коммуникативной компетенции наблюдался у 51,4 % курсантов ЭГ и 53,4 % КГ; достаточный уровень был выявлен у 34,7 % курсантов ЭГ и 34,3 % КГ; продвинутый уровень – у 13,9 % и 12,3 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 15 и отражены на диаграмме 7 приложения 8.

В начале второго курса до реализации второго периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в рамках педагогического эксперимента для оценки уровня сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантам было дано следующее задание: Вы – курсант 2 курса, несете службу способом патрулирования и заметили, как курсант 1 курса пытался покинуть территорию института без разрешения (через забор). Составить рапорт о случившемся и акт по применению физической силы.

Порядок составления рапорта не вызвал у курсантов особого затруднения, но курсанты КГ допускали нарушение языковых и речевых норм, в тексте встречались орфографические и пунктуационные ошибки, грамматические неточности, употребление слов в неправильном значении; композиция неполная, недостаточно четкая (не всегда логичны переходы от одной части или подчасти к другой); большинство курсантов ЭГ продемонстрировали умение строить речь в соответствии с языковыми и речевыми нормами, отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок, грамматических неточностей, слов в неправильном значении; композиция четкая, части и подчасти последовательны и логически связаны.

Составление акта у всех курсантов (как ЭГ, так и КГ) вызвало затруднение. Они не знают порядок составления и оформления акта, недостаточно владеют профессиональной терминологией, не могут в полном

объеме раскрыть обстоятельства происшествия, указывают комиссию не в полном составе или не указывают совсем, так как не имеют опыта составления такого рода документов.

Элементарный уровень сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции наблюдался у 54,2 % курсантов ЭГ и 59,6 % КГ; достаточный уровень был выявлен у 33,3 % курсантов ЭГ и 30,8 % КГ; продвинутый уровень – у 12,5 % и 9,6 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 16 и отражены на диаграмме 8 приложения 8.

В начале третьего курса до реализации третьего периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в рамках педагогического эксперимента до начала изучения специальных дисциплин курсантам всех профилей подготовки для оценки уровня сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции было дано следующее задание: в рамках ролевой игры «Сотрудник отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы)» (в зависимости от профиля подготовки), организованной в начале изучения специальных дисциплин, было необходимо составить план-конспект проведения инструктивного занятия.

Данное задание вызвало затруднение как у курсантов ЭГ, так и у курсантов КГ. Курсантами ЭГ было допущено незначительное количество орфографических, пунктуационных, стилистических ошибок, грамматических неточностей, употребления слов в неправильном значении, тавтологии, по сравнению с курсантами КГ. Среди наиболее распространенных ошибок, допущенных курсантами всех групп, были названы следующие: конспект составлен методически неграмотно, не в полном объеме (т.е. раскрыты не все учебные вопросы), отсутствует логическое завершение каждого вопроса, часть курсантов не владеет понятийным аппаратом. Это связано с тем, что курсанты в рамках прохождения учебной практики видели, как опытные сотрудники проводят инструктивные занятия и составляют планы-

конспекты, но сами такого опыта не имеют, так как дисциплины «Организация конвоирования» и «Организация охраны» (профиль «Организация охраны и конвоирования в УИС»), «Правовое регулирование и организация режима» и «Правовое регулирование и организация надзора» (профиль «Организация режима в УИС»), «Организация кинологической деятельности ФСИН России» (профиль «Кинология») ими еще не изучались.

Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдался у 84 % курсантов ЭГ и 88,5 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 16 % курсантов ЭГ и 11,5 % – КГ; продвинутый уровень не был выявлен ни у кого.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС»: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдался у 83,3 % курсантов ЭГ и 88 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 12,5 % курсантов ЭГ и 12 % курсантов КГ; продвинутый уровень был выявлен у 4,2 % курсантов ЭГ.

Профиль подготовки «Кинология»: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдался у 87 % курсантов ЭГ и 81,8 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 13 % курсантов ЭГ и 18,2 % курсантов КГ; продвинутый уровень не был выявлен ни у кого. Полученные данные представлены в таблице 17 и отражены на диаграмме 9 приложения 8.

Проверим достоверность совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ с помощью критерия Хи-квадрат:

Таблица 18

Эмпирическое значение критерия Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ до эксперимента

Период формирования	**Составляющие ПКК**	**Критерий χ^2**		
		Л-М	**К**	**Д-Р**
Первый	БКК	0,07	0,3	0,11
Второй	ПОКК			1,18
Третий	ПСКК			1,03
Итого:		**0,07**	**0,54**	**0,74**

Полученные данные отразим на диаграмме 10:

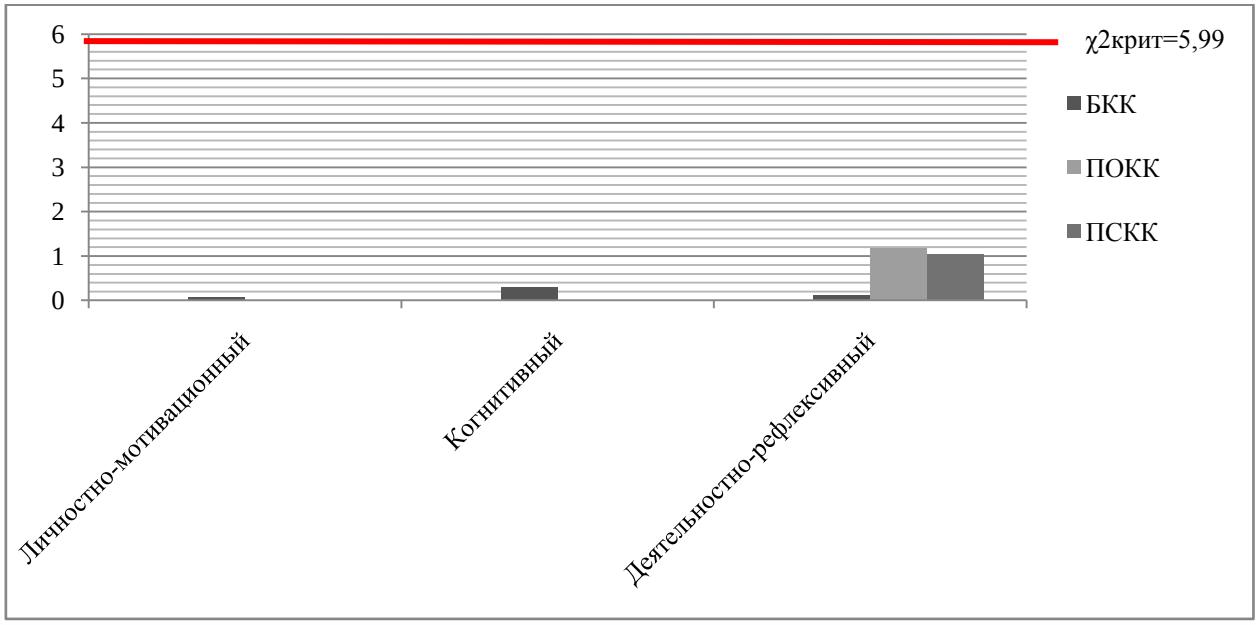


Диаграмма 10. Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ до эксперимента

Из таблицы 18 и диаграммы 10, видно, что характеристики сравниваемых выборок ниже критического значения Хи-квадрат ($\chi^2_{крит}$=5,99), что свидетельствует о том, что распределение курсантов по уровням было одинаковым.

Кроме вышеперечисленных методик, нами был проведен анализ наблюдений и бесед курсантов и профессорско-преподавательского состава. Преподаватели отметили, что зачастую в межличностном общении курсанты испытывают трудности, проявляющиеся в неумении установить контакт с собеседником, выслушать, понять его позицию, найти необходимые языковые средства для ясного и точного выражения мысли. Курсанты (особенно младших курсов) чувствуют себя скованно в ходе публичного выступления, редко вступают в диалог, как правило, взаимодействие с однокурсниками носит шаблонный, формальный характер «на бытовом уровне» [88, с. 125].

Кроме того профессорско-преподавательский состав отмечает, что существуют речевые ошибки, связанные с нарушением норм современного русского языка, которые начинают проявляться на 2 и последующих курсах обучения. Так, например, встречаются случаи нарушения курсантами орфоэпических норм, т.е. неправильное произношение слов и постановка ударений. Среди наиболее часто встречающихся ошибок были названы

следующие: ходатАйство, прИбыть, дОговор, осУжденный, спецсредствА, описЕй. Стоит заметить, что в речи курсантов встречаются нарушения морфологических норм, например, употребление слова в неправильном роде и падеже. В частности, при употреблении слов, называющих профессии, род деятельности и звания можно услышать: заведующая, курсантка и др. Часть обучающихся неправильно используют форму множественного числа: рапортА, кителЯ, приговорА, лекторА, выговорА, Отпуски и др. Еще одним нарушение морфологических норм является смешение степеней сравнения прилагательных. Например, нередко можно услышать такие выражения, как «более красивее», «более правильнее» и др. Курсанты допускают нарушение синтаксических норм. В качестве примера были приведены следующие выражения: оплатить за проезд, отзыв на книгу, повлекло к затратам, свойственный для животного и др. Кроме того было отмечено, что в устной речи у курсантов нередко присутствуют слова-паразиты, такие как: ну, как бы, это, вот, короче, эээ, так и др., что свидетельствует о недостаточном словарном запасе обучающихся.

Несмотря на то, что дисциплина «Русский язык и культура речи» изучается курсантами на первом курсе, по истечении небольшого количества времени нарушение норм в речи курсантов возникает вновь. Возможно, свой отпечаток накладывает языковая среда, в которой они постоянно находятся, впитывая речевые ошибки окружающих. В связи с этим необходимо выработать у курсантов своего рода языковой иммунитет, то есть способность индивида противостоять речевой деструктивности среды, сохраняя свою идентичность на основе духовно-нравственной целостности [68, с. 124].

Опрос преподавателей (см. Приложение 9) на предмет того, должна ли, по их мнению, преподаваемая ими дисциплина формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов, показал, что 30% респондентов ответили отрицательно, 70% – что «да», так как будущая профессия предполагает общение с личным составом, взаимодействие с должностными лицами учреждений.

В качестве заданий и упражнений, направленных на формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, были названы следующие: подготовка докладов и сообщений, дискуссия, обсуждение проблемных вопросов, устное выступление, викторина, «мозговой штурм», круглый стол, решение ситуационных задач, совместные тренировки, учения, деловые игры, работа в малых группах и другие формы и методы проведения занятий.

Подводя итог проведенной в ходе нашего исследования диагностики сформированности коммуникативной компетенции курсантов, мы получили объективные данные, свидетельствующие о том, что их коммуникативная компетенция недостаточно развита для будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов диагностики, проведенной разными методами на разных материалах, позволил сделать следующие выводы: кроме формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» необходимо включение коммуникативных блоков профильной направленности в циклы общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, в программы практик в рамках реализации образовательной программы. Данную работу необходимо проводить всем участникам учебно-воспитательного процесса: профессорско-преподавательскому и командному составу института, практическим сотрудникам УИС, курсантам. Кроме того необходимо создать для курсантов условия, которые будут способствовать их самостоятельной работе по формированию профессиональной коммуникативной компетенции.

Расширенный констатирующий эксперимент подтвердил целесообразность моделирования методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

2.6. Моделирование методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Моделирование методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России осуществляется с учетом теории педагогического моделирования (Н.В. Бордовская [2], В.И. Загвязинский [76], В.В. Краевский [115] А.Н. Щукин и др.).

Метод моделирования широко используется в педагогических

исследованиях А.В. Абрамова [1], А.Н. Дахина [65], Е.С. Заир-Бека [78], К.А. Коханова [114], Т.К.Щербаковой и др., которые посвящены проблемам проектирования образовательных технологий, программ, способов деятельности. Как отмечает в своем докторском исследовании Т.К. Щербакова: «Модель играет роль своего рода промежуточного звена между теорией и действительностью» [256, с. 104].

Понятие «методическая система» рассматривалось многими исследователями. Нам ближе трактовка методической системы как совокупности взаимосвязанных компонентов (С.И. Архангельский, М.Т. Баранов [145], Т.М. Воителева [37], Н.В. Кузьмина, Т.А. Ладыженская [199], А.М. Пышкало, А.В. Текучев [213]) [25].

В модели методической системы выделяются следующие компоненты: цели обучения (для чего учить?), содержание обучения (чему учить?), принципы, методы и формы организации обучения (как учить?), средства обучения (с помощью чего учить?), способы контроля результатов обучения (как контролировать и по каким критериям оценивать результаты?) [190, с. 214].

При построении методической системы необходимо учитывать, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции должно происходить поэтапно, на протяжении всей подготовки курсантов в ведомственном вузе.

Перейдем к моделированию методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Нами была спроектирована структурно-процессуальная модель (см. Рис. 13), которая отражает основные взаимосвязанные компоненты процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, представленные в виде структурных блоков (нормативно-целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный, процессуально-технологический и оценочно-результативный), интегрируя их в целостную управляемую систему.

Представим модель методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России графически (рис. 13):

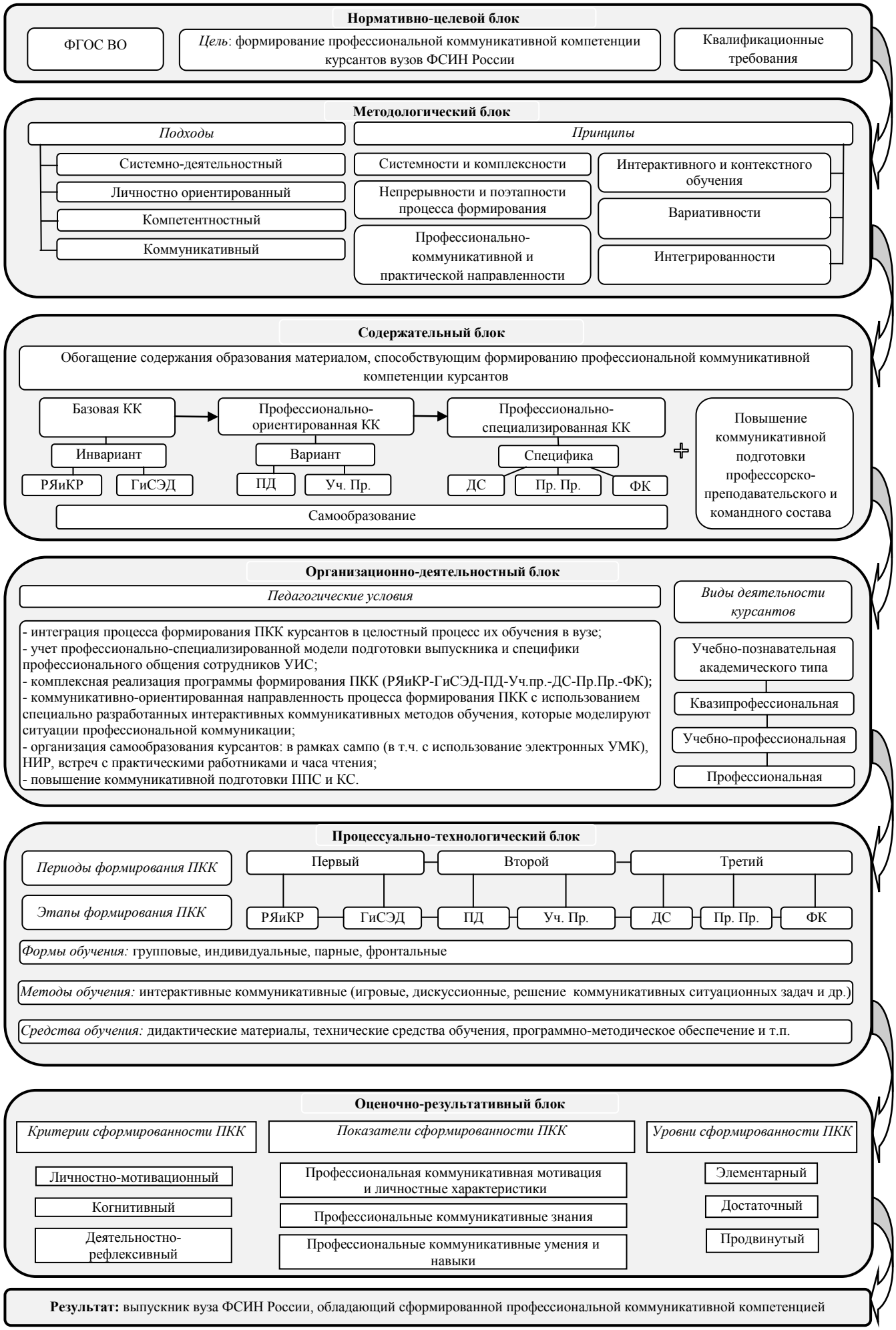


Рис. 13. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Охарактеризуем особенности моделирования каждого из компонентов системы более подробно.

Нормативно-целевой блок отражает цель: формирование ПКК курсантов вузов ФСИН России с учетом требований ФГОС ВО и специфики квалификационных требований, предъявляемых к сотрудникам УИС.

Методологический блок. Предлагаемая нами модель базируется на интеграции нескольких существующих подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции: системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и коммуникативного.

Эффективная реализация предлагаемой модели возможна при условии соблюдения следующих дидактических принципов обучения, базирующихся на основных идеях используемых нами подходов, реализация которых дает возможность формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов вузов ФСИН России: системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, интерактивного и контекстного обучения, вариативности, интегрированности.

Принципы системности и комплексности служат основой процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, выявления всех структурных его компонентов в целом и коммуникативной компетенции в частности, установлению между ними системообразующих связей и отношений.

Принципы непрерывности и поэтапности процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции понимаются как учет преемственных связей в целях, содержании, методах и приемах обучения между различными этапами формирования данной компетенции.

Принципы практической и профессионально-коммуникативной направленности обучения отражают ориентацию целей и результатов системы высшего ведомственного образования на динамичные количественные и качественные изменения уровня развития профессиональной коммуникативной

компетенции курсантов вузов ФСИН России, владение которой дает возможность осуществлять эффективную коммуникацию в процессе профессионального взаимодействия. Данные принципы предусматривают учет будущей специальности и профессиональных интересов обучающихся на занятиях по языку и другим дисциплинам учебного плана. Они реализуются в подборе дидактического материала (тем и ситуаций общения, профессионально ориентированных заданий, в координации разных дисциплин и практик с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся).

Принципы интерактивного и контекстного обучения заключаются в том, что на языке наук и с помощью различных форм, методов и средств обучения, в том числе интерактивных, моделируется предметное, социальное и психологическое содержание будущей профессиональной деятельности курсантов [35]. А.А. Вербицкий в контекстном обучении выделяет три базовые формы деятельности: учебная деятельность академического типа (например, теоретический материал на проблемной лекции рассматривается контексте будущей профессиональной деятельности); квазипрофессиональная (например, имитационная, ролевая, деловая и другие игры, на которых воссоздается предметное и социальное содержание профессиональной деятельности) и учебно-профессиональная (переход учебной деятельности в профессиональную в рамках производственной, в том числе преддипломной, практики, написания курсовых и дипломных работ и др.).

Принцип вариативности предполагает различные варианты содержательного наполнения профессиональной коммуникативной компетенции (в зависимости от направления и профиля подготовки курсантов) и заданий, способствующих формированию данной компетенции.

Принцип интегративности заключается в междисциплинарной интеграции коммуникативного и профессионального содержания учебных дисциплин и практик; в интеграции учебно-познавательной академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и профессиональной

деятельности курсанта; реальной коммуникативной деятельности курсанта и моделируемой предметно-технологической деятельности специалиста.

Комплексная дидактическая цель обучения, представленная в нормативно-целевом блоке, подходы и принципы, нашедшие отражение в методологическом блоке, являются основанием для разработки **содержательного блока модели,** который раскрывает содержательную структуру профессиональной коммуникативной компетенции и ее составляющих (базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная коммуникативные компетенции), которые, в свою очередь, отвечают за инвариантную, вариативную и специфическую части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта, соответственно:

Для обогащения содержания образования материалом, способствующим формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе нами осуществлены следующие мероприятия:

– с учетом профессионально-специализированной модели подготовки выпускника выделены составляющие профессиональной коммуникативной компетенции и ее инвариантный, вариативный, и специфический компоненты, которые соотнесены с периодами формирования данной компетенции;

– пересмотрено содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» в аспекте реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России;

– внесены изменения в рабочие учебные планы дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, ряда профессиональных и профильных дисциплин, программы практик (внеучебной, учебной и производственной, в том числе преддипломной) путем включения различных блоков коммуникативной направленности;

– разработан дидактический материал;

– установлены междисциплинарные связи;

– создана и реализована модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе самообразования;

– внесены изменения в учебные планы (на 4 курсе для всех направлений и профилей подготовки введен факультативный курс «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС»).

Кроме того разработана и экспериментально проверена программа и методическое сопровождение курса повышения коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН.

Исходя из нормативно-целевого и содержательного блоков, нами смоделирован **организационно-деятельностный блок**, в котором определена совокупность действий, направленных на достижение комплексной дидактической цели, педагогические условия и соответствующие виды деятельности курсантов.

Реализация разработанной нами модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России будет эффективна при учете определенных педагогических условий. Нами выделено шесть взаимосвязанных педагогических условий:

1. Необходимость интеграции процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в целостный процесс их обучения в вузе;

2. Учет профессионально-специализированной модели подготовки выпускника и специфики профессионального общения сотрудников УИС;

3. Комплексная реализация программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции (начинается с изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла (в том числе «Русского языка и культуры речи»), продолжается при изучении профессиональных, профильных дисциплин и курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС», прохождении практик);

4. Коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов

с использованием специально разработанных интерактивных методов обучения, которые моделируют ситуации профессиональной коммуникации;

5. Организация самообразования курсантов: в рамках самоподготовки (в том числе с использование электронных УМК), научно-исследовательской работы, встреч с практическими работниками и часа чтения;

6. Повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России.

Кроме того реализация модели позволяет соотнести виды деятельности курсантов и составляющие формируемой профессиональной коммуникативной компетенции (см. Рис. 14).

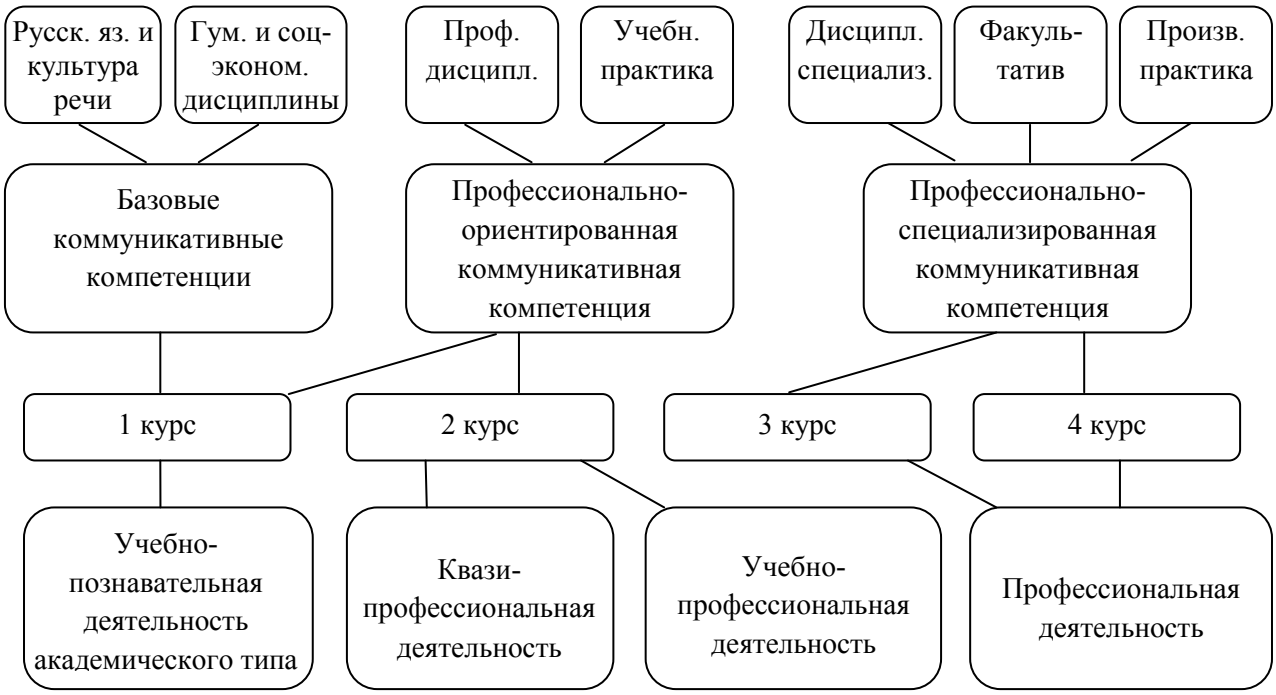


Рис. 14. Этапно-содержательный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Попытаемся проследить связь компонентов формируемой профессиональной коммуникативной компетенции с видами деятельности курсантов.

В процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности у курсантов формируется профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция, отвечающая за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера.

В процессе профессиональной деятельности у курсантов формируется профессионально-специализированная коммуникативная компетенция, отвечающая за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / безопасности (режима) / кинологического отделения УИС).

Процессуально-технологический блок модели включает в себя периоды и этапы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, формы, методы и средства обучения.

В рамках реализации программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России нам выделено три периода, каждый из которых реализуется в несколько последовательных этапов.

Так, в рамках первого периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов (на первом курсе обучения) нами выделено два этапа, на которых закладываются базовые знания, умения и способы действия, способствующие дальнейшему формированию данной компетенции:

– в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи»;

– в рамках изучения дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла – происходит расширение и углубление полученных знаний, умений и способов деятельности.

Результатом первого периода является сформированная способность к оцениванию своих коммуникативных возможностей и способностей, осознание того, что коммуникативная компетенция важна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, готовность и потребность в осуществлении коммуникации, потребность в сотрудничестве, взаимодействии. В рамках данного периода осуществляется актуализация личного опыта, формирование мотивации на овладение коммуникативной компетенцией, обращается внимание на методы и приемы работы с текстом, выстраивание коммуникации между людьми на основе осознанного использования единиц системы языка и основ речеведения.

В рамках второго периода (на втором курсе обучения) нами выделено

два этапа, на которых у курсантов формируется профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция:

– при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин;

– при включении различных блоков коммуникативной направленности в программы прохождения внеучебной и учебной практик;

Данный период основывается на включении курсантов в ситуации учебной и профессиональной коммуникации в рамках квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, на основе интерактивных коммуникативных методов обучения, в решение профессиональных задач и овладение коммуникативной компетенцией в процессе прохождения учебной и внеучебной практик при выполнении определенной служебной деятельности.

В рамках третьего периода (на третьем и четвертом курсах обучения) нами выделено три этапа, на которых у курсантов формируется профессионально-специализированная коммуникативная компетенция:

– при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профильных дисциплин;

– при включении различных блоков коммуникативной направленности в программы производственной, в том числе преддипломной, практики;

– при реализации в образовательном процессе ведомственного вуза факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС» для курсантов всех профилей подготовки.

Данный период ориентирован на широкое включение курсантов в коммуникативное взаимодействие в контексте профессиональной деятельности в рамках закрепленной специализации с использованием ролевых игр и других интерактивных коммуникативных методов обучения, обеспечивающих курсантам творческую активность в условиях служебной деятельности. Результатом данного периода становится приобретение профессионального и социального опыта применения коммуникативной компетенции в различных профессионально-специализированных ситуациях [88, с. 120].

Кроме того на протяжении всего периода обучения совершенствование процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов осуществляется за счет педагогического сопровождения их самостоятельной работы по саморазвитию коммуникативных умений.

Важную роль при формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов играет уровень коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вуза, поэтому нами разработан спецкурс «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России», способствующий его повышению.

На каждом этапе осуществлялся подбор соответствующих форм, методов и средств обучения. В качестве основных форм обучения выступили групповые, индивидуальные, парные, фронтальные формы. В качестве основных методов обучения использовались следующие интерактивные коммуникативные методы: тренинги, деловые и ролевые игры, решение профессионально ориентированных коммуникативных ситуационных задач, кейс-метод, мозговой штурм, метод проектов, дискуссионные (круглые столы, дискуссии, дебаты) и т.д. Средствами обучения явились программно-методическое обеспечение, учебные книги, наглядные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения.

Оценочно-результативный блок связан с организацией контроля и оценкой уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России на основе выделенных критериев и показателей. Прогнозируемым и диагностируемым результатом исследуемого процесса является поэтапный переход курсантов от одного уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции (элементарного) к другому, более высокому (достаточному), а от него – к продвинутому.

Показателями сформированности составляющих профессиональной коммуникативной компетенции, а именно базовой, профессионально-

ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативных компетенций, выступают следующие критерии (см. Таблицу 19):

1. Личностно-мотивационный (Л-М) – мотивы, ценностные ориентации, установки и потребности будущего сотрудника УИС в профессиональной коммуникативной компетенции [73, с. 171]. Показателями личностно-мотивационного критерия выступают следующие: осознание курсантом важности коммуникативной компетенции для его дальнейшей успешной профессиональной деятельности; стремление курсанта к овладению профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, и к дальнейшему самосовершенствованию своих коммуникативных навыков [30, с. 12]; наличие у курсанта представления о себе, как о субъекте взаимодействия, способном реализовать коммуникативный потенциал для развития личности.

2. Когнитивный (К) – совокупность профессиональных коммуникативных знаний, согласно ФГОС ВО и квалификационных требований, предъявляемых к сотрудникам УИС. Показателями когнитивного критерия являются: система знаний, позволяющих сотруднику УИС строить эффективную коммуникацию в соответствии с целями и условиями профессиональной деятельности; знание норм и правил профессионального поведения (установленных дисциплинарными уставами и приказами) в тех или иных коммуникативных ситуациях, знания о закономерностях протекания тех или иных коммуникативных процессов [185, с. 291]; знание о том, что такое эффективная коммуникация, виды и фазы общения, приемы и методы общения, их потенциал для достижения наиболее эффективного взаимодействия с подчиненными, коллегами, осужденными и различными категориями граждан в складывающихся ситуациях в ходе выполнения служебно-боевых задач; знание о том, какие методы являются эффективными в отношении различных категорий людей и разных ситуаций.

3. Деятельностно-рефлексивный (Д-Р) – практические умения и способности к осуществлению эффективной профессиональной коммуникации, самооценке личностных качеств. Показателями деятельностно-рефлексивного критерия являются: умения применять коммуникативные знания в рамках взаимодействия с окружающими в ходе профессиональной деятельности; умения и навыки, профессиональные коммуникативные качества характера и стиля общения личности, проявляющиеся в интересе будущих сотрудников УИС к вопросам общения, в стремлении к самосовершенствованию на основе анализа собственной деятельности; умение выбирать оптимальные формы общения с коллегами для эффективной реализации своего профессионального потенциала; владение вербальными, невербальными и паралингвистическими средствами; умение ориентироваться в коммуникативных ситуациях; умение определять личностные особенности и эмоциональное состояние собеседника; способность курсанта использовать полученные коммуникативные умения и навыки в образовательном процессе для решения возникающих коммуникативных задач и различных коммуникативных ситуаций при выполнении конкретных служебно-боевых задач, анализировать результаты своей коммуникативной деятельности, выявлять причины отклонений в профессиональной коммуникации с руководящим и личным составом и принимать превентивные меры по их устранению.

Каждый критерий оценивается исходя из трех уровней: элементарного, достаточного и продвинутого – в соответствии с которыми определяется общий уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в начале и конце эксперимента был разработан пакет контрольно-измерительных материалов, позволяющих отследить динамику формирования данной компетенции в соответствии с вышеобозначенными критериями (см. Таблицу 19).

Таблица 19

Критериальный аппарат для оценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Критерии	Показатели	Уровни			Диагностический инструментарий
		Элементарный	Достаточный	Продвинутый	
Базовая коммуникативная компетенция					
Личностно-мотивационный	Осознание того, что коммуникативная компетенция важна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности	Недостаточно четко осознает, что коммуникативная компетенция нужна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности	Допускает, что коммуникативная компетенция нужна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности	Имеет четкое представление о том, что коммуникативная компетенция важна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности	– Авторская анкета для курсантов; – Методика «Самооценка ПКК»; – КОС
Когнитивный	Знание литературных норм русского языка	Не в полном объеме знает литературные нормы русского языка	Знает литературные нормы русского языка, но может допускать негрубые речевые ошибки	В полном объеме знает литературные нормы русского языка	– Методика «Самооценка ПКК»; – Тестирование
	Знание системы функциональных стилей русского языка и основных языковых черт каждого из стилей	Не в полном объеме знает систему функциональных стилей русского языка и основные языковые черты каждого из стилей	Знает систему функциональных стилей русского языка, но испытывает некоторые трудности при определении основных языковых черт каждого из стилей	В полной мере знает систему функциональных стилей русского языка и основные языковые черты каждого из стилей	
	Знание норм письменной формы официально-делового стиля речи	Не в полном объеме знает нормы письменной формы официально-делового стиля речи	Знает нормы письменной формы официально-делового стиля речи, но может допускать негрубые стилистические ошибки	В полной мере знает нормы письменной формы официально-делового стиля речи	
	Знание основ публичной речи, правил подготовки и проведения публичного выступления	Не в полной мере знает основы публичной речи, правила подготовки и проведения публичного выступления	Знает основы публичной речи, но испытывает некоторые трудности при подготовке и проведении публичного выступления	В полной мере знает основы публичной речи, правила подготовки и проведения публичного выступления	
Деятельностно-рефлексивный	Умение логически верно и стилистически точно строить монологическую речь	Не в полной мере умеет логически верно и стилистически точно строить монологическую речь	Умеет логически верно и стилистически точно строить монологическую речь, но может допускать негрубые ошибки логико-речевого характера	В полной мере способен логически верно и стилистически точно строить монологическую речь	– Методика «Самооценка ПКК»; – Ролевая игра «Судебное заседание»
	Умение выступать публично, отстаивать и обосновывать свою позицию	При публичном выступлении не всегда может отстоять и обосновывать свою позицию	Умеет выступать публично, но испытывает некоторые трудности при отстаивании и обосновании своей позиции	В полной мере способен выступать публично, отстаивать и обосновывать свою позицию	

	Умение расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ)	Испытывает сложности в ситуациях, когда необходимо отвечать на вопросы аудитории, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ), расспрашивать собеседника, задавать вопросы	Умеет расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, принимать предложение собеседника, но испытывает некоторые трудности при попытке высказывать просьбу и отказаться от предложения	В полной мере способен расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ)	
	Умение правильно (логично) оформлять мысли в письменной и устной речи	Не всегда правильно (логично) оформляет мысли в письменной и устной речи	Умеет логично оформлять мысли в письменной и устной речи, но может допускать негрубые ошибки логико-речевого характера	В полной мере способен правильно (логично) оформить мысли в письменной и устной речи	
	Умение строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами	Не всегда строит коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами	Умеет строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами, но может допускать негрубые речевые ошибки	В полной мере способен строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами	
	Умение контролировать точность, логичность и выразительность речи	Не в полной мере умеет контролировать точность, логичность и выразительность речи	Умеет контролировать точность, логичность и выразительность речи, но может допускать негрубые ошибки логико-речевого характера	В полной мере способен контролировать точность, логичность и выразительность речи	
	Умение определять цель общения и понимать коммуникативную ситуацию	Не всегда правильно определяет цель общения и понимает коммуникативную ситуацию	Умеет определять цель общения, но испытывает некоторые трудности в понимании коммуникативной ситуации	В полной мере способен определять цель общения и понимать коммуникативную ситуацию	
	Умение учитывать черты личности собеседника как социальные, так и индивидуальные	Не всегда учитывает социальные и индивидуальные черты личности собеседника	Учитывает социальные черты личности собеседника, но испытывает некоторые трудности в учете индивидуальных черт	В полной мере способен учитывать черты личности собеседника как социальные, так и индивидуальные	
	Умение создавать и поддержать доброжелательную атмосферу в процессе коммуникации	Не в полной мере умеет создать и поддержать доброжелательную атмосферу в процессе коммуникации	Умеет создать доброжелательную атмосферу в процессе коммуникации, но испытывает некоторые трудности в поддержании этой атмосферы	Умеет создать и поддержать доброжелательную атмосферу в процессе коммуникации	
	Умение контролировать эмоциональное состояние	Не всегда может контролировать эмоциональное состояние	В случае нарушения эмоционального состояния быстро берет себя в руки	В полной мере способен контролировать эмоциональное состояние	
	Умение слушать и слышать собеседника	Не всегда внимательно слушает собеседника	В процессе слушания собеседника может отвлечься	В полной мере способен слушать и слышать собеседника	

	Умение осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим эффективную коммуникацию	Не в полной мере умеет осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим эффективную коммуникацию	Осознает собственные коммуникативные намерения, но испытывает некоторые трудности в построении эффективной коммуникации	В полной мере способен осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим эффективную коммуникацию	
	Умение правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с окружающими	Не всегда может успешно и эффективно взаимодействовать с окружающими	Умеет взаимодействовать с окружающими, но испытывает при этом некоторые трудности	Успешно и эффективно взаимодействует с окружающими	
	Владение всеми видами речевой деятельности	Не в полной мере владеет всеми видами речевой деятельности	Владеет всеми видами речевой деятельности, но испытывает некоторые трудности в процессе слушания, письма или говорения	В полной мере владеет всеми видами речевой деятельности	
	Владение способностью к устной и письменной коммуникации на родном языке	Не в полной мере демонстрирует способность к устной и письменной коммуникации на родном языке	Владеет способностью к устной и письменной коммуникации на родном языке, но может допускать негрубые речевые ошибки	В полной мере способен к устной и письменной коммуникации на родном языке	
	Владение основами культуры устной и письменной речи	Не в полной мере владеет основами культуры устной и письменной речи	Владеет основами культуры устной и письменной речи, но может допускать негрубые речевые ошибки	В полной мере владеет основами культуры устной и письменной речи	
	Владение нормами и правилами диалогического общения и реализация их в беседе, дискуссии, споре	Не в полной мере владеет нормами и правилами диалогического общения и испытывает сложности при их реализации в беседе, дискуссии, споре	Знает нормы и правила диалогического общения, но испытывает некоторые трудности при их реализации в беседе, дискуссии, споре	В полной мере владеет нормами и правилами диалогического общения и успешно реализует их в беседе, дискуссии, споре	
	Владение средствами речевого воздействия	Не в полной мере владеет средствами речевого воздействия	Знает средства речевого воздействия, но испытывает некоторые трудности при их использовании	В полной мере владеет средствами речевого воздействия	
	Владение стратегиями восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров	Не в полной мере владеет стратегиями восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров	Знает стратегии восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров, но испытывает некоторые трудности при их использовании	Способен к восприятию, анализу, созданию устных и письменных текстов разных типов и жанров	

	Владение навыками оформления и редактирования официально-делового текста с использованием современных информационных технологий	Не в полной мере владеет навыками оформления и редактирования официально-делового текста с использованием современных информационных технологий	Владеет навыками оформления и редактирования официально-делового текста с использованием современных информационных технологий, но может допускать негрубые ошибки	В полной мере способен оформлять и редактировать официально-деловой текст с использованием современных информационных технологий	
	Владение навыками прогнозирования реакции собеседника и развертывания диалога	Испытывает сложности с прогнозированием реакции собеседника и развертыванием диалога	Владеет навыками развертывания диалога, но испытывает некоторые трудности при прогнозировании реакции собеседника	В полной мере способен прогнозировать реакции собеседника и развертывать диалог	
	Владение культурой взаимодействия с помощью вербальных, невербальных и паралингвистических средств	Испытывает сложности в организации взаимодействия с помощью вербальных, невербальных и паралингвистических средств	Использует вербальные, невербальные и паралингвистические средства, но испытывает некоторые трудности в правильном их прочтении	В полной мере владеет культурой взаимодействия с помощью вербальных, невербальных и паралингвистических средств	
	Владение способностью к эмпатии	Не всегда способен к эмпатии	Владеет способностью к эмпатии, но не всегда может ее проявить	Способен к эмпатии	
	Владение способностью к самоконтролю (умение регулировать свое поведение)	Способен к речевому самоконтролю, но испытывает сложности в процессе самокоррекции	Демонстрирует стремление к самоконтролю, но испытывает некоторые трудности в процессе регулировать свое поведение	В полной мере обладает способностью к самоконтролю (умеет регулировать свое поведение)	
	Способность к оцениванию своих коммуникативных возможностей и способностей	Не всегда адекватно оценивает свои коммуникативные возможности и способности	Демонстрирует стремление к оцениванию своих коммуникативных возможностей и способностей	Критически оценивает свои коммуникативные возможности и способности	
Профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция					
Личностно-мотивационный	Стремление к овладению профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, и к дальнейшему самосовершенствованию своих коммуникативных навыков	Способен к овладению профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, но испытывает сложности при определении дальнейших путей самосовершенствования своих коммуникативных навыков	Демонстрирует стремление к овладению профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, и к дальнейшему самосовершенствованию своих коммуникативных навыков	Владеет профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, и стремится к дальнейшему самосовершенствованию своих коммуникативных навыков	– Методика «Самооценка ПКК»; – Эссе «Нужны ли элементарная орфографическая и пунктуационная грамотность и культура речи в моей профессиональной деятельности?»

Когнитивный	Знание правил языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС	Не в полной мере знает правила языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС	Знает правила языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС, но может допускать негрубые стилистические ошибки	В полной мере знает правила языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС	– Методика «Самооценка ПКК»; – Тестирование
	Знание основ служебной коммуникации, способствующих развитию общей культуры и социализации личности	Не в полном объеме знает основы служебной коммуникации	Знает основы служебной коммуникации, но испытывает некоторые трудности в ее реализации	В полной мере знает основы служебной коммуникации, способствующие развитию общей культуры и социализации личности	
	Знание норм этики и служебного поведения сотрудника УИС	Не в полном объеме знает нормы этики и служебного поведения сотрудника УИС	Знает нормы этики и служебного поведения сотрудника УИС, но испытывает некоторые трудности при их демонстрации	В полной мере знает нормы этики и служебного поведения сотрудника УИС	
Деятельностно-рефлексивный	Умение вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности	Не всегда способен вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности	Умеет вести диалог, но испытывает некоторые трудности при учете целей профессиональной деятельности	В полной мере способен вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности	– Методика «Самооценка ПКК»; – Проект «Экскурсия по подразделению исправительного учреждения», в котором курсант проходит учебную практику (отдел охраны / управление по конвоированию / отдел безопасности (режима), кинологическое отделение) – Тестирование с последующим собеседованием и проектированием программы развития ПКК
	Умение устно и письменно общаться в процессе служебной деятельности	Не в полной мере умеет устно и письменно общаться в процессе служебной деятельности	Умеет устно общаться в процессе служебной деятельности, но испытывает некоторые трудности при организации письменной служебной коммуникации	В полной мере способен устно и письменно общаться в процессе служебной деятельности	
	Умение предотвращать и разрешать конфликтные ситуации	Не всегда способен предотвратить и разрешить конфликтную ситуацию	Умеет находить пути выхода их конфликтные ситуаций, но не всегда может их предотвратить	В полной мере способен предотвращать и разрешать конфликтные ситуации	
	Умение моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в различных служебных ситуациях	Не в полной мере умеет моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в различных служебных ситуациях	Умеет моделировать и регулировать свое поведение в различных служебных ситуациях, но испытывает некоторые трудности в моделировании и регулировании поведения собеседника	В полной мере способен моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в различных служебных ситуациях	
	Умение как руководитель – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать	Не в полной мере умеет как руководитель – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать	Умеет как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать, но испытывает некоторые трудности при четкой постановке служебных задач и формулировании приказов в качестве руководителя	В полной мере способен как руководитель – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать	

	Умение выстраивать конструктивные взаимоотношения с руководящим и подчиненным личным составом	Не в полной мере умеет выстраивать конструктивные взаимоотношения с руководством и подчиненными	Умеет выстраивать конструктивные взаимоотношения с руководящим составом, но испытывает некоторые трудности в общении с подчиненными	Выстраивает конструктивные взаимоотношения с руководящим и подчиненным личным составом	
	Владение профессиональной терминологией	Не в полной мере владеет профессиональной терминологией	Владеет профессиональной терминологией, но испытывает незначительные трудности при раскрытии определений некоторых понятий	В полной мере способен владеет профессиональной терминологией	
	Владение стилем профессиональной речи	Не в полной мере владеет стилем профессиональной речи	Владеет стилем профессиональной речи, но испытывает некоторые трудности при использовании профессиональной лексики	В полной мере владеет стилем профессиональной речи	
	Владение навыками эффективного взаимодействия в повседневных (неформальных) формах служебной коммуникации	Не в полной мере владеет навыками эффективного взаимодействия в повседневных формах служебной коммуникации	Владеет навыками взаимодействия в повседневных формах служебной коммуникации, но испытывает некоторые трудности в выстраивании взаимодействия с различными сторонними организациями	В полной мереспособен осуществлять эффективное взаимодействие в повседневных формах служебной коммуникации	
	Владение навыками эффективного взаимодействия в специфических (формальных) формах служебной коммуникации	Не в полной мере владеет навыками эффективного взаимодействия в специфических (формальных) формах служебной коммуникации	Владеет навыками взаимодействия в специфических формах служебной коммуникации, но испытывает некоторые трудности в выстраивании коммуникации с использованием телетайпа и радиосвязи	В полной мереспособен осуществлять эффективное взаимодействие в специфических (формальных) формах служебной коммуникации	
	Владение навыками эффективного взаимодействия в экстремальных формах служебной коммуникации	Не в полной мере владеет навыками эффективного взаимодействия в экстремальных формах служебной коммуникации	Владеет навыками взаимодействия в экстремальных формах служебной коммуникации, но испытывает некоторые трудности при выстраивании процесса коммуникации со спецконтингентом	В полной мере способен осуществлять эффективное взаимодействие в экстремальных формах служебной коммуникации	
	Владение навыками эффективного взаимодействия в неспецифических формах служебной коммуникации	Не в полной мере владеет навыками эффективного взаимодействия в неспецифических формах служебной коммуникации	Владеет навыками эффективного взаимодействия в неспецифических формах служебной коммуникации, но испытывает некоторые трудности при публичных контактах со средствами массовой информации	В полной мере способен осуществлять эффективное взаимодействие в неспецифических формах служебной коммуникации	
	Способность к анализу результатов своей	Не в полной мере владеет способностью к анализу	Владеет способностью к анализу результатов своей коммуникативной	Анализирует результаты своей коммуникативной	

	коммуникативной деятельности	результатов своей коммуникативной деятельности	деятельности, но испытывает некоторые трудности в объективной оценке	деятельности	
Профессионально-специализированная коммуникативная компетенция					
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»					
Деятельностно-рефлексивный	Умение ставить задачи караульным перед заступлением на пост	Не в полном объеме способен поставить задачи караульным перед заступлением на пост	Способен поставить задачи караульным перед заступлением на пост, но допускает небольшие неточности	В полном объеме способен поставить задачи караульным перед заступлением на пост	– Методика «Самооценка ПКК»; – КОС; – Ролевая игра «Я- сотрудник отдела…»; – Планы-конспекты проведения занятий по служебной подготовке, планы проведения инструктивных занятий, планы подведения итогов несения службы, а также копии служебных документов, подготовленных и оформленных курсантами во время прохождения практики; – Одно занятие по служебной подготовке, одно инструктивное занятие и одно подведение итогов несения службы; – Тестирование с
	Умение оценивать сотрудников караула по результатам несения службы	Не в полной мере может оценить сотрудников караула по результатам несения службы	Умеет оценивать сотрудников караула по результатам несения службы, но испытывает некоторые трудности при формулировании выводов	В полной мере может оценить сотрудников караула по результатам несения службы	
	Умение вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны и отдела по конвоированию	Не в полной мере умеет вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны и отдела по конвоированию	Умеет вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны и отдела по конвоированию, но допускает незначительные ошибки при ее заполнении	В полной мере способен вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны и отдела по конвоированию	
	Умение оформлять решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей	Не в полной мере умеет оформлять решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей	Умеет оформлять решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей, но допускает незначительные ошибки при его заполнении	В полной мере способен оформлять решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей	
	Владение практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом	Не в полной мере владеет практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом	Владеет практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен к проведению инструктажа и инструктивных занятий с личным составом	
	Владение практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки	Не в полной мере владеет практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки	Владеет практическими навыками по организации и проведению занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен к организации и проведению занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки	

	Владение практическими навыками проверки службы караулов	Не в полной мере владеет практическими навыками проверки службы караулов	Владеет практическими навыками проверки службы караулов, но испытывает некоторую неуверенность при опросе проверяемых лиц	В полной мере способен осуществлять проверку службы караулов	последующим собеседованием и проектированием программы развития ПКК
	Владение практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела	Не в полной мере владеет практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела	Владеет практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела, но испытывает волнение при доведении материалов воспитательного характера	В полной мере способен к организации и проведению воспитательной работы с личным составом отдела	
	Владение практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	Не в полной мере владеет практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	Владеет практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен к проведению служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	
	Стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Иногда испытывает стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Демонстрирует стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Стремится к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»					
Деятельностно-рефлексивный	Умение ставить задачи личному составу перед заступлением на службу	Не в полном объеме способен поставить задачи личному составу перед заступлением на службу	Способен поставить задачи личному составу перед заступлением на службу, но допускает небольшие неточности	В полном объеме способен поставить задачи личному составу перед заступлением на службу	– Методика «Самооценка ПКК»; – КОС; – Ролевая игра «Я-сотрудник отдела…»; – Планы-конспекты проведения занятий по служебной подготовке, планы проведения инструктивных занятий, планы подведения итогов
	Умение организовывать службу дежурной (дневной) смены	Не в полной мере может организовывать службу дежурной (дневной) смены	Может организовывать службу дежурной (дневной) смены, но испытывает неуверенность при постановке задачи личному составу в период несения службы	В полной мере может организовывать службу дежурной (дневной) смены	
	Умение вести служебную документацию дежурной смены	Не в полной мере умеет вести служебную документацию дежурной смены	Умеет вести служебную документацию дежурной смены, но допускает незначительные ошибки при ее заполнении	В полной мере способен вести служебную документацию дежурной смены	
	Умение вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима)	Не в полной мере умеет вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима)	Умеет вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима), но допускает незначительные ошибки при ее заполнении	В полной мере способен вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима)	

	Владение практическими навыками планирования деятельности по обеспечению надзора	Не в полной мере владеет практическими навыками планирования деятельности по обеспечению надзора	Владеет навыками планирования деятельности по обеспечению надзора, но испытывает некоторые трудности при формулировании задач	В полной мере способен осуществлять планирование деятельности по обеспечению надзора	несения службы, а также копии служебных документов, подготовленных и оформленных курсантами во время прохождения практики; – Одно занятие по служебной подготовке, одно инструктивное занятие и одно подведение итогов несения службы; – Тестирование с последующим собеседованием и проектированием программы развития ПКК программы развития профессиональной коммуникативной компетенции
	Владение практическими навыками руководства личным составом отдела безопасности (режима)	Не в полной мере владеет практическими навыками руководства личным составом отдела безопасности (режима)	Владеет практическими навыками руководства личным составом отдела безопасности (режима), но испытывает некоторые трудности при постановке задач или формулировании приказа	В полной мере способен осуществить руководство личным составом отдела безопасности (режима)	
	Владение практическими навыками организации выполнения личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач	Не в полной мере владеет практическими навыками организации выполнения личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач	Владеет практическими навыками организации выполнения личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач, но испытывает некоторые трудности при осуществлении контроля выполнения поставленных задач	В полной мере способен организовать выполнение личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач	
	Владение практическими навыками руководства действиями при происшествиях	Не в полной мере владеет практическими навыками руководства действиями при происшествиях	Владеет практическими навыками руководства действиями при происшествиях, но испытывает трудности при постановке задач	В полной мере способен осуществлять руководство действиями при происшествиях	
	Владение практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом	Не в полной мере владеет практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом	Владеет навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен проводить инструктаж и инструктивные занятия с личным составом	
	Владение практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки	Не в полной мере владеет практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки	Владеет практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен организовать и провести занятия с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки	
	Владение практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела	Не в полной мере владеет практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела	Владеет навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела, но испытывает волнение при доведении материалов воспитательного характера	В полной мере способен организовать и провести воспитательную работу с личным составом отдела	
	Владение практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	Не в полной мере владеет практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	Владеет навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен провести служебные и оперативные совещания, учебно-методические сборы	

	Стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Иногда испытывает стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Демонстрирует стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Стремится к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	
Профиль подготовки «Кинология»					
Деятельностно-рефлексивный	Умение вести планирующую и отчетную документацию кинологических подразделений отдела охраны	Не в полной мере умеет вести планирующую и отчетную документацию кинологических подразделений отдела охраны	Умеет вести планирующую и отчетную документацию кинологических подразделений отдела охраны, но допускает незначительные ошибки при ее заполнении	В полной мере способен вести планирующую и отчетную документацию кинологических подразделений	– Методика «Самооценка ПКК»; – КОС; – Ролевая игра «Я - сотрудник отдела…»; – Планы-конспекты проведения занятий по служебной подготовке, планы проведения инструктивных занятий, подведения итогов несения службы, копии служебных документов, подготовленных и оформленных курсантами во время прохождения практики; – Занятие по служебной подготовке инструктивное занятие и подведение итогов несения службы; – Тестирование, собеседование и проектирование программы развития ПКК
	Владение практическими навыками по организации руководства личным составом кинологических подразделений	Не в полной мере владеет практическими навыками по организации руководства личным составом кинологических подразделений	Владеет навыками по организации руководства личным составом подразделения, но испытывает некоторые трудности при постановке задач и формулировании приказа	В полной мере способен организовать руководство личным составом кинологических подразделений	
	Владение практическими навыками проведения занятий со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки	Не в полной мере владеет практическими навыками проведения занятий со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки	Владеет практическими навыками проведения занятий со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен провести занятия со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки	
	Владение практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	Не в полной мере владеет практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	Владеет навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов, но испытывает некоторую неуверенность при доведении и отработке учебных вопросов	В полной мере способен провести служебные и оперативные совещания, учебно-методические сборы	
	Владение практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом кинологических подразделений	Не в полной мере владеет практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом кинологических подразделений	Владеет практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом кинологических подразделений, но испытывает волнение при доведении материалов воспитательного характера	В полной мере способен организовать и провести воспитательную работу с личным составом кинологических подразделений	
	Стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Иногда испытывает стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Демонстрирует стремление к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	Стремится к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	

Критериальный аппарат, определенный нами, представлен в таблице 19. Он способствует адекватному оцениванию исследуемых характеристик изучаемого процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России [30, с. 14].

Сумма показателей по всем критериям свидетельствует об уровне сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Таким образом, единством нормативно-целевого, методологического, содержательного, организационно-деятельностного, процессуально-технологического и оценочно-результативного блоков представленной модели обеспечивается эффективность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН.

Результатом применения данной модели является сформированность профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Выводы по второй главе.

Проанализировав методические основания формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России: материалов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, современных подходов к формированию данной компетенции в вузе, специфики профессиональной деятельности сотрудников УИС, особенностей их коммуникативной компетенции, моделей подготовки выпускников вузов ФСИН России разных направлений и профилей – мы пришли к следующим выводам:

– Анализ ФГОС ВО направлений подготовки «Юриспруденция» и «Зоотехния» показал, что ряд общекультурных коммуникативных компетенций совпадает, некоторые компетенции различаются словесным оформлением, но имеют одинаковый смысл. ОПК и ПК отличаются в зависимости от направления подготовки и определяются видами профессиональной деятельности, на которые ориентирована ОП.

– В стандартах четко прослеживается установка на овладение профессиональной коммуникативной компетенцией для эффективного осуществления как непосредственной трудовой деятельности, так и научно-исследовательской работы.

– Доля коммуникативных компетенций, согласно ФГОС ВО, составляет менее одной трети от объема всех формируемых компетенций.

– Контекст стандарта высшего образования предполагает формирование профессиональной коммуникативной компетенции, не предписывая определенных методов и действий по его организации, поэтому преподавателю необходимо выбрать формы и методы обучения с учетом изучаемого материала, особенностей будущей профессиональной деятельности обучающихся и с учетом развития личности.

– Различные подходы к формированию профессиональной коммуникативной компетенции рассматриваются исследователями как концептуальная основа. Выбор наиболее эффективного среди множества существующих подходов зависит от языка, которому обучаются студенты (русскому или иностранному), от профиля их подготовки (педагогический, медицинский, технический, экономический, юридический и т.д.), от технологий, методов и приемов, которые выбраны для формирования профессиональной коммуникативной компетенции в вузе.

– В деятельности сотрудников УИС выделяют ряд функций. Во-первых, функция решения социальной задачи, связанной с профилактикой преступности, ресоциализацией осужденных, выступающих в роли социального объекта. Во-вторых, основная цель деятельности достигается путем укрепления режима, профилактики правонарушений и преступлений со стороны осужденных; раскрытия и расследования правонарушений, совершенных во время отбывания наказания; проведения целенаправленной воспитательной работы с осужденными по их исправлению и ресоциализации; организации их общеобразовательного и профессионально-

технического обучения; психологической подготовки осужденных и сотрудников; организации труда и оптимального их трудоиспользования.

– Владение профессиональной коммуникативной компетенцией становится необходимым для будущих сотрудников УИС различных направлений служебной деятельности.

– Специфика деятельности сотрудников УИС обеспечивается процессом подготовки курсантов вузов ФСИН России в рамках реализации моделей формирования профессионально-специализированных компетенций в зависимости от направлений и профилей подготовки.

– Служебная коммуникация сотрудников УИС может происходить в различных ситуациях и принимать разнообразные формы. Профессиональная деятельность сотрудников УИС непосредственно связана с межличностной коммуникацией и действиями в экстремальных условиях (неповиновение осужденных, групповое хулиганство, массовые беспорядки, ситуации захвата заложников, групповых побегов и др.). Эффективность действий в этих ситуациях во многом зависит от степени овладения сотрудниками коммуникативными навыками.

– Особый потенциал при формировании коммуникативной компетенции имеет дисциплина «Русский язык и культура речи». При изучении каждой темы акцент делается на профиль обучающихся, поэтому наполнение содержания курса зависит от специфики профессиональной деятельности.

– Реализация образовательной функции курса «Русский язык и культура речи» в вузах ФСИН России помогает будущим сотрудникам УИС не только получать необходимую информацию по данной дисциплине, но и развивать речевое мастерство, а как следствие и интеллект курсантов, воспитывать их нравственные и эстетические качества, и в целом высокопрофессионального специалиста, способного самостоятельно получать новые знания.

– В результате изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» у курсантов 1 курса направлений подготовки Юриспруденция и Зоотехния

сформирована базовая коммуникативная компетенция, т.е. заложена база для дальнейшего формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

– В процессе дальнейшего освоения соответствующих основных образовательных программ происходит развитие данной компетенции. Для этого необходимо включение коммуникативных блоков профильной направленности в циклы общепрофессинальных и профессиональных дисциплин, в программы практик (учебной, производственной, в том числе преддипломной).

– Проведенная в рамках констатирующего эксперимента диагностика сформированности коммуникативной компетенции курсантов свидетельствует о том, что их коммуникативная компетенция недостаточно развита для будущей профессиональной деятельности.

– Данные самооценки при анкетировании курсантов в сопоставлении с данными самооценки профессиональной коммуникативной компетенции и КИМов свидетельствуют о том, что обучающиеся имеют достаточно низкий уровень организаторских и коммуникативных умений, слабо владеют навыками профессионального общения на русском и иностранном языках, не в полной мере стремятся развивать у себя качества, необходимые для успешной коммуникации.

– Профессорско-преподавательский состав отмечает, что в межличностном общении курсанты испытывают ряд трудностей (неумение установить контакт с собеседником, выслушать и понять его позицию, подобрать необходимые языковые средства для ясного и точного выражения мысли: курсанты младших курсов чувствуют себя скованно в процессе публичного выступления, редко вступают в диалог, как правило, взаимодействие с однокурсниками носит шаблонный, формальный характер «на бытовом уровне»).

– Расширенный констатирующий эксперимент подтвердил целесообразность моделирования методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Таким образом, рассмотрение понятия профессиональная коммуникативная компетенция как планируемого результата обучения курсантов позволило, во-первых, определить структуру профессиональной коммуникативной компетенции, выделив в ней базовую, профессионально-ориентированную и профессионально-специализированную коммуникативные компетенции, необходимые сотруднику УИС для успешной профессиональной деятельности, соответствующие требованиям ФГОС ВО и квалификационным требования к сотрудникам основных служб уголовно-исполнительной системы; во-вторых, определить содержание профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, которое является основой для оценивания результатов обучения курсантов в процессе их подготовки к профессиональной деятельности; в-третьих, сформулировать определение понятия ***формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России*** *как деятельности, основанной на системно-деятельностном, личностно ориентированном, компетентностном и коммуникативном методологических подходах, при соблюдении принципов системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, интерактивного и контекстного обучения, вариативности, интегрированности, предполагающей непрерывное поэтапное (начинается с изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла (в том числе «Русского языка и культуры речи»), продолжается при изучении профессиональных, профильных дисциплин и факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС», прохождении практик) последовательное (от базовой – к профессионально-ориентированной, а затем – к профессионально-специализированной коммуникативной компетенции) комплексное формирование профессиональной коммуникативной компетенции на протяжении всего периода обучения курсантов в ведомственном вузе, с использованием интерактивных коммуникативных методов (игровые*

(ролевые, деловые, блиц-игры), дискуссионные (круглые столы, дискуссии, дебаты), решение профессионально ориентированных коммуникативных ситуационных задач и т.д.), отражающих специфику будущей профессии, путем их постепенного усложнения (от создания коммуникативных ситуаций, занимающих небольшой отрезок времени на занятии, до решения крупной учебной задачи, занимающей целое занятие; от формирования одного способа действия (умения), входящего в профессиональную коммуникативную компетенцию, до нескольких с учетом поставленных целей); в-четвертых, разработать **модель методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России** с учетом направлений и профилей подготовки курсантов и специфики деятельности сотрудников УИС.

Полученные нами выводы позволяют перейти к описанию методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

ГЛАВА III. Экспериментальная реализация методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Для реализации методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в исследовании разработана комплексная программа формирования данной компетенции на весь период обучения (далее – программа). Отличительной особенностью данной программы является ее непрерывность, поэтапность и комплексность, то есть комплексная реализация программы поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции рассчитана на весь период обучения курсантов в ведомственном вузе.

Целью формирующего этапа эксперимента явились внедрение и проверка эффективности модели и педагогических условий формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Формирующий этап эксперимента осуществлялся в период с 2013 по 2017 годы в соответствии с процессуально-технологическим блоком разработанной модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции [88, с. 126].

3.1. Педагогические условия реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Реализация разработанной нами модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России будет эффективна при учете определенных педагогических условий. Нами выделено шесть взаимосвязанных педагогических условий:

1. Необходимость интеграции процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в целостный процесс их обучения в вузе;

2. Учет профессионально-специализированной модели подготовки выпускника и специфики профессионального общения сотрудников УИС;

3. Комплексная реализация программы поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции;

4. Коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов с использованием специально разработанных интерактивных методов обучения, которые моделируют ситуации профессиональной коммуникации;

5. Организация самообразования курсантов в рамках самоподготовки (в том числе с использование электронных УМК), научно-исследовательской работы, встреч с практическими работниками и часа чтения;

6. Повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России.

Дадим характеристику выделенным педагогическим условиям.

Первое условие – формирование профессиональной коммуникативной компетенции на протяжении всего процесса обучения курсанта в ведомственном вузе – достигается за счет междисциплинарной интеграции коммуникативного и профессионального содержания учебных дисциплин и практик; соединения реальной коммуникативной деятельности курсанта и моделируемой предметно-технологической деятельности специалиста; синтеза заданий, имитирующих реальную профессиональную деятельность, с заданиями, способствующими формированию профессиональной коммуникативной компетенции. Это помогает курсантам через овладение основными профессиональными умениями и навыками на занятиях по различным дисциплинам и при прохождении практик сформировать и профессиональную коммуникативную компетенцию, необходимую в их будущей профессиональной деятельности.

Второе условие – учет специфики профессиональной коммуникативной компетенции сотрудников УИС и моделей формирования профессионально-специализированных компетенций курсантов при разработке структуры и содержательного наполнения профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Сравнение двух направлений (Юриспруденция и Зоотехния) и трех профилей («Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС», «Кинология») подготовки курсантов позволило выявить

общие тенденции и различия в формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Инвариантное, вариативное и специфическое содержание процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции отразим на схеме комплексного подхода к формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России (см. Рис. 15).

Рис. 15. Схема комплексного подхода к формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России с учетом профиля подготовки

Условные обозначения:

- Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»

- Профиль подготовки «Организация режима в УИС»

- Профиль подготовки «Кинология»

Инвариантная, вариативная и специфическая части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта напрямую связаны с содержательной структурой профессиональной коммуникативной компетенции и ее составляющими (базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная коммуникативные компетенции). Структурно-функциональная модель профессиональной коммуникативной компетенции курсантов представлена на рис. 16.

Базовая коммуникативная компетенция отвечает за способность к эффективной коммуникации в стандартных ситуациях и составляет инвариантную часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта.

Профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера и составляет вариативную часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта. Она необходима для осуществления основных видов профессиональной деятельности.

Профессионально-специализированная коммуникативная компетенция составляет специфическую часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта и отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы) УИС), то есть помогает осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности, привязана к определенному ее виду.

Рис. 16. Структурно-функциональная модель профессиональной коммуникативной компетенции курсанта

Третье условие – комплексная реализация программы поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Опытно-экспериментальная работа позволила убедиться в том, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции не должно ограничиваться изучением «Русского языка и культуры речи». Данный процесс должен быть организован на протяжении освоения всей

образовательной программы (см. Рис. 17) с созданием условий для постоянного саморазвития коммуникативных умений курсантов.

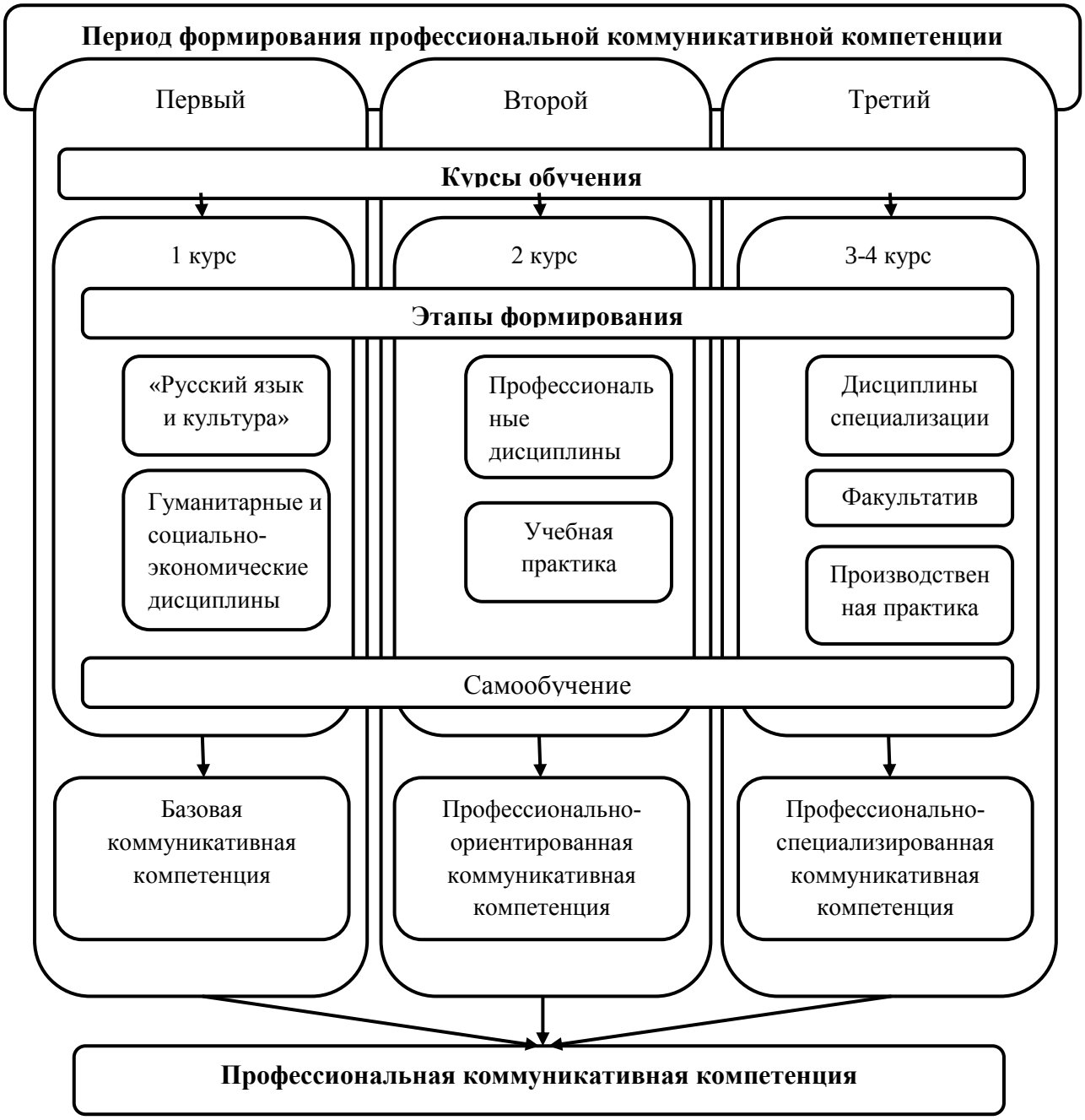


Рис. 17. Организационная структура процесса поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Преимущество комплексной реализации программы поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России заключается в том, что она рассчитана на весь период обучения курсантов в ведомственном вузе. При этом она предполагает поэтапное и последовательное формирование указанной компетенции на

протяжении освоения всей образовательной программы. Нами выделены периоды формирования профессиональной коммуникативной компетенции в зависимости от ее структуры и содержания. В рамках каждого периода определены этапы формирования: при изучении гуманитарных и социально-экономических, профессиональных и специальных дисциплин, прохождении практик, при организации самоподготовки и самообразования курсантов – на весь период их обучения.

Логика реализации комплексной программы соответствует логике образовательного процесса в вузе, специфике преподаваемых дисциплин и практик, процессов воспитания и развития личности обучаемых на разных курсах обучения [70, с. 212]. Нами разработан алгоритм включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин и практик. Кроме того на протяжении всего периода обучения совершенствование процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов осуществляется за счет педагогического сопровождения их самостоятельной работы по саморазвитию коммуникативных умений в рамках самостоятельной подготовки (в том числе с использованием электронных УМК), научно-исследовательской работы, встреч с практическими работниками и часа чтения.

Важную роль при формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов играет уровень коммуникативной подготовки преподавателей и курсовых офицеров, поэтому нами разработан спецкурс «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России».

Отсюда вытекает следующее педагогическое условие.

Четвертое условие – коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов с использованием специально созданного учебно-методического обеспечения учебного процесса, способствующего формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на основе

использования интерактивных коммуникативных методов обучения, моделирующих ситуации профессиональной коммуникации.

Эффективными в формировании профессиональной коммуникативной компетенции являются интерактивные коммуникативные методы обучения, в числе которых проведение ролевых игр, организация круглых столов, дискуссий, дебатов, рассмотрение типичных ситуаций, которые могут непременно возникнуть в будущей профессиональной деятельности сотрудников УИС и др., что способствует вовлечению всех курсантов в активную деятельность, помогает им абстрагироваться и побыть в различных ролях и ситуациях, характерных для пенитенциарной системы.

Пятое условие – педагогическое сопровождение самостоятельной работы курсантов по саморазвитию коммуникативных умений. Оно достигается вооружением курсантов знанием методики развития процесса формирования коммуникативных умений; побуждением их к самостоятельной работе по развитию данных умений ходе усвоения ими не только дисциплины «Русский язык и культура речи», но и других гуманитарных, социально-экономических, профессиональных и специальных дисциплин в рамках основной образовательной программы; оказанием курсантам помощи в планировании этой работы; методическим сопровождением их самостоятельной работы (в том числе благодаря разработанным электронным учебно-методическим комплексам дисциплин); курированием их научно-исследовательской деятельности как в рамках, так и вне учебного процесса; созданием педагогических и психологических условий выполнения ими планов самостоятельной работы; организацией встреч с практическими работниками (в процессе обучения – при проведении с курсантами лекционных, семинарских и практических занятий, при прохождении курсантами внеучебной, учебной, производственной, преддипломной практик; в процессе воспитания – закрепление наставника для оказания своевременной помощи при профессиональном становлении личности; в процессе научной деятельности – обсуждение проблемных

вопросов в рамках курсантских научно-практических конференций, проблемных семинаров и «круглых столов».); созданием условий для чтения курсантами художественной и другой литературы.

Шестое условие – повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России. Реализации данного условия возможна как в рамках разработанного и экспериментально проверенного нами спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России», так и в рамках цикла занятий по служебной подготовке и / или собственными усилиями, направленными на самосовершенствование, изучение, обобщение и использование передового опыта с использованием электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Русский язык и культура речи» через СДО «Прометей» (теоретическая часть) и постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей» (практическая часть). Содержание данных занятий как инвариантно, так и вариативно (в зависимости от категории слушателей).

Выделенные и обоснованные педагогические условия формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России нуждаются в экспериментальном исследовании, которое описывается в последующих параграфах. Таким образом, реализация рассмотренных педагогических условий позволит в рамках образовательного процесса ведомственного вуза сформировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов вузов ФСИН России.

3.2. Технология реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Перейдем к описанию методического сопровождения модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе внедрения в практику обучения. Экспериментальные материалы подготовлены на основе

рабочих программ по гуманитарным, социально-экономическим, профессиональным и профильным дисциплинам и программ прохождения практик с учетом заложенного в них содержания и связанных с ним способов действия профессиональной коммуникативной компетенции.

3.2.1. Технология реализации непрерывной коммуникативной подготовки курсантов вузов ФСИН России в процессе изучения учебных дисциплин

Выбор разных направлений и профилей подготовки курсантов вузов ФСИН России обусловлен необходимостью выявления общих закономерностей, различий в определении содержания и методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Опытно-экспериментальная работа позволила убедиться в том, что эффективными в формировании профессиональной коммуникативной компетенции являются интерактивные коммуникативные методы обучения, на основе которых представим разработанную нами схему комплексного подхода к формированию профессиональной коммуникативной компетенции (Таблица 20). В эту схему включены интерактивные коммуникативные методы обучения, эффективно повышающие интерес курсантов к учебному процессу, позволяющие почувствовать ситуацию и определить возможные стратегии собственных действий, а также способствующие формированию профессиональной коммуникативной компетенции.

Выбор методов обусловливался целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией курсантов, необходимостью формирования коммуникативных навыков, умений и способов действия, необходимых в служебной деятельности сотрудника УИС. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные коммуникативные методы обучения. Данный этап педагогического эксперимента показал, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе изучения учебных дисциплин осуществлялось средствами интерактивных коммуникативных методов обучения путем последовательного их усложнения.

Таблица 20

Интерактивные коммуникативные методы обучения, используемые для поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Период	Этап формирования	Составляющая ПКК	Курс	Вид деятельности	Содержание	Интерактивные коммуникативные методы обучения
1	«Русский язык и культура речи»	Базовая коммуникативная компетенция	1	Учебно-познавательная академического типа	Инвариантное	Лекция-презентация, проблемная лекция с видео-фрагментами, дискуссия, тренинг, индивидуальное микроисследование, лабораторная работа, занятие-панорама, тестирование, проектная деятельность, групповая работа, ПОПС-формула, ролевая игра
	Гуманитарные и социально-экономические дисциплины					Коммуникативный и социально-психологический тренинг, ролевая и деловая игра, дискуссия, дебаты, диспут, круглый стол, разбор ситуаций, кейс-метод
2	Профессиональные дисциплины	Профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция	1,2	Квазипрофессиональная	Вариативное	Ролевая и деловая игра, мозговой штурм, тематическая дискуссия, диспут, кейс-метод, работа в малых группах, тренинг
	Практика (учебная)		2	Учебно-профессиональная		Экскурсия по подразделению исправительного учреждения
3	Дисциплины специализации	Профессионально-специализированная коммуникативная компетенция	3,4	Профессиональная	Специфическое	Ролевая игра
	Практики (производственная)					Решение коммуникативной ситуации, проведение занятий
	Учения					Подготовка пресс-релиза, деловая игра
	«Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС»					Научи меня, тестирование, лекция с элементами беседы, проблемная лекция, решение ситуационных задач, лекция-конференция, партнерская беседа, ролевая блиц-игра, манипулятивная игра, коммуникативный тренинг, ролевая игра, лекция вдвоем (встреча с практическими работниками), круглый стол, собеседование, проектная деятельность

Усложнение интерактивных коммуникативных методов обучения при формировании профессиональной коммуникативной компетенции осуществлялось двумя путями:

1) От создания коммуникативных ситуаций, занимающих небольшой промежуток времени на занятии (например, на проблемных лекциях при решении учебной проблемной задачи или на практических занятиях при проигрывании ролевой блиц-игры), до решения крупной учебной задачи, занимающей целое занятие.

2) От формирования одного способа действия, входящего в профессиональную коммуникативную компетенцию, до нескольких (в зависимости от поставленных целей).

Отметим, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов происходило в процессе изучения учебных дисциплин с использованием интерактивных коммуникативных методов обучения как на лекциях (лекция вдвоем (встреча с практическими работниками), лекция с элементами беседы, лекция-конференция, проблемная лекция), так на семинарских и практических занятиях (ролевая игра, кейс-метод, дискуссия, круглый стол, диспут, дебаты, деловая игра, работа в малых группах, коммуникативный тренинг, ролевая блиц-игра, решение ситуационных профессиональных задач и др.), и в процессе прохождения практик.

Важно отметить, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на первом этапе было организовано в процессе изучении дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла, в том числе «Русского языка и культуры речи», с использованием интерактивных коммуникативных методов обучения. На данном этапе закладывается базовая коммуникативная компетенция. На втором этапе в процессе изучения дисциплин профессионального цикла с использованием интерактивных коммуникативных методов обучения формируется профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция. На

третьем – в процессе изучения дисциплин специализации с использованием интерактивных коммуникативных методов обучения формируется профессионально-специализированная коммуникативная компетенция.

Оисание методического сопровождения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России начнем с демонстрирации некоторых ***универсальных заданий*** (которые могут использоваться на любой дисциплине), ориентированных на формирование профессиональной коммуникативной компетенции. Например, курсантам рекомендуется раскрыть любое понятие или выстроить логический ряд понятий по определенной теме; задать вопросы по обозначенной проблеме или составить несколько вопросов по заданной теме; обсудить в группе определенную проблему, обосновать свою точку зрения; смоделировать ситуацию профессионального общения (с ребенком, родителем, коллегой, начальником, подчиненным, осужденным), переговоров, деловых бесед, совещаний, проанализировать ее; смоделировать служебное совещание с обсуждением различных профессиональных тем; составить и правильно оформить какой-либо документ; принять участие в работе круглого стола, дискуссии, диспуте, экскурсии, в деловой игре на заданную тему.

Приведем примеры универсальных заданий, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Так, при изучении раздела философии «Философская антропология» [45], после лекционного занятия «Проблема человека в философии» проводится **интеллектуальная игра «Аргументация».** В начале занятия курсанты читают текст (например, расположенный на сайте «Экзистенциальная и гуманистическая психология» отрывок текста «Человек – “мыслящий тростник” или “пустой бамбук”? (Блез Паскаль в контексте современности)» [47] составляют к нему 5–7 вопросов, из которых затем выбирается один. После этого выдаются карточки, на каждой из них – термин, понятие или категория (например, гармония, жизнь, порядок,

пространство, богатство, природа, культура, рационализм, смерть, истина, иррациональность, бедность, одиночество, голод, знание, любовь, болезнь, радость, урок, борьба, мир, рождение, возмездие, род, естество, созерцание, независимость, красота, погружение, сомнение, ощущение, ложь, цель, целеустремленность, незнание, долг, суть, зависимость, время, мудрость). Нужно, используя одну из карточек, построить аргументацию на основе выбранного понятия, ответив таким образом на поставленный вопрос.

Игра проходит в три круга, на каждом из них выбираются ответы на разные вопросы по тексту и после каждого жюри оценивает участников по следующим критериям: использование терминологии, оперирование понятиями, развернутость ответа, привязка к тексту. Победитель определяется по наименьшему количеству оставшихся у него карточек.

При изучении темы «Культура, ее роль в развитии человека и общества» («Социология») семинарское занятие можно провести в форме **понятийно-терминологической игры.** Курсанты делятся на подгруппы по 4-5 человек. Каждая подгруппа должна дать определение ключевых понятий (культура, духовная культура; структурная архитектоника, социодинамика, типы, функции, человекотворческая сущность культуры) и терминов (система ценностей; народная, национальная, массовая, элитарная, художественная культура; суб- и контркультура). Затем курсанты получают терминологические карты, в каждой – 6-8 ключевых понятий и терминов, названных выше. Необходимо за небольшой промежуток времени их усвоить, выделив основные отличительные признаки. Затем каждая подгруппа составляет связный текст в любом из жанров (доклад, рекламное сообщение, социологическая информация и т.д.), который будет экспертами и преподавателем оцениваться по следующим критериям: количество использованных понятий из терминологической карты, точность их употребления и правильность использования, занимательность текста и исполнительское мастерство.

В качестве примера задания, где необходимо **задать вопросы по зафиксированной проблеме**, предлагаем следующее: учебная группа делятся на две команды, каждая из которых, используя различную

литературу и иные источники информации, должна придумать по 5 вопросов, связанных с темой занятия. Желательно, чтобы вопросы имели проблемный характер. Далее команды поочередно задают вопросы друг другу. Каждый вопрос оценивается в 5 баллов в зависимости от его сложности, правильности построения и соответствия теме занятия. Отвечающей команде необходимо в течение двух минут дать ответ на вопрос. Ответ оценивается в зависимости от правильности, полноты, грамотности построения. Максимум за ответ – 5 баллов.

В качестве примера задания на знание терминологии предлагаем **игру «Азбука»** по дисциплине «Трудовое право», тема – «Режимы труда и отдыха». Правила игры: преподаватель называет букву, курсанты – слова или словосочетания, начинающиеся на эту букву и связанные с темой занятия.

Буква	**Возможные ответы**
С	Сменный режим работы Суммированный учет рабочего времени Сокращенная продолжительность рабочего времени Сверхурочная работа
В	Время отдыха Выходные дни Вахтовая работа
О	Отпуск Обеденный перерыв
А	–
Н	Нормальная продолжительность рабочей недели Неполное рабочее время Ночное время Ненормированный рабочий день Нерабочие праздничные дни
Р	Рабочее время Работа в ночное время Режим рабочего времени
К	–
Т	Трудовой кодекс Трудовой договор Табель учета рабочего времени

Круглый стол, дискуссия, диспут, дебаты относятся к технологиям, основанным на коммуникации по какому-то спорному вопросу или проблеме. Они позволяют в процессе публичного спора за счет использования системы логически обоснованных доводов воздействовать на

мнения, позиции и установки участников дискуссии, способствуют глубокому, личностному усвоение знаний; развитию умения доказывать, апеллировать, дебатировать, выражать свою или точку зрения группы, выслушивать оппонентов, формулировать и задавать вопросы, оценивать и критиковать [95, с. 25].

В качестве примера **тематической дискуссии** рассмотрим варианты ее организации при изучении темы «Пособия по государственному социальному страхованию» («Право социального обеспечения»), в рамках которой можно поговорить о соответствии пособий и экономической ситуации в стране. Для этого преподаватель организует обсуждение спорного вопроса с целью выяснения позиции курсантов-участников группы в ходе непосредственного общения. Для этого организуется обмен субъективным опытом по соответствующей проблеме с последующим обсуждением возможных путей ее решения.

Предлагаем несколько вариантов проведения дискуссии:

– Перифраз. Каждый курсант может высказать свою позицию только после изложения своими словами основной мысли выступавшего перед ним.

– Балинтовская группа. Такое обсуждение может быть построено по следующему алгоритму: один курсант излагает суть рассматриваемой проблемы и задает группе вопросы; остальные курсанты-участники по цепочке задают ему уточняющие вопросы; затем курсанты один за другим излагают свою позицию по обсуждаемой проблеме и отвечают на вопросы, поставленные перед группой; курсант, излагавший проблему, высказывает свое мнение, на основе выслушанных позиций.

– Мозговой штурм. Курсанты высказывают все решения, которые пришли им в голову, не давая им критической оценки. Такого рода дискуссия организуется по следующему алгоритму: изложение проблемы ведущим; генерирование участниками максимального количества вариантов решения без их критической оценки; последующая критическая оценка предложенных вариантов; выбор наиболее подходящего из них.

На завершающем этапе дискуссии подводятся итоги, сопоставляются цели дискуссии с полученными результатами [258, с. 21]. При организации рефлексии – анализируются стили поведения курсантов во время дискуссии, перечисляются факторы, затрудняющие и развивающие общение, характеризуются признаки «плохого» и «хорошего» слушания. Курсанты обсуждают вопросы: Что им дала дискуссия? Что нового для себя они получили? Какие трудности в общении наблюдались и как их преодолевали? Как дискуссия повлияет на их будущую профессиональную деятельность?

Другие возможности преподаваемых дисциплин для формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов представлены в приложении 10.

Кроме универсальных заданий, обучающимся, предлагаются ***инвариантные задания***, так как ряд дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла разных направлений подготовки («Юриспруденция» и «Зоотехния») совпадают.

Остановимся подробнее на описании методического сопровождения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе обучения «Русскому языку и культуре речи».

Согласно ФГОС ВО для всех направлений и профилей подготовки в числе требований к результатам освоения программы бакалавриата общей и обязательной является обладание такой общекультурной компетенцией, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5). В связи с этим во всех образовательных организациях высшего образования ФСИН России введена дисциплина «Русский язык и культура речи».

Кроме того необходимость формирования коммуникативной компетенции обусловлена еще и тем, что успешное обучение в вузе не возможно без умения адекватно и осознанно воспринимать лекционный

материал, конспектировать, выступать на семинарских и практических занятиях, полно и аргументировано строить свой ответ на зачете и экзамене, грамотно и логично написать и защитить выпускную квалификационную работу. Устные и письменные коммуникативные навыки, сформированные в школе, должны развиваться с учетом требований ФГОС ВО, квалификационных требований, предъявляемым к выпускникам ведомственных вузов, с постепенным нарастанием сложности заданий на каждом занятии. При этом должно исключаться дублирование материала, изученного в школе.

Несмотря на то, что дисциплина «Русский язык и культура речи» носит общеобразовательный характер, основной упор нами сделан именно на профессионально направленную составляющую курса, что, несомненно, повышает мотивацию к изучению дисциплины, способствует повышению коммуникативной компетенции курсантов как составляющей профессиональной подготовки. Мы переработали содержание курса в сторону профессиональной ориентации (на уровне упражнений, профессионально ориентированных текстов, творческих заданий и т.п.) с учетом специфики будущей профессиональной деятельности, что формирует у курсантов готовность применять полученные знания и умения для решения конкретных профессионально значимых коммуникативных проблем.

Изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» является первым этапом в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, так как закладывает коммуникативные умения, позволяющие оптимально использовать средства русского языка не только в повседневном общении, но и в профессиональной коммуникации. Организация работы на данном этапе предполагает как традиционные виды учебной деятельности, так и активные и интерактивные формы обучения в соответствии с определенными условиями и принципами системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов. Данный этап реализации модели служит своего рода фундаментом для дальнейшего формирования профессиональной

коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Ведущими видами занятий в рамках данной учебной дисциплины являются практические занятия и самостоятельная работа курсантов. Занятия лекционного типа составляют 14% аудиторных занятий. Основная задача лекционного курса – дать курсантам необходимые научные знания об основах речевой культуры, о нормах современного русского языка, расширив и углубив теоретические сведения, изложенные в учебниках и учебных пособиях, проиллюстрировав примерами, связанными с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, разъяснив сложные для понимания вопросы.

Организация практических занятий предполагает проведение лингвистического практикума в форме тренинга, выполнение различных упражнений, тестовых заданий, организацию дискуссий по обсуждаемым проблемам, ролевых игр, проектной деятельности курсантов. Это способствует не только более глубокому осмыслению теоретических сведений, но и приобретению практических навыков устной и письменной коммуникации и формированию профессиональных навыков обучающихся.

В качестве методики проведения практических занятий используются следующие образовательные технологии:

– Технологии задачного подхода: анализ профессиональных ситуаций, лежащих в основе коммуникативно-ситуативных задач, решение задач из профессиональной деятельности, личного опыта курсантов.

– Имитационные технологии: разыгрывание ситуаций, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, ролевая игра.

– Рефлексивные технологии: самонаблюдение и рефлексивная оценка при решении задач, тестирование.

– Технологии проектного обучения: защита проекта, проектирование профессиональных коммуникативных ситуаций.

– Технологии работы с текстами: анализ научных и официально-деловых текстов, создание текстов профессионального содержания, редактирование, использование на занятиях профессионально ориентированных текстов.

– Тренинговые технологии: задания и упражнения на отработку определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач практики, коммуникативных установок с целью формирования новых профессиональных знаний, умений и навыков.

– Исследовательские технологии: проблемная ситуация, лабораторная работа, исследование истории своего имени.

– Игровые технологии: квест, ролевая игра.

– Дискуссионные технологии: дискуссия, круглый стол, диспут, дебаты, ПОПС-формула.

Особая роль в освоении данной учебной дисциплины отводится аудиторной (в аудитории под непосредственным руководством преподавателя) и внеаудиторной (во время самостоятельной подготовки) самостоятельной работе курсантов. В качестве основных форм самостоятельной работы используются: изучение основной и дополнительной учебной и научной литературы; подготовка устных сообщений (докладов); подготовка к тренингам, к дискуссии, к ролевой игре (в том числе подготовка обвинительной / защитительной речи); выполнение творческих работ (написание эссе, составление рецепта и др.); письменные ответы на указанные преподавателем вопросы. Эти виды учебной деятельности опираются на активность, сознательность и инициативу курсантов.

Изучение «Русского языка и культуры речи» рассчитано на 72 часа (2 зачетные единицы). Основными видами текущего контроля знаний являются контрольные работы, а промежуточного – зачет.

Специфика методов активного и интерактивного обучения состоит в том, что они заставляют курсантов действовать – общаться друг с другом, играть роли, имитировать, практически и мысленно моделировать профессиональные коммуникативные проблемы и пути их решения. Методы активного и интерактивного обучения в значительной степени перестраивают деятельность преподавателя и студентов, увеличивают долю самостоятельной и творческой работы последних, позволяют за более короткий срок (по

сравнению с традиционными методами) добиться хороших результатов в формировании структурных компонентов профессиональной коммуникативной компетенции. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, составляет 73% аудиторных занятий.

Содержательное наполнение каждой темы курса «Русский язык и культура речи» в основном инвариантно, так как при его изучении закладываются коммуникативные знания, умения и способы действий, которыми должен владеть любой человек, независимо от того, в какой сфере он общается. Вариативный компонент содержания представлен в основном в использовании на занятиях различных профессионально-ориентированных текстов (юридических и кинологических). Специфическая часть содержания – это коммуникативные знания и умения и способы действия, профессионально значимые для определенного профиля подготовки (специализации) – находит свое отражение в дидактической составляющей. Имеется ряд заданий, отражающих специфику будущей профессии. В качестве примера могут быть рассмотрены варианты одного задания для разных профилей подготовки:

Профиль подготовки	**Задание:** ***Напишите автобиографию, предполагая, что Вы являетесь соискателем на должность:***
«Организация охраны и конвоирования»	1) заместителя начальника отдела охраны, 2) заместителя начальника учреждения - начальника отдела охраны, 3) начальника отделения отдела по конвоированию, 4) заместителя начальника отдела по конвоированию.
«Организация режима и надзора»	1) заместителя начальника отдела режима (СИЗО) / безопасности (ИК), 2) заместителя начальника учреждения, курирующего вопросы безопасности (режима) и оперативной работы (зам. по БОР / зам. по РОР).
«Кинология»	1) начальника питомника по разведению и выращиванию собак служебных пород территориального органа, 2) начальника кинологического отделения отдела охраны учреждения территориального органа, 3) инспектора-кинолога кинологической службы территориального органа, 4) инспектора с/х отдела территориального органа.

Для реализации содержания курса было создано дидактическое сопровождение, включающее слайдовые презентации, видеофрагменты, профессионально ориентированные тексты и задания, обобщающие таблицы и

блок-схемы. Отметим, что предложенный вариант является рекомендательным, и преподаватель вправе использовать другие обучающие материалы (Таблица 21).

Таблица 21

Методическое и дидактическое сопровождение занятий курса «Русский язык и культура речи»

№ п/п	Наименование темы	Методы обучения	Средства обучения
1	*2*	*3*	*4*
Раздел 1. Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка			
1.	Тема 1.1. Основы речевой культуры. Важнейшие качества речи	Лекция-презентация	Слайдовая презентация
2.	Тема 1.2. Культура речи и языковая норма. Нормы современного русского языка	Проблемная лекция с видеофрагментами	Слайдовая презентация, видеофрагменты из художественных фильмов: «А зори здесь тихие», «Доживем до понедельника», «Бригада», «Брат», «Приключения электроника», «Джентльмены удачи», «Каникулы строгого режима» – для демонстрации примеров разновидностей национального языка.
3.	Тема 1.3. Орфоэпические нормы	Дискуссия «Реформирование норм современного русского языка. Орфоэпические нормы»	Видеофрагмент выпуска новостей об утверждении списка словарей, которые будут определять нормы современного русского литературного языка.
		Тренинг «Правила постановки ударений»	Раздаточный материал (с использованием профессионально ориентированной лексики)
		Тренинг «Произносительные нормы современного русского языка»	Раздаточный материал (с использованием профессионально ориентированной лексики)
4.	Тема 1.4. Лексические нормы и коммуникативные качества речи	Индивидуальное микроисследование «Что в имени тебе моем?»	Сообщения курсантов
		Тренинг «Лексические нормы и коммуникативные качества речи»	Раздаточный материал (с использованием профессионально ориентированных фрагментов текстов)
		Лабораторная работа «Лексические нормы»	Раздаточный материал (с использованием профессионально ориентированной лексики)
5.	Тема 1.5. Основные типы словарей	Занятие-панорама	Слайдовая презентация, сообщения курсантов, магнитофон, словари

1	*2*	*3*	*4*
6.	Тема 1.6. Грамматические нормы (морфологические, синтаксические)	Тренинг «Грамматические нормы»	Раздаточный материал (с использованием профессионально ориентированных фрагментов текстов)
7.	Тема 1.7. Орфографические и пунктуационные нормы	Тестирование «Орфографические и пунктуационные нормы»	Компьютер с выходом в интернет, справочники Русского языка
Раздел 2. Функциональные стили современного русского литературного языка и их взаимодействие			
8.	Тема 2.8. Функциональные стили современного русского литературного языка	Проектная деятельность «Функциональные стили современного русского литературного языка»	Учебники, учебные пособия, Интернет, обобщающая таблица, слайдовые презентации курсантов и раздаточный материал (с использованием профессионально ориентированных фрагментов текстов)
9.	Тема 2.9. Взаимодействие функциональных стилей современного русского литературного языка	Групповая работа	Распечатки профессионально ориентированных текстов разных жанров
Раздел 3. Речевая деятельность и речевое взаимодействие сотрудников УИС			
10.	Тема 3.10. Речевой этикет сотрудника УИС	ПОПС-формула «Портрет сотрудника УИС»	Блок-схема на доске
11.	Тема 3.11. Речевая деятельность и речевое взаимодействие	Ролевая игра «Судебное заседание»	Бланки с критериями оценок
12.	Итоговое занятие	Тестирование	

Примечание: Каждое практическое занятие по «Русскому языку и культуре речи» начинается с трех разминок:

1. «Фраза дня» (лингвистическая разминка). Орфографический и пунктуационный разбор предложения из Концепции развития УИС до 2020 г. Курсант записывает предложение на доске с последующим его анализом. Данное задание актуализирует знания по орфографии и пунктуации в контексте модели будущей профессиональной деятельности.

2. «Слово дня» (лексическая разминка). Курсант дает определение слову / понятию, связанному с его будущей профессией. Остальные – записывают. Данное задание расширяет словарный запас курсантов в контексте модели будущей профессиональной деятельности.

3. Сдача норматива «Проверка словесно-логической памяти» (мини-диктант). Данный норматив аналогичен тому, что сдается действующими

сотрудниками отделов охраны, заступающих в караулы по охране учреждений. Преподаватель зачитывает текст ориентировки, курсанты записывают по памяти. Параллельно проверяется орфографическая и пунктуационная грамотность. Данное задание способствует актуализации знаний по орфографии и пунктуации, влияет на развитие профессионально востребованных коммуникативных знаний и умений будущих специалистов в контексте модели будущей профессиональной деятельности.

В качестве примеров используемых методов обучения можно рассмотреть следующие:

Дискуссия «Реформирование норм современного русского языка. Орфоэпические нормы». Просмотр видеоролика о введении новых норм современного русского языка: с 1 сентября вступил в силу приказ Минобрнауки РФ от 8 июня 2009, определяющий список словарей, грамматик и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка. При обсуждении необходимости реформирования норм современного русского языка группа курсантов делится на 2 части (До этого курсанты на самостоятельной подготовке подобрали по 3-5 аргументов за и против.). В режиме дискуссии каждая подгруппа отстаивает свою позицию. По окончании – делается общий вывод. В результате курсанты оттачивают свое мастерство ведения дискуссии, учатся убеждать, приводить весомые аргументы, анализировать и оценивать языковые явления.

Тренинг «Правила постановки ударений». На основе дидактического материала [41, с. 14] на отработку правила, курсанты самостоятельно расставляют ударения. Проверка происходит в коллективном режиме по цепочке: один за другим. Параллельно анализируется значение слов. В конце – с применением проблемного метода обучения курсанты формулируют правила. Благодаря использованию проблемного метода обучения курсанты сами открывают правила постановки ударения, а не заучивают уже готовую информацию, что, несомненно, способствует лучшему усвоению данной темы. Как показывает многолетний опыт работы, орфоэпические нормы являются одними из самых сложных для восприятия, так как свой печаток накладывает профессиональная деятельность: использование в речи жаргона и арго.

Индивидуальное микроисследование «Что в имени тебе моем?» При подготовке компиляции с элементами авторского исследования «Что в имени тебе моем?» важно учитывать следующие параметры:

1) Узнайте и расскажите о происхождении Вашей фамилии. Достаточно часто в семье есть собственная версия происхождения фамилии и даже рода, которая передается из поколения в поколение. Знание своей истории, своих корней – очень важно, так как помогает раскрыть историю страны, через живущих в ней людей.

2) Бывают случаи, когда женские или мужские имена, записанные в паспорте, совершенно не соответствуют характеру человека. По какой-то причине родители начинаю называть малыша не его официальным именем (например, Елену называют не Леной, а Аленой), значение имени меняется. Почему так происходит? Имена, как и все в этом мире, подвержены моде. Раньше ребенка называли в церкви именем одного из святых в зависимости от дня рождения. Значение имени в этом случае обозначало, что этот святой будет покровительствовать человеку, направляя его по жизненному пути и оберегая от всех невзгод. В те времена и праздновали не День рождения, а именины. Во времена революции в моду вошли имена-аббревиатуры, например, Владлена – Владимир Ленин. Вообще в Советском Союзе тайна имени была практически забыта. Позже, после падения «железного занавеса», было модно называть детей зарубежными именами, чаще всего именами героев различных фильмов. И только в последние 10-15 лет тайна имени стала привлекать многих, и значение имени стали учитывать, называя новорожденного. Это совсем не значит, что ребенку в точности будут присуще черты характера, свойственные его имени. Найдите значения Вашего имени и сравните его с чертами своего характера. Узнайте историю своего имени: кто Вас назвал и почему?

3) Характер человека зависит не только от его имени, но и от его отчества. Часто бывает, что люди с одним отчеством одинаково проявляют себя в определенных ситуациях. Найдите значения Вашего отчества и сравните его с чертами своего характера. Сделайте общий вывод.

Данная работа отличается от традиционной тем, что необходимо не просто совместить несколько текстов в один – и значит, сделать компиляцию, а расширить ее авторским исследованием, выразить собственное мнение по конкретным вопросам, не претендуя при этом на исчерпывающую трактовку. Как правило, это субъективно окрашенное слово, оно может иметь философский, историко-биографический, публицистический характер. Индивидуальное микроисследование – это

самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем, с последующим выступление перед аудиторией. Цель состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного и устного изложения собственных мыслей. Данный вид работы чрезвычайно полезен, так как позволяет курсанту научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать свои выводы, обобщать авторскую позицию по поставленной проблеме.

При оценке работы учитывается степень глубины авторского исследования, самостоятельность обработки информации, а не изложение информации из заимствованных у других авторов материалов.

Занятие-панорама «Основные типы словарей». На самоподготовку курсантам дается задание: подготовьте характеристику одного из типов словарей, подберите примеры словарных статей (2-3), связанные с вашей будущей профессиональной деятельностью. Сформулируйте, каково значение словарей в деятельности сотрудников ФСИН. Регламент – 3-5 минут. При разработке речевого высказывания «Я представляю словарь», следуйте предложенной схеме: 1. Данные о словаре (название словаря, объем словника, выходные данные). 2. Состав лексики. 3. Какие сведения приводятся о слове? 4. Построение словарной статьи. 5.Пример словарной статьи, связанный с вашей будущей профессиональной деятельностью. 5. Читательское назначение (сформулируйте, каково значение словарей в деятельности сотрудников УИС).

Обсуждение будет проходить на практическом занятии в режиме презентации-панорамы.

Творческая работа «Рецепт». На самоподготовке курсанты должны написать рецепт с использованием 10-ти трехзначных числительных в разных падежах. При возникновении трудностей, можно воспользоваться следующими языковыми формулами: «Взять… Смешать с… Добавить около… Не обойтись без… Не забыть о…». При этом рецепт не обязательно должен быть реальным. Это может быть и вымышленное блюдо, и даже что-то абстрактное (например, рецепт хорошего настроения). Проверка проходит на занятии. Один курсант читает свой рецепт, остальные – слушают и ищут ошибки в использовании числительных, которые анализируются в режиме коллективного

обсуждения. Данное задание способствует овладению грамматическими нормами, формированию умения на слух находить грамматические ошибки.

Он-лайн тестирование «Орфографические и пунктуационные нормы». На самоподготовке курсантам необходимо повторить основные правила русской орфографии и пунктуации, изученные по программе средней школы. Проверка проходит во время практического занятия в режиме он-лайн тестирования в компьютерном классе с последующей работой над ошибками. У курсантов есть доступ к справочникам по Русскому языку, как в печатном, так и в электронном виде, поэтому при возникновении трудностей или совершении ошибки они могут обратиться к правилам.

Курс «Русский язык и культура речи» рассчитан всего на 72 часа (из них только 44 отводится на аудиторную нагрузку), нет возможности подробно останавливаться на данном вопросе, тем более что в школьном курсе «Русского языка» этому уделялось большое внимание. Несмотря на это, у значительного числа курсантов возникают трудности. В связи с этим проведение занятия в режиме он-лайн тестирования способствует актуализации знаний курсантов по русской орфографии и пунктуации и заполнению имеющихся «пробелов» в знаниях.

Проектная деятельность «Функциональные стили современного русского литературного языка». Курсантам дается задание: соберите и систематизируйте материала по теме «Функциональные стили современного русского языка» во время самостоятельной подготовки. Применение знаний будет проверяться во время практического занятия в процессе групповой работы над созданием проектов по определенному стилю речи в малых группах. Выбор стиля определяется методом жеребьевки. При разработке проекта необходимо обратить особое внимание на следующие составляющие: 1. Стиль речи. 2. Жанры. 3. Тип содержания. 4. Цели и задачи общения. 5. Стилевые черты. 6. Лексические особенности. 7. Морфологические особенности. 8. Синтаксические особенности. Вся информация должна подтверждаться примерами, связанными с будущей профессиональной деятельностью. При защите проектов подгруппа может выбрать одного докладчика или распределить роли между всеми членами команды. Защита проходит по принципу «каждый учит каждого» (в нашем случае – каждая подгруппа учит остальных). В ходе защиты проектов заполняется обобщающая таблица:

Стиль речи	Жанры	Тип содержания	Цели и задачи общения	Стилевые черты	Особенности		
					Лексические	Морфологические	Синтаксические

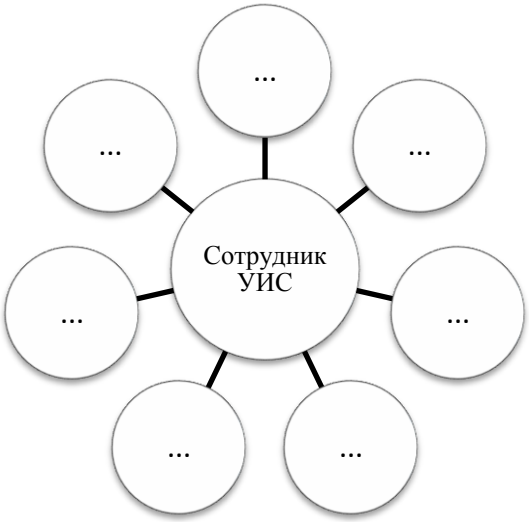
Данная форма работы позволяет курсантам развивать познавательную активность и интеллектуальные умения, умение работать в команде, обобщать и систематизировать информацию (создание проекта и обобщающей таблицы), договариваться и приходить к общему мнению, доказывать и защищать свою точку зрения, доступным языком доносить теоретические сведения, демонстрировать презентационные умения и навыки (умение вести диалог и строить монолог, отвечать на вопросы, артистические умения и т.д.)

Групповая работа «Взаимодействие функциональных стилей современного русского литературного языка». Учебная группа курсантов делится на 5 подгрупп, каждая из которых определяет, к какому стилю и жанру относится конкретный текст, связанный с профессиональной деятельностью, доказывает свою точку зрения, создает собственный текст по заданным критериям и редактируют (исправляют стилистические и речевые ошибки) предложенные тексты. На занятии используются профессионально ориентированные тексты: фрагменты из учебной литературы по профильным дисциплинам, научные, официально-деловые, публицистические тексты в их жанровом многообразии, фрагменты из художественной литературы профессиональной тематики. Предлагаемые тексты разнообразны по форме (устные и письменные), по виду речи (диалоги и монологи), по типу речи (описание, повествование, рассуждение), по структуре (сплошные и несплошные).

Изучение характерных стилей по текстам-образцам и составление собственных текстов в заданном стиле, работа по редактированию текстов способствует овладению профессионально значимыми жанрами и стилями устной и письменной речи, осознанию важности полученных знаний умений

для будущей профессии, применению этих знаний и умений в конкретных профессионально значимых ситуациях.

ПОПС-формула «Портрет сотрудника УИС». Во время самоподготовки курсанты пишут эссе «Каким должен быть сотрудник уголовно-исполнительной системы». При написании эссе, необходимо придерживаться следующей логики изложения материала: позиция, объяснение (или обоснование), пример, следствие (суждение или вывод). Важно сформулировать, какими моральными и нравственными качествами должен обладать сотрудник УИС. Для доказательства своей точки зрения можно использовать любой филологический материал (пословицы, поговорки, притчи, легенды, художественные произведения, личный опыт и т.п.) и следующие языковые конструкции: «Я считаю, что… Потому что … Я могу это доказать это на примере … Исходя из этого, я делаю вывод о том, что…». На занятие организуется активное обсуждение. По итогам формируется портрет сотрудника УИС:



Данное задание способствует формированию у курсантов знаний о моральных и нравственных качествах сотрудника УИС, учит ясно, грамотно, последовательно и убедительно доказать свою точку зрения, повышает уровень общей культуры.

Ролевая игра «Судебное заседание». Курсантам во время самоподготовки необходимо подготовить обвинительную / защитительную речь. Определиться с темой для дискуссии, выбрать оппонента, собрать и систематизировать материал. Это может быть как абстрактное понятие, так и конкретное «преступление». Один человек выступает в роль защитника, другой – обвинителя. Доклад представляет собой судебную речь, обвинительного или защитительного характера с учетом характерных особенностей данного вида высказывания.

Занятие проводится в форме ролевой игры с последующим подробным коллективным анализом речевых ошибок. Во время практического занятия выбирается судья, который будет регулировать процесс и подводить итоги по делу. Все остальные – присяжные заседатели. Они тоже имеют право высказывать свое мнение и исправлять ошибки (речевые или фактические), допущенные оратором. Выступающий должен, отстоять свою точку зрения, склонить других к ее принятию, убедить в виновности или невиновности конкретного человека либо высказать все аргументы «за» и «против» по выбранной теме (например, гражданский брак, эвтаназия, повышение пенсионного возраста и т.п.). Данная ролевая игра является своего рода итогом изучения курса «Русский язык и культура речи», так как здесь курсанты могут продемонстрировать как владение нормами современного русского языка, так и умение убеждать, навыки ведения спора. Кроме того анализ допущенных речевых ошибок помогает сформировать устойчивую потребность совершенствования собственной речи.

Необходимо отметить, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России только в процессе обучения «Русскому языку и культуре речи» не служит достижению целей профессиональной коммуникативной подготовки в вузе в полном объеме, так как это противоречит основным принципам разработанной нами концепции – непрерывного совершенствования, систематичности и последовательности формирования профессиональной коммуникативной компетенции в вузе.

В связи с этим актуализируются вопросы отражения данной проблемы в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки будущих сотрудников УИС, поднимается вопрос о новых компонентах содержания, ориентированных на включение курсантов в профессиональную коммуникативную деятельность, как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности.

Перейдем к описанию технологических особенностей становления профессиональной коммуникативной компетенции курсантов и охарактеризуем далее основные технологические характеристики процесса формирования и

развития профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, а именно целевые установки, алгоритм (последовательность этапов) и основные средства (прежде всего, ситуационный анализ, ролевые и деловые игры и др.).

Целевой установкой технологии является обеспечение непрерывного становления профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в зависимости от профиля их подготовки через включение блоков коммуникативной направленности в содержание гуманитарных, социально-экономических, профессиональных и специальных дисциплин.

Для включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин нами разработан алгоритм (см. Рис. 18), который предполагает следующие шаги:

1) анализ содержания гуманитарных, социально-экономических, профессиональных и специальных дисциплин с целью выявления разделов и тем, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов;

2) соотнесение выделенных разделов и тем учебных дисциплин с составляющими профессиональной коммуникативной компетенции курсантов: базовая, профессионально-ориентированная и профессионально-специализированная коммуникативные компетенции;

3) определение содержательного наполнения коммуникативных блоков, включенных в выделенные разделы и темы учебных дисциплин, имеющих инвариантное, вариативное и специфическое дидактическое обеспечение;

4) разработка интерактивных коммуникативных технологий обучения, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции;

5) подбор коммуникативных ситуаций (стандартных, профессионально-ориентированных или профессионально-специализированных) в зависимости от направления (профиля) подготовки;

6) распределение коммуникативных ролей участников с последующим закреплением функций;

7) подготовка и последующее разыгрывание ситуации по ролям,

дающее возможность продемонстрировать свою стратегию поведения, свой вербальный сценарий, создать модель поведения, характерного для повседневной жизни или профессиональной деятельности реальных людей;

8) анализ результатов, групповое и индивидуальное оценивание деятельности участников (например, по следующей схеме: исполнители –> наблюдатели –> преподаватель), разбор ошибок, определение уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Рис. 18. Алгоритм включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин

Отметим, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в рамках первого периода (на первом курсе

обучения) предполагает использование интерактивных коммуникативных методов обучения в рамках изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла. В этот период закладываются базовые знания, умения и способы действия, способствующие дальнейшему формированию данной компетенции. Результатом первого периода является сформированная способность к оцениванию своих коммуникативных возможностей и способностей, осознание того, что коммуникативная компетенция важна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, готовность и потребность в осуществлении коммуникации, потребность в сотрудничестве, взаимодействии. В рамках данного периода осуществляется актуализация личного опыта, формирование мотивации на овладение коммуникативной компетенцией, обращается внимание на методы и приемы работы с текстом, выстраивание коммуникации между людьми на основе осознанного использования единиц системы языка и основ речеведения. Для этого этапа характерно формирование у курсантов опыта эффективного коммуникативного взаимодействия, необходимого для успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Продемонстрируем это на описании **ролевой игры** «Защита прав потребителей», организуемой при изучении темы «Поведение потребителя в рыночной экономике» дисциплины «Экономика».

Фабула игры. Анне Ивановне в конце месяца, как обычно, выплатили заработную плату, и еще выдали премию в размере 3500 рублей. Анна Ивановна давно хотела купить себе новый фен, и даже присмотрела новую модель фирмы «Philips». На полученную премию женщина совершила покупку. Вежливый продавец-консультант обрадовал ее еще тем, что к фену прилагается набор насадок и гарантия 1 год. Анна Ивановна каждый день делала себе укладку новым феном, а коробку выбросила (вместе с вложенным чеком и гарантийным талоном), так как она занимала много места. Через месяц эксплуатации фен задымился и начал искриться. Анна Ивановна испугалась и выдернула шнур из розетки. Что делать в данной ситуации: прическа и настроение испорчены, фен сломан, гарантийного талона нет.

За неделю до проведения данного семинарского занятия курсантам

предложено разделиться на 2 группы: одна будет защищать сторону потребителя, другая – продавца и производителя. Обеим группам раздается описание ситуации. После чего курсантам дается домашнее задание. Задание курсантам группы потребителей – подготовить план действий для Анны Ивановны, подкрепленный выдержками из статей закона «О защите прав потребителей». Вторая группа делится на две подгруппы: подгруппу продавцов и подгруппу производителей. Этим группам предлагается подготовить план своих (защитных) действий в случае обращения к ним Анны Ивановны, который тоже должен быть подкреплен выдержками из статей ФЗ «О защите прав потребителей». Так как в подгруппах могут возникнуть разные мнения по решению данной проблемы, то участники могут разделиться на еще более мелкие подгруппы и предложить свои пути выхода из данной ситуации. Таким образом, должны сформироваться две противоборствующих стороны. Примерная структура участников дискуссии представлена на следующей схеме (рис. 19):

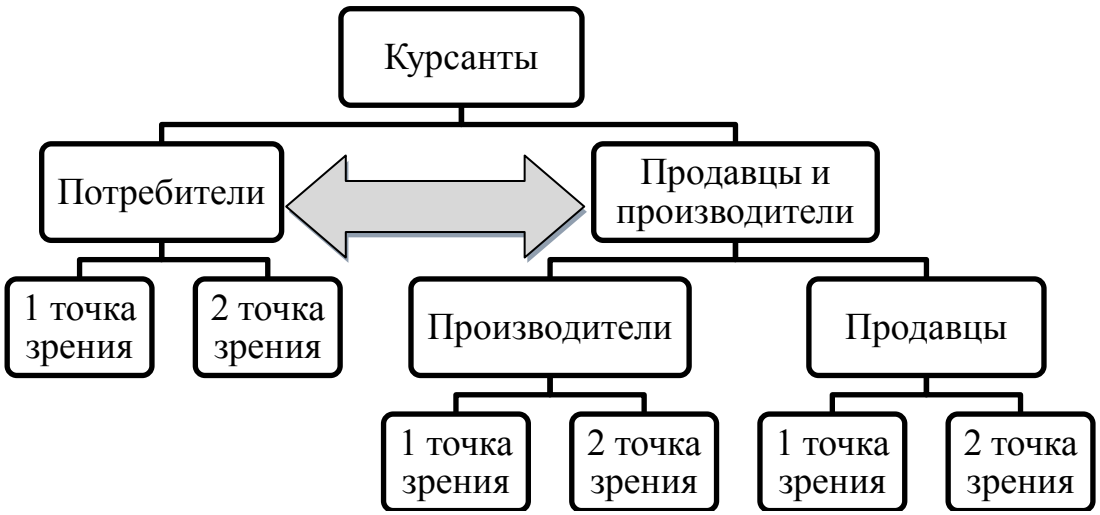


Рис. 19. Структура участников дискуссии

Обсуждение начинается с выступления одной из подгрупп потребителей с инсценировкой прихода Анны Ивановны в магазин. Группа продавцов вступает в дискуссию, защищая свои права. Преподаватель играет роль арбитра (помогает возобновить дискуссию, если она зашла в тупик, направить ее в нужное русло), выступает в качестве независимого эксперта, судьи и других героев, если в ходе дискуссии возникнет такая

необходимость, помогает сделать выводы по окончании дискуссии.

В конце занятия слово предоставляется аналитикам. Они делятся впечатлениями о круглом столе и об отдельных выступлениях, сообщают, сколько курсантов приняли участие в работе, сколько было задано устных и письменных вопросов, насколько качественны ответы. Отмечают интересные выступления, размышляют о возможностях дальнейшего совершенствования коммуникативной компетенции. Преподаватель подводит итоги работы в целом, оценивает отдельные выступления, делает вывод о степени изученности рассматриваемого вопроса.

В качестве еще одного примера включения блоков коммуникативной направленности, способствующих формированию базовой коммуникативной компетенции курсантов, рассмотрим **деловую игру** «Жалоба», организуемую при изучении темы «Социальные общности, институты, организации и движения. Социальные и этносоциальные отношения» дисциплины «Социология и политология».

Фабула игры. В адрес учреждения, исполняющего уголовные наказания, поступила жалоба от близкого родственника осужденного, отбывающего наказание в данном учреждении, на неправомерные действия сотрудника. Начальник учреждения издает приказ о проведении служебной проверки. В состав комиссии по проведению проверки входят: начальник оперативного отдела, начальник отряда и начальник отдела безопасности.

Группа курсантов делится на три подгруппы:

– руководящий состав: начальник учреждения и его заместители (по безопасности и оперативной работе, по кадрам и воспитательной работе, по тылу, заместитель начальника учреждения – начальник отдела охраны);

– рабочая группа по изучению жалобы;

– экспертная группа (3-5 человек).

Всем командам выдается жалоба в письменном виде и задание на игру. Руководители готовится заслушивать предложения. Вторая команда готовит предложения для принятия решения по жалобе. Третья команда готовится к оценке работы 1 и 2 команд.

Ход игры. Начальник учреждения открывает служебное совещание, объявляет его тему, и предоставляет слово для доклада председателю комиссии по проведению проверки (начальнику оперативного отдела). После доклада руководящий состав задает вопросы членам комиссии. После ответов на вопросы выслушиваются мнения заместителей начальника. Окончательное решение принимает начальник учреждения на основе материалов служебной проверки. После этого члены экспертной группы выступают с оценкой работы 1 и 2 команд, а также исполнителей всех ролей.

При знакомстве с темой «История развития социологической мысли» [175, с. 9] (дисциплина «Социология и политология») можно провести **круглый стол**.

Преподаватель знакомит обучающихся с планом занятия, вопросами, раздаточным материалом, называет роли специалистов. Курсанты самостоятельно выбирают роль: историк социологии; классик, современник философ, эмпирик (соответственно сторонник классических социологических теорий, современных социологических теорий, социальной философии, прикладной социологии), а также биограф, аналитик.

Все участники соблюдают следующие правила: выступить должен каждый; необходимо внимательно слушать выступающего, аргументировать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации; объектом критики можно делать мнение коллеги, но не его личностные качества; нужно использовать простые вопросы, не допускать их двусмысленности; ответы должны быть лаконичными, ясными и точными; не следует выходить за рамки обсуждаемой проблемы; ценятся такие качества, как самообладание, тактичность, предупредительность, доброжелательность.

Другие примеры интерактивных коммуникативных методов обучения, способствующих формированию базовой коммуникативной компетенции представлены в приложении 11.

В рамках второго периода (на втором курсе обучения) **профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция** формируется у курсантов благодаря включению различных блоков

коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин. Данный период основывается на включении курсантов в ситуации учебной и профессиональной коммуникации в рамках квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, на основе интерактивных коммуникативных методов обучения, которые стимулируют активность курсантов и основаны на их взаимодействии, погружении в атмосферу сотрудничества при решении профессиональных задач, профессиональном самоопределении.

Так как направления подготовки 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния имеют свои особенности, несмотря на то, что готовят сотрудника для УИС, задания для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по дисциплинам профессионального цикла будут носить ***вариативный характер*** (в зависимости от направления подготовки).

Рассмотрим универсальные задания, которые могут использоваться на занятиях по профессиональным дисциплинам (условно назовем их «правовыми») для курсантов, обучающихся по *направлению подготовки Юриспруденция*. Вот некоторые из них: выстроить логический ряд понятий, раскрыть любое понятие по заданной теме; обсудить в группе определенную тему изученного курса; разработать и провести деловую игру на заданную тему («Юридическая консультация», «Судебное заседание» и др.); задать вопросы по поставленной проблеме; оперировать юридическими понятиями и категориями; дать юридическое заключение, провести консультацию; правильно составить и оформить договор, претензию, акт и иные документы; проанализировать официальный текст нормативно-правового акта применительно к конкретной практической ситуации. Можно также предложить курсантам осуществить поиск, сбор, хранение и обработку правовой информации для публичного выступления, ведения полемики, дискуссии; аргументировано и логически стройно изложить материал, применяя теоретические положения при анализе современных событий,

процессов и явлений; отстоять свою точку зрения, опираясь на научные аргументы; правильно составить и оформить юридические документы, необходимые для обращения в суд, рассмотрения дела, исполнения судебных актов и т.п.

В качестве примера задания на формирование умения провести юридическую консультацию может быть предложена **ролевая игра** «Юридическая консультация» по дисциплине «Гражданский процесс», тема занятия – «Особое производство». Ведущий предлагает командам рассмотреть юридическую ситуацию и дать развернутую, аргументированную юридическую консультацию. Время на выполнение – 20 мин.

Примерная юридическая ситуация: Гражданка N. обратилась в суд с заявлением об установлении факта, имеющего юридическое значение. Указывала, что для получения пенсии с повышающим коэффициентом 1,2 ей необходимо подтвердить сведения о заработной плате за периоды ее работы дежурным офицерского общежития и медицинской сестрой в профилактории. Обе организации относились к воинской части, которая в данное время ликвидирована. При обращении в Центральный архив МО РФ филиала Н-ского военного округа истице дали ответ о том, что документы воинской части переданы в архив МО РФ В-ской области. При этом ведомости по заработной плате воинской частью не сданы. Обращения в военную прокуратуру Н-ского гарнизона, ФЭУ Н-ского военного округа, архив МО РФ результата не дали. Районный суд вынес определение, которым заявление N. об установлении размера выплаченной заработной платы постановил оставить без рассмотрения, разъяснив ее право разрешить данный спор в порядке искового производства. Оцените законность действий суда. Дайте юридическую консультацию по разрешению данной ситуации. В конце – подводятся итоги игры и выставляются оценки курсантам в зависимости от правильности, полноты и аргументированности консультации.

На занятии по трудовому праву на тему «Правовое регулирование занятости и трудоустройства» можно использовать метод **мозгового штурма.** Курсанты делится на три группы: 1) генераторы идей (их задача – высказывать различные предложения, которые направлены на разрешение проблемы); 2) критики (пытаются найти «минусы» в предложенных идеях);

3) аналитики (должны с учетом критических замечаний привязать выработанные предложения к конкретным реальным условиям).

Курсантам предлагается проблема для обсуждения (например, какие документы необходимо собрать для обращения в службу занятости, какие последствия повлечет постановка на учет в центр занятости и т.п.). «Генераторы идей» озвучивают по очереди предложения, которые преподаватель фиксирует на доске (не критикуя их практическую применимость). Затем «критики» и «аналитики» обсуждают высказанные предложения (можно организовать дискуссию), находят возможности оптимального использования предложений, намечают пути его усовершенствования. Данное задание стимулирует творческую активность, способствует быстрому включению в работу всех обучающихся на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу.

Теперь остановимся подробнее на вариантах заданий, способствующих формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов, обучающихся по *направлению подготовки Зоотехния*. Так, например, семинарское занятие по теме «Информация и делопроизводство в системе менеджмента» дисциплины «Организация и менеджмент» предлагаем проводить с элементами **деловой игры** «Убеди меня!», целью которой является формирование навыков использования различных методов аргументации для обоснования собственной точки зрения; определение методов аргументирования и уловок, используемых в процессе межличностных коммуникаций; выбор оптимальных контраргументов. За участниками закрепляются роли и их функции:

1. Начальник учреждения (начальник) поручил начальнику отдела охраны / режима организовать субботник на местах несения службы караула / дежурной смены. Для уборки территории необходимо выделить 5 человек. Начальнику необходимо отправить на уборку не менее 5 человек и сохранить благоприятный психологический микроклимат в коллективе.

2. Начальник отдела охраны / режима (подчиненный). Его задача – уменьшить число сотрудников, направляемых на уборку территории. В диалоге с начальником для того, чтобы отстоять собственную позицию, использует различные методы аргументации и уловки.

3. Наблюдатели (оставшиеся курсанты, распределенные по парам) анализируют диалог между начальником и подчиненным, технику аргументации; выделяют используемые методы аргументации и уловки; определяют степень эффективности их применения.

Ход игры. Все курсанты делятся на пары и выбирают себе роль (начальника или подчиненного). Путем жеребьевки выступающая пара выбирает себе методы аргументации. Уловки участники могут выбрать самостоятельно. На подготовку дается 3-5 минут. Остальные курсанты выступают в роли наблюдателей. Процесс переговоров каждой пары длится около 5 минут. В результате «начальник» и «подчиненный» должны решить, сколько человек из отдела будет выделено на уборку территории, и при этом сохранить доброжелательные отношения. Эксперты (3 человека) следят за временем и ведут наблюдения. После каждой пары эксперты анализируют правильность определения использованных игроками методов аргументации и уловок.

В заключении преподаватель проводит анализ степени эффективности использования курсантами предложенных методов аргументации и дает рекомендации по более полному использованию потенциала каждого метода.

В качестве еще одного примера рассмотрим **деловую игру** «Менеджер как субъект управления», проводимую при изучении темы «Структура управления производством» дисциплины «Организация и менеджмент».

Преподаватель распределяет между участниками-курсантами роли и закрепляет функции.

1. Начальник отдела охраны / режима (менеджер). В процессе игры должен продемонстрировать умение принимать оперативные управленческие решения, в соответствии с занимаемой должностью выполнять возложенные на него обязанности, при этом постараться не отвлекаться на посторонние разговоры, посетителей, телефонные звонки и т.п. В течение рабочего дня у начальника отдела охраны / режима заранее запланирована встреча с представителем подрядной организации, занимающейся строительством охранного ограждения / локальных участков. В переговорах принимает участие инспектор отдела охраны / режима. В процессе игры начальник отдела охраны / режима может перепоручить выполнение определенных задач.

2. Начальник учреждения. В ходе игры требует по телефону от начальника отдела охраны / режима в кратчайшие сроки представить отчетные документы. Например, план работы отдела на полугодие.

3. Инспектор отдела (подчиненный менеджера). Докладывает начальнику отдела охраны / режима о выполнении текущей работы, интересуется ходом решения по переводу сотрудника из другого учреждения для назначения в состав караула (дежурной смены). Инспектор не добросовестно выполняет свои обязанности, не готов к докладу, служебные документы оформлены не надлежащим образом.

4. Сотрудник другого отдела (коллега менеджера). В рабочее время отвлекает начальника отдела охраны / режима разговорами на посторонние темы (о политике, спорте, семье, отдыхе и т.д.), мешает выполнению служебных обязанностей начальника отдела охраны / режима.

5. Представитель подрядной организации. Опаздывает на встречу с начальником отдела охраны / режима, запланированную заранее, извиняется и оправдывается, ведет переговоры с начальником отдела охраны / режима, детально обсуждая условия поставки. В процессе игры отвлекает начальника отдела охраны / режима разговорами на посторонние темы.

6. Родственник одного из осужденных. После длительного свидания приходит на прием к начальнику отдела охраны / режима с жалобой на неправомерные действия подчиненных сотрудников отдела без предварительного согласования. Настойчиво пытается добиться привлечения провинившихся сотрудников к дисциплинарной ответственности.

7. Жена начальника отдела охраны / режима отвлекает его от выполнения служебных обязанностей телефонными разговорами на бытовые темы (список покупок, здоровье детей и т.д.). Эмоциональна, навязчива.

8. Наблюдатели. Осуществляют учет временных затрат менеджера, заполняя таблицу 22.

Таблица 22

Хронометраж рабочего дня менеджера

Вид деятельности	Временной интервал	Продолжительность (в мин.)

Ход игры представлен на рис. 20.

По окончании деловой игры подводятся итоги*:* проводится анализ использования рабочего времени менеджера; обобщаются результаты хронометража, проведенного наблюдателями, курсанты классифицируют затраты времени менеджера. В конце деловой игры курсанты выполняют тест «Самоменеджмент: насколько хорошо вы справляетесь со своими

должностными обязанностями?» [77, с. 20].

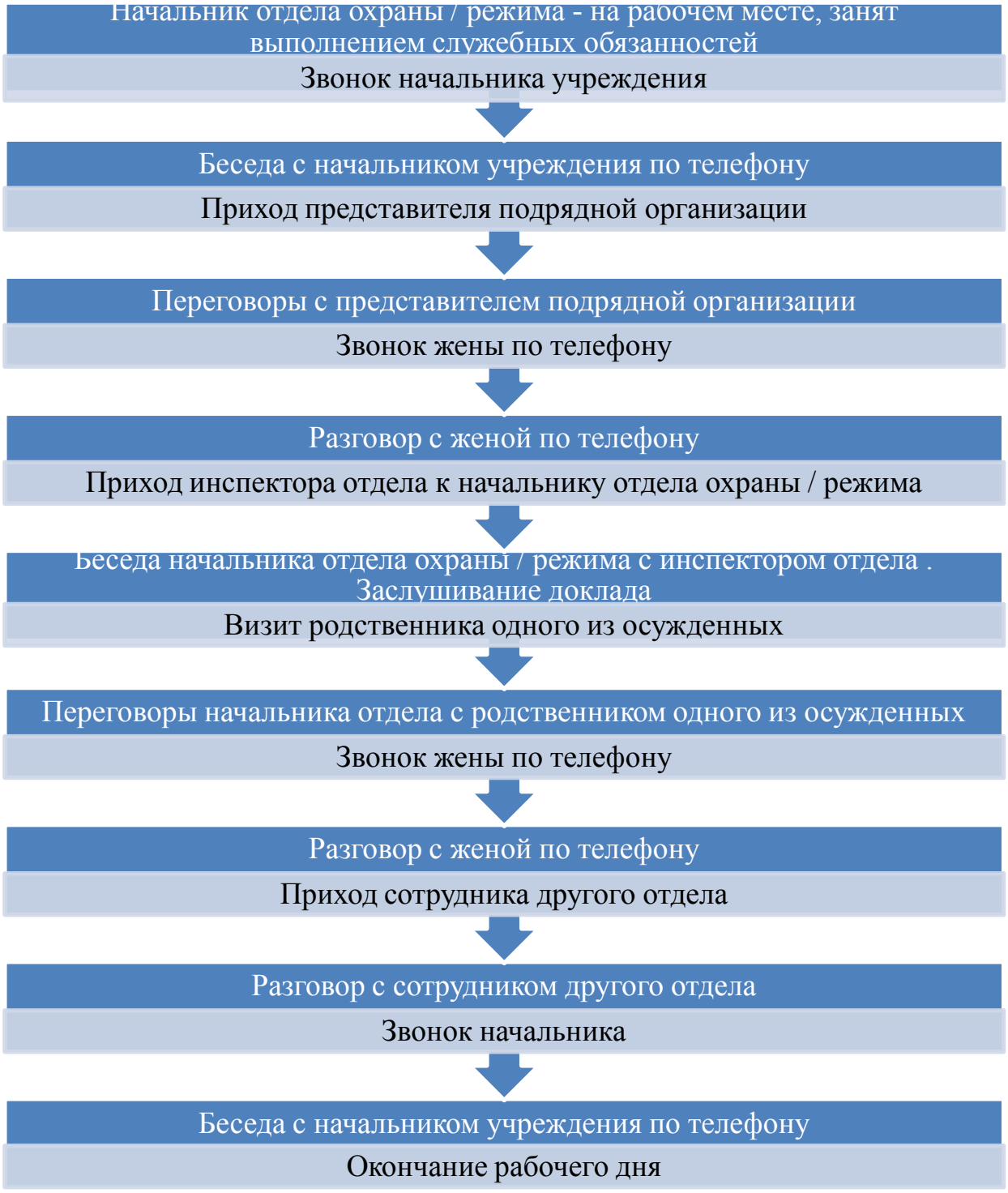


Рис. 20. Ход деловой игры «Менеджер как субъект управления»

С другими примерами интерактивных коммуникативных методов обучения, способствующих формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, можно познакомиться в приложении 11.

Говоря о специфической части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта, рассмотрим задания, способствующие формированию

профессионально-специализированной коммуникативной компетенции, отвечающей за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера. Данный период (третий и четвертый курсы обучения) ориентирован на широкое включение курсантов в коммуникативное взаимодействие в контексте профессиональной деятельности в рамках закрепленной специализации с использованием ролевых игр и других интерактивных коммуникативных методов обучения, обеспечивающих курсантам творческую активность в условиях служебной деятельности. Результатом третьего периода становится приобретение профессионального и социального опыта применения коммуникативной компетенции в различных профессионально-специализированных ситуациях.

Отметим, что профильные дисциплины, изучаемые курсантами, обучающимися по направлениям подготовки Юриспруденция (профили – «Организация режима и надзора в УИС» и «Организация охраны и конвоирования») и Зоотехния (профиль «Кинология») имеют гриф «Для служебного пользования» (далее – ДСП), и занятия по ним проходят только в секретной библиотеке. В связи с этим приведем только ***специфические задания***, которые могут быть предложены курсантам для формирования их профессиональной коммуникативной компетенции, не затрагивая информацию ограниченного доступа.

Профиль подготовки «Кинология». Формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции (при изучении дисциплины «Организация кинологической деятельности ФСИН России») способствует **ролевая игра**, в ходе которой курсанты по очереди выступают в должности начальника кинологического отделения отдела охраны. Они учатся подготавливать и оформлять планирующую и отчетную документацию; руководить личным составом; проводить занятия со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки; организовывать и проводить мероприятия по воспитательной работе с личным составом; проводить служебное и оперативное совещания, учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС». В качестве заданий, способствующих формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции при изучении специальных дисциплин курсантам предлагаются **ролевые игры**. Так, например, при изучении дисциплины «Организация охраны» курсанты проигрывают следующие роли:

1. Начальник караула, которому необходимо поставить задачу караульным перед заступлением на пост и оценить сотрудников караула по результатам несения службы;

2. Инспектор отдела охраны, которому необходимо оформить решение начальника учреждения по организации охраны на квартал, заместителя начальника учреждения по охране на месяц и на сутки; провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом перед заступлением на службу; организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки; провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

При изучении дисциплины «Организация конвоирования» курсанты, участвуя в ролевых играх, выполняют обязанности:

1. Начальника караула отделения по конвоированию отдела по конвоированию, которому необходимо поставить задачи караульным перед заступлением на посты в составе караула по конвоированию; оценить сотрудников караула по результатам несения службы;

2. Инспектора отдела организации службы конвоирования управления по конвоированию, которому необходимо подготовить суточный приказ по конвоированию; провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки; провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС». В качестве заданий, способствующих формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции при изучении специальных дисциплин «Правовое регулирование и организация режима», «Правовое регулирование и организация надзора» курсантам предлагаются **ролевые игры**, участвуя в которых курсанты проигрывают следующие роли:

1. Дежурный помощник начальника колонии / дежурный помощник начальника

следственного изолятора / дежурный помощник начальника тюрьмы, которому необходимо провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела.

2. Инспектор отдела безопасности (режима), которому необходимо составить план работы отдела безопасности (режима) исправительного учреждения (следственного изолятора); провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки с инспекторами, младшими инспекторами отдела безопасности (режима); провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Таким образом, синтез заданий, имитирующих реальную профессиональную деятельность, с заданиями, способствующими формированию профессиональной коммуникативной компетенции, на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе помогает курсантам через овладение основными общепрофессиональными и специальными умениями и навыками на занятиях по различным дисциплинам сформировать и профессиональную коммуникативную компетенцию, необходимую курсантам в их будущей профессиональной деятельности.

3.2.2. Методическое сопровождение модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе прохождения практик

Практическая направленность обучения – основополагающее направление совершенствования профессиональной подготовки кадров УИС. Приобретение и совершенствование профессиональных компетенций, навыков практической деятельности, обеспечивается только в процессе практического обучения путем воспроизведение предметного и социального содержания профессиональной деятельности сотрудников УИС. В этой связи особое значение в профессиональной подготовке будущих офицеров имеет педагогически правильно организованная система практического обучения, поскольку именно оно способствует формированию и закреплению профессиональных компетенций, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности сотрудника.

Необходимо отметить, что создать универсальную систему практического обучения невозможно, так как объем и функциональные служебные обязанности сотрудников разных служб имеют свою специфику, но между тем тесно связаны с содержанием основной задачи: исполнением наказания и субъектами применимости функциональных обязанностей – осужденными и лицами, содержащимися под стражей. Система практического обучения на основе профессиональной подготовки специалистов для служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии УИС представлена в приложении 13.

Определение содержания системы практического обучения осуществлялось с помощью анализа служебных задач, осуществляемых сотрудниками служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии и перечня квалификационных характеристик, которыми должен обладать сотрудник среднего начальствующего состава данных служб. На основе содержания системы практического обучения нами определено содержание профессиональной коммуникативной компетенции.

Последовательность составления программы практического обучения с включением в нее блоков коммуникативной направленности осуществлялась в следующем порядке:

1. Изучение типовых характеристик и должностных обязанностей сотрудников служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии, в том числе особенностей их профессиональной коммуникации.

2. Выделение основных мероприятий и алгоритмов выполнения обязанностей сотрудников служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии с формированием на их основе профессиональной коммуникативной компетенции.

3. Определение основных мероприятий, условий, количества, порядка, контроля их выполнения и оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, вообще, и профессиональной коммуникативной компетенции, в частности, в процессе практического обучения.

4. Составление программ системы практического обучения, согласование с профильными управлениями ФСИН России и утверждения их начальником института.

На основе программ системы практического обучения осуществляется практическое овладение профессиональными компетенциями в образовательном процессе обучаемыми, будущими специалистами служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии, в том числе и профессиональной коммуникативной компетенцией.

Остановимся подробнее на формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе прохождения практик. Практика является составной частью образовательной программы высшего образования. ФГОС ВО по соответствующим направлениям подготовки определяет виды, цели, содержание и объемы практики. К основным видам практики курсантов, согласно ФГОС ВО, относятся учебная и производственная, в том числе преддипломная, практики. Кроме того для реализации системы практического обучения в ведомственном вузе для курсантов организованы еще внеучебная практика и учения (см. Рис. 28).

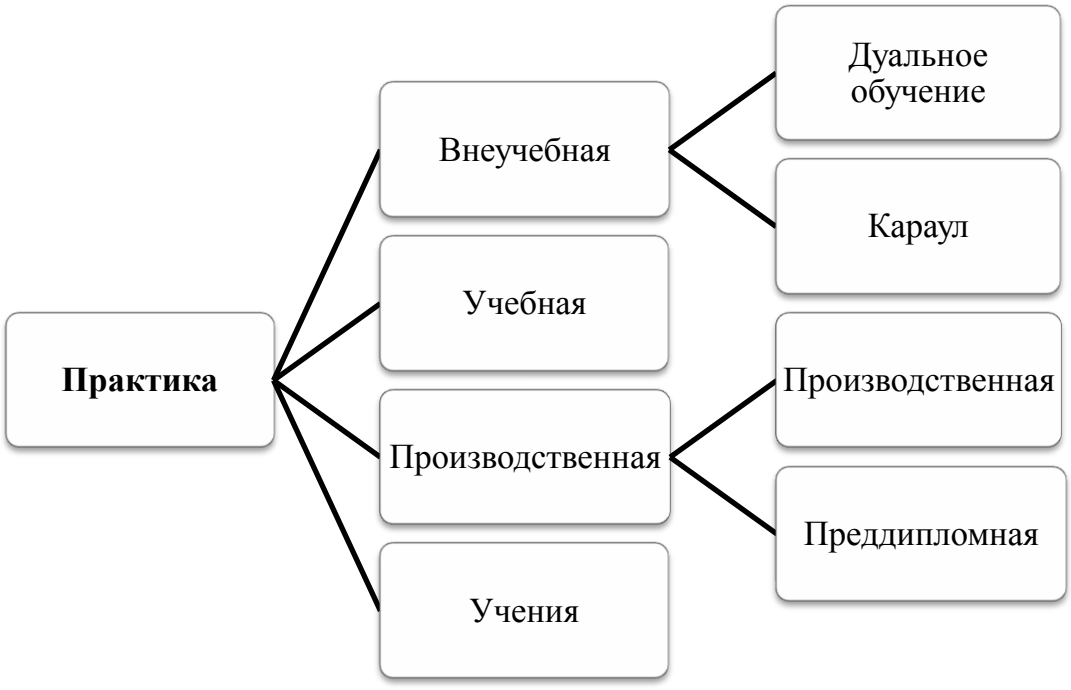


Рис. 28. Виды практики курсантов

На основании моделей формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России в зависимости от направлений и профилей подготовки, представленных в параграфе 2.3.2. диссертационного исследования, нами разработаны задания, способствующие формированию профессиональной коммуникативной компетенции для каждого вида практик. Остановимся на них подробнее.

При выполнении программ практик курсанты закрепляют и углубляют теоретические сведения, полученные в процессе обучения, получают практические навыки по выполнению должностных обязанностей младшего, среднего и старшего начальствующего состава отделов охраны и безопасности учреждений УИС согласно профилю подготовки (см. Приложение 14).

В качестве задания, способствующего формированию **профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции,** курсантам 2 курса профилей подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС» и «Кинология» в рамках прохождения **учебной практики** было предложено провести экскурсию по подразделению исправительного учреждения, в котором курсант проходит учебную практику (отдел охраны / управление по конвоированию / отдел безопасности (режима), кинологическое отделение), например, для курсантов, прибывших в данное исправительное учреждение с ознакомительной целью в рамках изучения профильной учебной дисциплины. В ходе экскурсии курсант освещает следующие вопросы: структуру отдела, задачи, которые им выполняются, функциональные обязанности сотрудников, штатную структуру и т.д. Для проведения данной экскурсии курсанту необходимо составить план и подготовить подробный конспект. Проверяется выполнение данного задания преподавателем-филологом либо непосредственно на экскурсии (с записью соответствующего отзыва в дневник прохождения практики курсанта), либо курсант сдает подробный план-конспект экскурсии и презентацию на кафедру

гуманитарных и социально-экономических дисциплин института после окончания учебной практики.

В качестве заданий, способствующих формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, курсантам 3 курса профилей подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС» и «Кинология» в рамках прохождения **производственной практики** были предложены следующие:

1) Составить материалы по применению специальных средств (рапорт и акт) – вне зависимости от профиля подготовки.

2) Избежать возникновения конфликтной ситуации между сотрудником (в зависимости от профиля деятельности) и посетителем учреждения:

– начальник караула должен тактично и грамотно объяснить гражданам причину отказа в длительном свидании (например, при попытке проноса запрещенного предмета: сотового телефона и др.) – профиль «Организация охраны и конвоирования в УИС»;

– дежурный помощник начальника колонии должен тактично и грамотно разъяснить гражданам правила поведения на территории, на которой установлены режимные требования (например, курение в неположенном месте влечет за собой прекращение длительного свидания) – профиль «Организация режима в УИС»;

– помощник начальника караула по кинологической службе должен тактично и грамотно разъяснить гражданам правила поведения на территории, на которой установлены режимные требования (например, совершая обход территории ПНК по КС, заметил, что посетитель учреждения курит в неположенном месте) – профиль «Кинология».

Материалы по выполнению данных заданий курсант сдает на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин института после окончания учебной практики для оценки уровня сформированности его профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

Так, для оценки уровня сформированности **профессионально-специализированной коммуникативной компетенции** (письменной) в зависимости от места прохождения практики и заданий, указанных в программе, дополнительно предоставляются следующие документы, оформленные обучающимися 4 курса во время **преддипломной практики (стажировки)**: планы-конспекты проведения занятий по служебной подготовке; планы проведения инструктивных занятий; планы подведения итогов несения службы; копии служебных документов, подготовленных и оформленных курсантами во время прохождения практики.

Для оценки уровня профессионально-специализированной коммуникативной компетенции (устной) на одно из занятий по служебной подготовке, на одно из инструктивных занятий и одно из подведений итогов несения службы приглашается преподаватель-филолог (либо занятие записывается на видео и сдается на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин института).

Практика завершается научно-практическим семинаром (конференцией), посвященным данной проблеме, где обсуждается опыт курсантов, проблемные вопросы, возникшие при прохождении практики. В состав комиссии для принятия зачетов по результатам практики входят руководители практики, представители ГУФСИН (УФСИН) территориального органа, учебного отдела и факультетов института, профессорско-преподавательский состав профилирующих кафедр. Для оценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции приглашается преподаватель-филолог.

На защите курсанты должны доложить, как они организовали свою работу во время практики, насколько полно выполнили индивидуальные планы, какие встретились трудности; перечислить основные проведенные работы и мероприятия, обосновать принятые самостоятельно решения и другие действия, которые выполнены в процессе практики, проанализировать свой уровень сформированности профессиональной коммуникативной

компетенции по следующему алгоритму: Что я знаю / умею хорошо? Что я не знаю (не умею) / не достаточно хорошо знаю (умею)? Зачем мне это? Что я могу сделать для того, чтобы узнать / научиться? Каким будет результат? В конце курсант должен сделать общие выводы и предложения по итогам практики.

Кроме того с целью приобщения курсантов к практической деятельности, развития у них интереса к избранной профессии, непосредственного ознакомления с условиями службы сотрудников УИС организуется **внеучебная** практика. Накануне, перед заступлением в служебный наряд, с курсантами проводится инструктаж по соблюдению мер безопасности при несении службы в составе служебных нарядов и выдается план-задание. В качестве задания, способствующего формированию профессиональной коммуникативной компетенции, в план-задание включено составление отчета о прохождении внеучебной практики, который должен быть выполнен в письменной форме с использованием профессиональных терминов (данный отчет сдается на профилирующую кафедру, где преподавателями проверяется качество выполнения курсантом запланированных мероприятий, а коммуникативная составляющая проверяется преподавателем-филологом).

Анализ отчетов о прохождении внеучебной практики, подготовленных курсантами, показывает, что не все курсанты достаточно свободно владеют профессиональной терминологией, у ряда курсантов возникли сложности с использованием стиля профессиональной речи. Курсантам даются соответствующие рекомендации, которые могут быть включены в программу по формированию профессиональной коммуникативной компетенции в процессе самообразования, данные недостатки учитываются при разработке методического сопровождения процесса формирования данной компетенции в процессе изучения специальных дисциплин и разработке программы курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС».

В качестве задания, способствующего формированию профессиональной коммуникативной компетенции, курсантам, несущим

службу в карауле по охране Пермского института ФСИН России было предложено провести сравнительный анализ результатов несения службы в карауле (сравнив две свои смены) и составить справку.

Еще одним элементом практического обучения являются **учения,** которые проводятся с целью приобретения навыков практического исполнения функциональных обязанностей по конкретным должностям при решении оперативно-служебных задач в условиях, максимально приближенных к реальной деятельности учреждений и органов УИС. Остановимся подробнее на той части учений, которая посвящена формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

В рамках учений «Тактика действий при чрезвычайных обстоятельствах» профессорско-преподавательский состав кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин проводит практическое занятие «Подготовка пресс-релиза при возникновении происшествий в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы».

В теоретической части занятия преподаватель рассматривает общие понятия пресс-релиза как жанра публицистики и как основного документа во взаимодействии со СМИ; освещает особенности его написания, правила оформления. Курсанты кратко записывают теоретический материал. Кроме того курсантам выдается памятка «Правила составления пресс-релиза». Затем курсанты делятся на микрогруппы по 2-3 человека и на основе полученных теоретических знаний анализируют примеры пресс-релизов, приготовленные преподавателем заранее и выданные в качестве раздаточного материала, отмечая их достоинства и недостатки. В качестве примеров курсантам предложены следующие пресс-релизы: «Сбежавший из тюрьмы «стрелок из Огайо» пойман» [195]; «СИЗО «Кресты-2» оснастили траволатором и квадроциклами» [197]; «ФСИН предъявит Реймеру счет по делу о браслетах» [233]. На втором этапе занятия преподаватель подает курсантам вводную установленных данных с обозначением происшествия в исправительном

учреждение ИК-51 строгого режима, дислоцирующегося в пос. Уралец, Кунгурского района, Пермского края:

15.06.2017 в 7 ч. 23 мин. из Исправительного учреждения ИК-51 строгого режима, расположенного в пос. Уралец, Кунгурского района, Пермского края совершил побег Тарасов В.Н., осужденный по ст. 131 ч.2 УК РФ к 4 г. 6 м. лишения свободы, состоящий на проф. учете как склонный к побегу.

В 7.00 после проверки осужденных на охраняемом объекте, осужденный Тарасов В.Н. воспользовался халатностью младшего инспектора отдела безопасности старшего сержанта внутренней службы Мальцева А.А., выразившейся в ненадежном запирании калитки локального участка, покинул расположение отряда №4. В виду отсутствия должностного надзора Тарасов В.Н. проник на смежный с «жилой зоной» производственный объект. Датчик обнаружения «Рубеж-1», установленный на ограждении между «жилой» и «производственной» зонах сигнал тревоги не выдал.

В 7.05 осужденный Тарасов В.Н. на 6 участке путем перелаза преодолел ограждение выгороженной 15-ти метровой полосы местности и внутренней запретной зоны. Датчики «0» рубежа обнаружения «Багульник» и «1» рубежа обнаружения «Пион» сигнал тревоги не выдали. Часовой поста № 8 старший прапорщик внутренней службы Макаров Э.В. службу на посту нес небдительно, осужденного во внутренней запретной зоне не видел. Воспользовавшись небдительностью часового поста № 8, осужденный Тарасов В.Н. путем пролома преодолел основное ограждение. Услышав лай караульной собаки, часовой поста № 8 старший прапорщик Макаров Э.В. заметил осужденного, преодолевающего ограждение с внешней запретной зоны. Часовой, сделав окрик: «Стой, стрелять буду», произвел 3 предупредительного выстрела вверх, но осужденный на действия часового не реагировал и продолжал преодолевать ограждение. Часовым поста № 8 было применено оружие на поражение, но безрезультатно. В результате осужденному удалось преодолеть ограждение внешней запретной зоны и скрыться в лесном массиве, находящегося вблизи поселка Уралец. Спустя 1ч. 15 мин. осужденный был задержан в одном из домов пос. Уралец.

Курсанты в малых группах составляют пресс-релиз по происшествию. Преподаватель совместно с курсантами проводит анализ подготовленных пресс-релизов и подводит итоги занятия.

Кроме того профессорско-преподавательский состав кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права проводит практическое занятие «Захват заложника: психология ведения переговоров». На учебном

полигоне в летнем классе организуется и проводится деловая игра, в результате которой разрабатываются порядок ведения переговоров при захвате лиц, удерживаемых в качестве заложников на объектах УИС, и алгоритм действий группы ведения переговоров в процессе работы с преступниками. Группа ведения переговоров должна методом убеждения добиться от преступников отказа от дальнейших противозаконных действий и освободить заложников. В конце занятия преподаватель совместно с курсантами проводит анализ и подводит итоги.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс системы практического обучения позволяет поэтапно формировать и практически закреплять необходимые профессиональные компетенции обучающихся, в том числе профессиональную коммуникативную компетенцию, приблизить учебный процесс к реальной практической деятельности и в целом осуществлять качественную профессиональную подготовку будущих сотрудников ФСИН России.

3.2.3. Программа и методическое сопровождение факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС»

Поскольку изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» завершилось на 1 курсе, у курсантов сформированы необходимые базовые представления о системе языка; о фонетических, лексических, морфологических и синтаксических единицах языка; системе функциональных стилей русского языка и основных языковых чертах каждого из стилей; нормах письменной формы официально-делового стиля речи; основах публичной речи, правилах подготовки и проведения публичного выступления.

При изучении дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла у курсантов сформирована базовая коммуникативная компетенция. В ходе изучения курсантами профессиональных дисциплин и прохождения учебной практики у курсантов сформирована профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция. В процессе прохождения практик (внеучебной и производственной) и изучения специальных

дисциплин у курсантов сформировано представление об их будущей профессиональной деятельности и идет процесс формирования профессионально-специализированной коммуникативной компетенции.

Опрос курсантов показал, что в процессе прохождения практики у них возникали трудности при оформлении ряда документов, установлении контакта с персоналом учреждения и принятии самостоятельных решений. Это же подтвердило входное тестирование курсантов.

В связи с этим возникла необходимость углубления и систематизации знаний курсантов о теории и практике речевой коммуникации, ее этике и психологии, совершенствования умений и навыков устной и письменной коммуникации в процессе служебной деятельности. Поэтому нами разработана программа факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС (в зависимости от профиля подготовки)», направленного на формирование у будущих сотрудников УИС профессиональной коммуникативной компетенции. Курс рассчитан на 72 часа (42 часа – аудиторных, 30 – на самостоятельное изучение). Ведущими видами занятий в рамках данной учебной дисциплины являются практические занятия и самостоятельная работа курсантов. Занятия лекционного типа составляют 24% аудиторных занятий.

Рассмотрим реализацию заявленной нами цели по формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на примере программы созданного нами факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС», который был включен в учебный план курсантов четвертого курса, обучающихся по направлениям подготовки Юриспруденция (профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС») и Зоотехния (профиль подготовки «Кинология»).

Курс рассчитан не только на приобретение и совершенствование определенных коммуникативных знаний, умений, навыков, необходимых для будущей профессии, но и на осознание собственных возможностей, развитие

коммуникативных способностей, ценностного представления о будущей профессиональной деятельности. Содержательное наполнение теоретической части тем курса в основном инвариантно, так как при его изучении закладываются коммуникативные знания, умения и способы действий, которыми должен владеть любой человек вне зависимости от сферы общения. Вариативный компонент содержания находит свое отражение в основном в использовании на занятиях различных профессионально-ориентированных текстов (юридических и кинологических). Специфическая часть содержания – это коммуникативные знания, умения и способы действия, профессионально значимые для определенного профиля подготовки (специализации) – представлена ситуационными задачами и блиц-играми, отражающими специфику будущей профессии, привлечением практических работников по профилю обучения курсантов, оформлением служебной документации по профилю деятельности.

Образовательный процесс был представлен применением интерактивных коммуникативных методов обучения как на лекциях (проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-конференция, «Научи меня!»), так и на практических занятиях (ролевая блиц-игра, решение ситуационных профессиональных коммуникативных задач, тренинг, круглый стол, партнерская беседа и др.). Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, составляет 100% аудиторных занятий.

Данный курс включает **серию занятий «Научи меня!»**, где курсант самостоятельно изучает определенный теоретический вопрос, а затем доступным языком должен изложить материал одногруппникам. Таким образом, образовательный процесс стоится на основе принципа «равный-равному», в процессе которого, курсанты учатся думать, объяснять материал друг другу, следуя девизу «научился сам – научи другого». Основу деятельности курсантов при данной форме организации занятий составляют образовательные формулы «Я учусь сам» и «Я учу сам». Тем более данная форма работы важна для будущих сотрудников УИС, так как в их

обязанности будет входить организация и проведение инструктивных занятий и занятий в системе служебно-боевой и специальной подготовки с личным составом отдела.

Кроме того на протяжении всего курса предусмотрено проведение **ролевых блиц-игр** с последующим их обсуждением. Достоинством блиц-игры как кратковременного игрового взаимодействия в процессе обучения, направленного на проверку или закрепление знаний, является то, что она способствуют развитию коммуникабельности, познавательной и интеллектуальной активности обучающихся за короткий промежуток времени. А ролевая игра помогает курсантам приблизиться к будущей профессиональной деятельности, «примерить» на себя те или иные профессиональные роли. Поэтому данная форма работы является достаточно эффективной.

Планирование и организация **работы в малых группах** способствует овладению знаниями и умениями коммуникативно-управленческого характера, учит работать в команде, вырабатывает навыки сотрудничества, межличностного общения, активизирует всех членов группы.

Партнерская беседа тоже ориентирована на приобретение и развитие общекультурных навыков и умений служебного взаимодействия, формирования команды, разрешения межличностных конфликтов, проведения служебных совещаний, телефонной коммуникации [95, с. 31].

Рефлексивно-итоговое занятие ориентирует курсантов на рефлексивную самооценку, развивает критическое мышление, осознанное отношение к своей деятельности. В завершении курса предполагается зачет.

Все представленные формы и методы направлены на формирование и совершенствование профессиональной коммуникативной компетенции, вообще, и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции, в частности. Необходимо отметить, что любой специалист, получивший высшее ведомственное образование, в итоге становится управленцем в той или иной профессиональной сфере и будет большую часть своего рабочего времени находиться в процессе служебного общения, при

котором его профессиональная коммуникативная компетенция будет постоянно подвергаться анализу как со стороны подчиненного личного состава подразделения, так и со стороны руководящего состава учреждения [203, с. 90].

Данный этап педагогического эксперимента показал, что формирование и развитие коммуникативной компетенции курсантов осуществлялось на основе последовательного усложнения применяемых интерактивных коммуникативных методов обучения. Способами формирования у курсантов профессиональной коммуникативной компетенции являлось решение коммуникативных ситуаций; демонстрация курсантами решения таких ситуаций; проигрывание курсантами различных профессиональных ролей; демонстрация курсантам образа человека, у которого сформирована профессиональная коммуникативная компетенция (метод положительного примера – опытного практического работника).

Представим программу факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС» в приложении 15.

Остановимся подробнее на содержании и методической организации занятий курса.

Входное тестирование. Курсанты выполняют компетентностно-ориентированный тест для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции и диагностики «слабых мест».

Тема 1. Понятие и предмет коммуникации в профессиональной деятельности. В ходе лекционного занятия освещаются основные моменты темы: типология коммуникации; коммуникация и корпоративная культура сотрудника УИС; понятие профессиональной коммуникативной компетенции; стили коммуникаций и коммуникационные роли. При этом в ходе **лекции** организуется **беседа** с курсантами по основным вопросам.

С целью формирования навыков эффективного взаимодействия в специфических (формальных) формах служебной коммуникации (в служебном коллективе (субординационное и между коллегами) в ходе

практического занятия организуются **ролевые блиц-игры «Коммуникация между…»** по профилю подготовки с проигрыванием следующих ролей:

- сотрудник – осужденный;
- руководитель – подчиненный;
- руководитель – коллектив;
- руководители различного уровня;
- сотрудники внутри подразделения;
- сотрудники … между подразделениями.

Для этого курсантам предлагается объединиться в малые группы (по 3-4 человека). Между участниками распределяются роли, придумывается коммуникативная ситуация. Фабулу каждая подгруппа придумывает самостоятельно (исходя из профиля своей профессиональной деятельности). При возникновении затруднения преподаватель может сам предложить ситуации (например, сотрудник делает замечание осужденному из-за нарушения формы одежды (или правил внутреннего распорядка), руководитель отчитывает подчиненного за несвоевременное выполнение поставленной задачи, руководитель подводит итоги работы за 2017 год с личным составом своего подразделения и т.п.). После проигрывания каждой блиц-игры организуется обсуждение.

Тема 2. Коммуникация как процесс. В ходе **проблемной лекции** обсуждаются следующие вопросы: структура коммуникативного процесса и трудности в передаче информации; средства и каналы коммуникации; электронные средства коммуникации.

С целью формирования навыков эффективного взаимодействия в неспецифических формах служебной коммуникации (публичные контакты со СМИ; деловая переписка со сторонними организациями, резолюции; использование телефонной и факсимильной связи, телетайпа и радиосвязи) в ходе практического занятия организуется решение ситуационных задач.

Решение ситуационной задачи «Комиссионное обследование»

25.10.2017 г. в ГУФСИН России по Пермскому краю проводилась видеоконференция с руководством управления охраны и конвоирования ФСИН России (УОК ФСИН России) во главе с полковником внутренней службы Генераловым В.В., на которой было доведено, что 13.10.2017 г. Убегаев Р.В. осужденный по ст. 228 ч.1 к 7 г. 6 мес. лишения свободы, совершил побег из ФКУ ИК-67 УФСИН России по Оренбургской области путем преодоления внутренней и внешней запретной зоны через верх ограждений, не вызвав при

этом срабатывание рубежей обнаружения. В целях недопущения подобных случаев руководство УОК ФСИН России дало указание руководителям отделов организации службы охраны (ООСО) территориальных органов ФСИН России провести дополнительные комиссионные обследования исправительных учреждений. Курсантам необходимо: 1. Подготовить предложения по выполнению поставленной задачи. 2. Составить план мероприятий, проводимых в рамках комиссионных обследований.

Решение ситуационной задачи «Специальное донесение»

В одном из учреждений УФСИН России по N-ской области сотрудниками отдела охраны была предотвращена попытка совершения побега осужденным Ивановым И.И.

Курсантам предлагается объединиться в малые группы (по 3-4 человека) и составить специальное донесение по происшествию. Фабулу, обстоятельства и сроки каждая подгруппа придумывает самостоятельно (исходя из профиля своей профессиональной деятельности). Затем организуется проверка с последующим обсуждением подготовленных специальное донесение по происшествию.

Тема 3. Речевое воздействие. В ходе рассмотрения теоретического материала организуется **лекция-конференция**, на которой курсантами освещаются следующие вопросы с последующим их обсуждением: способы речевого воздействия на личность; понятие эффективного общения, его слагаемые; речевое воздействие и манипуляция; общение и ролевое поведение; аспекты речевого воздействия; понятие коммуникативной позиции говорящего.

В ходе практического занятия организуется **партнерская беседа,** которая учит курсантов вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности; эффективно взаимодействовать с партнером по общению.

В качестве тем для проведения партнерской беседы могут быть рассмотрены следующие: 1. Заключение договора между начальником учреждения и подрядчиком на производство пластиковых окон на территории промышленной зоны исправительного учреждения. 2. Заключение договора между начальником учреждения и подрядчиком о привлечении осужденных колонии-поселения к труду на лесозаготовительных участках и др.

В конце организуется обсуждение:

– Какие сложности возникли при проведении беседы?

– Что помогло вам договориться?

Ролевая блиц-игра «Да, и еще…»

Данная игра нацелена на тренировку умения одобрять партнера,

демонстрировать ему свое уважение и готовность к сотрудничеству.

Группа курсантов делится на пары. Между ними будет происходить диалог, в котором каждый из участников должен соглашаться со всем, что говорит ему собеседник. Первый – начинает беседу. Второй – одобряет это высказывание, начиная свое предложение словами: «Да, и еще…». Первый участник тоже соглашается со вторым и добавляет что-то свое: «Да, и еще…».

Парам курсантов предлагается несколько ситуаций, которые именно таким образом должны быть обсуждены в парах: 1. Руководитель и подчиненный застряли вместе в лифте. 2. Отец и сын на пикнике. 3. Два друга по пути на футбольный матч. 4. Муж и жена строят планы на празднование первой годовщины их свадьбы. 5. Недавно прооперированный пациент разговаривает с медсестрой.

Через 2-3 минуты участники должны образовать новые пары так, чтобы у каждого из них была возможность поговорить с разными партнерами.

В конце игры организуется обсуждение: Какие чувства вы испытываете после этого упражнения? Какими интересными наблюдениями вы готовы поделиться? Что вам легко удавалось? Что давалось труднее? Приведите пример из своего пережитого опыта, где вам помогли бы знания, полученные в ходе этого упражнения? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Ролевая блиц-игра «Влияние подтверждения»

Упражнение показывает, как поведение получателя может положительно и отрицательно повлиять на манеру речи и поток мыслей отправителя. Данная игра способствует формированию умения моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в различных ситуациях.

Из группы курсантов выбираются три добровольца, которые будут входить в аудиторию по одному. Каждый из них за одну минуту должен будет назвать как можно больше животных и их характерных действий. Например, собака охраняет дом, дрозды прилетели и т.п. Еще один курсант – выступает в роли слушателя (получателя информации), при этом перед ним стоит три задачи: на первом этапе – сыграть роль дружелюбного слушателя, на втором – продемонстрировать нейтральное поведение, «ноль эмоций», и на третьем – критичного слушателя, постоянно перебивающего и торопящегося куда-то.

В конце игры организуется обсуждение: Каковы количественные показатели трех участников? Почему они таковы? Зависели ли показатели участников от поведения

слушателя? Каким каждому из участников показалось поведение слушателя? Оно мешало, помогало? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Блиц-игра «У каждого своя роль»

Участники получают карточку, с указанием одной из ролей: 1. Привлечь внимание любой ценой. 2. Быть тихим и незаметным. 3. Понравиться окружающим любой ценой. 4. Всех раздражать.

Кому какая роль досталась – не сообщается, как и количество ролей. В конце игры организуется обсуждение: Кто какую роль играл? Сколько всего было ролей, и какие? Всегда ли в повседневном общении люди могут справиться с той ролью, которую сами себе определили? Почему? Что им мешает? Что помогает? Можно ли догадаться, какой роли придерживается человек [183]? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Манипулятивная игра «Демократия»

Группе курсантов предлагается сыграть в 100%-ую демократию. Вся группа должна управлять поведением одного из курсантов, который, в свою очередь, все свои действия должен согласовывать с группой.

Все предложения ставятся на голосование: «Кто «за»? Кто «против»? Предложение принято (отклоняется)...» Курсант выполняет решение большинства. При этом он тоже принимает участие в голосовании, как полноценный гражданин. В тот момент, когда он отказывается выполнять решение большинства, его садят в «тюрьму». «Тюрьма» – это заранее определенное место в аудитории. После 5 минут игры, курсант садится на место. Если желающих больше нет, то «желающий» выбирается методом голосования.

После игры проводится обсуждение: Понравилось ли исполнять чужую волю? Что было приятнее, исполнять чужую волю или диктовать свою другим? Какие приемы манипуляции использовались? Какие чувства вы испытывали в момент принуждения? Как противостоять давлению большинства? Какие стратегии, тактики, приемы можно использовать [183]? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Манипулятивная игра «Представь себе…»

Выбирается пара участников. Один – манипулятор, второй – жертва. Первый настаивает на том, что второй должен что-то сделать (или не сделать). Первый – пытается переломить его настрой. Например, два сотрудника отдела охраны (режима / кинологического отделения). Один – другому: «Вот представь себе, ты отработаешь смену

за меня, а потом я за тебя. Ну, подумаешь, сходишь, сутки через сутки, а зато потом будешь отдыхать целых пять дней. Ты успеешь сделать все свои дела: хоть съездить в деревню, помочь родителям выкопать картошку, хоть сделать ремонт в квартире, хоть сходить с женой на концерт (он ведь как раз в тот день, когда у тебя должна быть смена)»...

Затем вся группа делится на пары и проигрывает различные ситуации, выступая то в роли манипулятора, то жертвы. Участники сами придумывают фабулу и обстоятельства игры. Главная задача не переломить собеседника, а научиться распознавать приемы манипуляции.

В конце игры проводится обсуждение: Что удалось, а что не получилось при проигрывании ролей? Встречались ли вы в жизни с подобными ситуациями? Как не позволить, чтобы вами манипулировали [183]? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Манипулятивная игра «Убалтывание»

Группа курсантов делится на пары. Один – манипулятор, второй – жертва. Задача первых – «заболтать» вторых. Говорить можно о чем угодно: о погоде, работе, путешествиях, компьютерных играх и т.д. Задача вторых – как можно дольше не сдаваться. Потом участники меняются местами.

В конце игры организуется обсуждение: Кто первым сдался, и почему? Кто вообще не сдался, и почему? Трудно ли говорить без остановки? Трудно ли это слушать? О чем можно говорить часами [183]?

Тема 4. Законы и принципы общения. В ходе рассмотрения теоретического материала организуется **лекция-конференция**, на которой курсантами освещаются следующие вопросы с последующим их обсуждением: законы, правила, приемы и принципы общения; основные законы общения; принципы бесконфликтного общения.

С целью формирования навыков эффективного взаимодействия в ходе практического занятия организуется **коммуникативный тренинг.**

Упражнение «Три закона общения»

В ходе выполнения этого упражнения участники тренинга развивают навыки невербального общения, групповой дискуссии, логического мышления, способности к обобщению и систематизации информации. Происходит выявление принципов внутрикомандного взаимодействия.

Группа курсантов делится на две подгруппы: одна – туристы, вторая – местные аборигены. Первые – выходят из аудитории, вторые – получают инструкцию: «К вашему берегу причалил корабль. Гости должны выяснить те правила, по которым вы общаетесь на своем острове, а именно: Мужчины отвечают только женщинам, и только «Да»; женщины отвечают только мужчинам, и только «Нет»; особям одного пола общаться запрещено – об этом нужно сообщить невербально». Туристы получают следующую инструкцию: «Вы приплыли на остров, на котором действуют три закона общения. Ваша задача – любым способом их узнать».

После игры организуется обсуждение: Что помогло группе туристов прийти к решению? Вы удовлетворены работой команды? Что понравилось в работе? Что бы вы сделали по другому, если бы вам пришлось снова выполнять подобное упражнение? Вопрос ко всем, какие выводы можно сделать из этой работы? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Ролевая игра «Конфликт с коллегой»

Цель игры – формирование у курсантов умения предотвращать и разрешать конфликтные ситуации.

В игре принимает участие вся группа курсантов. Выбирается пара: юноша и девушка – они будут играть главные роли. Все остальные – наблюдатели.

Фабула: Главные герои – Иван и Мария – работают исправительной колонии в должности инспектора отдела охраны (безопасности) / начальника кинологического отделения, звание – старший лейтенант, пришли в колонию сразу после окончания института в одно время. Оба ездят на работу на машине, паркуются рядом: Мария – около забора, а Иван – рядом с деревом. Но сегодня Иван приехал чуть раньше обычного и занял место около забора. Марии ничего не оставалось, как поставить машину рядом с деревом. К полудню поднялся ветер, началась гроза и повалила дерево прямо на машину Марии. Она в расстроенных чувствах во всем обвинила Ивана и предложила ему выплатить материальный ущерб. Иван – против.

Наблюдатели должны внимательно следить не только за ходом спора, но и за вербальным и невербальным поведением героев. При этом, когда потребуется, все наблюдатели должны занять позицию Марии.

После ролевой игры организуется обсуждение: Каково чувствовать себя одним против всех? Были ли у кого-то подобные ситуации в жизни? Как нужно поступить в данной ситуации? Что интересного вы заметили, наблюдая за вербальным и невербальным поведением Ивана и Марии [183]? Можно ли было предотвратить этот

конфликт? Если да, то каким образом? Как можно разрешить данную конфликтную ситуацию?

Тема 5. Устные коммуникации. Теоретический материал рассматривается в формате **«Научи меня!»**, где ряд курсантов выступает в роли преподавателя и освещает следующие вопросы: публичная речь; методы убеждения; приемы активного слушания; аспекты общения и барьеры непонимания; практические рекомендации по осуществлению устных коммуникаций; подготовка интервью; коммуникации по телефону; использование режимов устной речи.

Решение ситуационных задач

С целью формирования навыков эффективного взаимодействия в повседневных (неформальных) формах служебной коммуникации курсантам предлагается решить несколько ситуационных задач. Для этого курсантам предлагается объединиться в малые группы (по 4-5 человек). Каждая подгруппа представляет собой отдел охраны / отдел безопасности / кинологическое отделение исправительного учреждения. Ситуационную задачу каждая подгруппа может придумать самостоятельно (исходя из профиля своей профессиональной деятельности), а может выбрать из уже готовых. Например: Где и как отмечать Новый год? Что дарить на 8 марта или 23 февраля? Как проводить учебно-методические сборы?

Выполняя данное упражнение, курсанты учатся взаимодействовать с коллегами, как в процессе служебной деятельности, так и в неформальной обстановке, учатся убеждать, договариваться, находить компромисс. В конце упражнения организуется обсуждение.

Затем организуется коммуникативный **тренинг «Умение слушать и воспринимать».**

Тест «Проверьте свою способность слушать и анализировать». Упражнение показывает, как по-разному люди воспринимают одну и ту же информацию.

Курсанты слушают внимательно короткий текст [55, с. 59]. Затем должны быстро оценить ряд утверждений как истинные или ложные. Курсантам сообщаются правильные ответы. Организуется обсуждение результатов: Почему получились такие результаты? Что на них повлияло? Какие выводы можно сделать из этого упражнения?

Упражнение «Сплетня»

Упражнение демонстрирует, как может искажаться информация при передаче ее от человека к человеку. Варианты текстов для этого упражнения могут быть разные, например, могут быть связанными с деятельностью участников. Все участники, кроме одного, выходят за дверь. Видеокамера включена на запись. Преподаватель зачитывает оставшемуся курсанту текст.

Пример текста: В средствах массовой информации было объявлено о повышении заработной платы бюджетным работникам на 5-7 % в 2018 году. При этом заработная плата бюджетным работникам, занимающим аттестованные должности, будет увеличена на 5 %, неаттестованные должности – на 7 %. Выплата заработной плата аттестованным сотрудникам будет осуществляться 2 раза в месяц (аванс и окончательный расчет), так же, как и неаттестованным.

Задача первого – пересказать этот текст следующему участнику. Задача второго – пересказать его третьему и т.д. до последнего участника. После того, как текст передан последнему участнику, подводятся итоги игры. Просматривается видео, организуется обсуждение: С какой целью мы выполняли данное упражнение? Почему в финале мы видим текст таким искаженным? Как этого можно было избежать? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Упражнение «Слепое слушание»

Данное упражнение нацелено на формирование умения у курсантов как будущих руководителей – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как будущих подчиненных – четко понимать команды и адекватно на них реагировать.

Группа курсантов делится на пары: один – руководитель, второй – подчиненный. Они садятся спиной друг к другу. У каждого – по семь спичек. Руководители составляют фигуру, а затем дают указания своим подчиненным таким образом, чтобы у них получилась такая же фигура. Затем участники меняются ролями.

В конце упражнения организуется обсуждение: Какие трудности возникли при выполнении данного упражнения? Получилось ли сложить точно такую же фигуру, как у руководителя? Что помогало / мешало?

Упражнение «Преграда»

Упражнение направлено на выявление преград к рефлексивному слушанию.

Выбирается пара курсантов, в которой один будет играть роль говорящего, второй – слушающего. Первый должен говорить о каком-то спорном вопросе, на который нет однозначного ответа. Второй – должен дать как можно больше недопустимых ответов: указания; прерывание собеседника, анализ высказанных им мыслей; предупреждения / угрозы; утешение, дружелюбие; готовые решения; вопросы или «прощупывание почвы»; логичные рассуждения, контраргументы; ослабление внимания, попытки сбить с толку; морализаторство; несогласие, обвинение; согласие, похвала; смена темы разговора; стремление пристыдить, навешивание ярлыков.

Во время разговора оставшаяся группа курсантов внимательно наблюдает за происходящим.

После игры организуется обсуждение. Сначала просят говорящего и слушателя прокомментировать беседу, проходившую в обстановке взаимного неприятия, затем к обсуждению подключается вся группа: Что произошло? Какова была их реакция? Какие чувства вызывали у них недопустимые способы ведения беседы? Что группа может сказать по поводу этой беседы? Какое она произвела впечатление? Что мешало разговору «клеиться»? Какие барьеры вы могли бы выделить? Какие выводы вы можете сделать по данному упражнению? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Ролевая блиц-игра «Интервью»

Из группы курсантов выбирается пара: один будет играть роль журналиста, второй – гостя. 30 июня подразделения охраны УИС будут отмечать свой праздник (30 октября – День работников СИЗО и тюрем, 12 марта – День работников уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции России, 21 июня – День кинологической службы ФСИН России, 15 декабря – День сотрудников отдела безопасности уголовно-исполнительной службы России).

Журналист берет интервью у руководителя подразделения охраны (безопасности / кинологического подразделения) учреждения УИС о том, каким образом Ваше подразделение будет отмечать свой профессиональный праздник, и не только... Для подготовки интервью, журналист может организовать небольшую группу помощников, которые в течение 10-15 минут сформулируют разные темы для разговора и подберут «острые» вопросы.

Все остальные – наблюдатели. При этом курсанты должны обращать внимание еще и на невербальное поведение участников интервью, тактические хитрости и уловки, коммуникативную грамотность участников диалога, проявление негативных реакций у участников, актерские способности и т.д. В конце игры организуется обсуждение.

Ролевая блиц-игра «Коммуникации по телефону между …..»

- руководителем – подчиненным;
- руководителем – коллективом;
- руководителями различного уровня;
- сотрудниками внутри подразделения;
- сотрудниками … между подразделениями.

Курсантам предлагается объединиться в малые группы (по 3-4 человека). Между участниками распределяются роли, придумывается коммуникативная ситуация. Фабулу каждая подгруппа придумывает самостоятельно (исходя из профиля своей профессиональной деятельности). При возникновении затруднения, преподаватель может сам предложить ситуации (например, подчиненный осуществляет доклад руководителю о запланированном мероприятии, руководитель по громкой связи объявляет подчиненным о предстоящем совещании, сотрудник позвонил в бухгалтерию для получения консультации по выплате материальной помощи и т.п.). После проигрывания каждой блиц-игры организуется обсуждение.

Ролевая блиц-игра «Волшебный телефон»

Упражнение направлено на развитие способности понимать подтекст высказывания, анализировать невысказанное, на развитие умения корректно общаться.

Из группы курсантов выбирается четыре участника: двое – телефонные собеседники и двое будут играть роль «волшебных» телефонов. Тема телефонного разговора может быть любой. Например, руководитель звонит подчиненному и сообщает, что последнему необходимо завтра выйти на службу по причине болезни его коллеги. У каждого собеседника есть свой телефон, который должен улучшить речь абонента (исправить ошибки, удалить слова-паразиты и т.п.), сделать ее искреннее (исправить вранье, сделать явными намеки и т.д.) и деликатнее. Абоненты разговаривают только через свои «волшебные» телефоны.

В конце игры организуется обсуждение: С какими сложностями сталкивались «волшебные» телефоны? Кому было труднее: абонентам или телефонам? Что было бы, если в телефонах на самом деле была такая функция [183]?

Тема 6. Визуальные коммуникации. Теоретический материал рассматривается в формате **«Научи меня!»**, где ряд курсантов выступает в роли преподавателя и освещает следующие вопросы: влияние на восприятие

жестов и пространства общения; визуальная поддержка устного выступления. Затем организуется коммуникативный тренинг.

Упражнение «Пантомима»

Каждый участник должен с помощью пантомимы передать какое-либо действие. Все остальные – пытаются отгадать. Упражнение выполняется по очереди. Можно загадывать похожие действия: пишу любовное письмо – пишу жалобу.

В конце проводится обсуждение: Чем по своим возможностям различаются мимика и пантомимика? На что вы больше обращали внимание, когда загадывали и когда разгадывали? Как в бытовой ситуации и в служебной деятельности можно задействовать пантомимику? Если человек не понимает того, что вы от него требуете, может ли помочь ваша пантомима [183]?

Упражнение «Идеальная поза»

В процессе выполнения данного упражнения курсанты отрабатывают идеальную позу сидящего собеседника: ноги не скрещены, обе ноги стоят ступнями свободно на полу, носки направлены на собеседника, спина прямая, но не напряженная, руки свободно лежат на бедрах, кисти рук не сцеплены, ладони видны собеседнику, корпус направлен не прямо на собеседника, а немного под углом, голова слегка склонена набок, глаза направлены на собеседника, доброжелательная улыбка и взгляд. Группа курсантов разбивается на пары и каждый принимает указанную позу. Затем подается команда: «Всем встать!», участникам предлагается немного пройтись и снова занять данную позу. Упражнение выполняется несколько раз [183].

Упражнение «Слушатель»

Участники делятся на пары. Один – выступает в роли оратора, второй – слушателя. Слушатель выполняет две задачи: визуально поддерживать устное выступление оратора / постоянно отвлекаться и делать вид, что не слушает.

В конце выполнения упражнения организуется анализ: Как показать, что вы слушаете? Как визуально поддерживать устное выступление? Легко ли слушать внимательно, не отвлекаясь? Как оратору удержать внимание аудитории? Какие можно найти параллели этого упражнения с вашей профессиональной деятельностью?

Тема 7. Письменные коммуникации. В ходе рассмотрения теоретического материала организуется **лекция-конференция**, на которой курсантами освещаются следующие вопросы с последующим их обсуждением: общие вопросы организации письменных коммуникаций;

значение документационного обеспечения; коммуникативная и управленческая деятельность посредством документов; этические аспекты письменных коммуникаций; направления классификации, стандартизации и унификации документов; этические нормы при составлении текста делового письма; проблема определения формы вежливого обращения; слова делового языка, вызывающие трудности в употреблении; модели и варианты синтаксических конструкций, применяемых в деловой переписке.

Решение ситуационных задач

Ситуационная задача «Приказ»

Курсантам ставится задача: «Вам необходимо подготовить приказ о назначении служебной проверки по факту ненадлежащего исполнения служебных обязанностей». Курсантам предлагается объединиться в малые группы (по 3-4 человека) и подготовить приказ. Фабулу, состав комиссии и сроки проведения проверки каждая подгруппа придумывает самостоятельно (исходя из профиля своей профессиональной деятельности). Затем организуется проверка с последующим обсуждением подготовленных приказов.

Ситуационная задача «Доклад»

Курсантам ставится задача: «Вам необходимо подготовить доклад о результатах деятельности подразделения охраны (безопасности / кинологии) за 6 месяцев 2017 года. Ваши действия». Курсанты объединяются в малые группы (по 3-4 человека), распределяют между собой роли и готовят доклад. При этом каждый подбирает материал по своему направлению деятельности (пропуск транспорта, пропуск людей / изъятие запрещенных предметов, проведение обыска и досмотра спецконтингента / дрессировка и тренировка служебных собак, уход и содержание служебных собак) Затем организуется проверка с последующим обсуждением подготовленных докладов.

Ситуационная задача «Ответ на жалобу»

Курсантам ставится задача: «Вам необходимо подготовить ответ на жалобу, поступившую от сотрудников одного из учреждений, по факту несоблюдения требований трудового кодекса». Курсантам предлагается объединиться в малые группы (по 3-4 человека) и подготовить ответ. Фабулу каждая подгруппа придумывает самостоятельно (исходя из профиля своей профессиональной деятельности). Затем организуется проверка с последующим обсуждением подготовленных ответов.

Тема 8. Коммуникация в профессиональной деятельности кинолога / сотрудника отдела охраны (конвоирования) / безопасности (режима)

Лекция вдвоем – встреча с практическими работниками (сотрудниками отдела охраны и конвоирования / режима (безопасности) / кинологического отделения), – в ходе которой обсуждаются вопросы, трудности, с которыми сталкиваются сотрудники на рабочих местах, проблемы профессиональной деформации сотрудников УИС (в том числе коммуникативной деформацией) и пути ее преодоления или способы ее избежать.

Ролевая блиц-игра «Постановка задачи»

Ролевая игра, направленная на развитие умения точно передавать информацию.

Из группы курсантов выбирается 5-6 участников (в зависимости от количества ролей). Все остальные – наблюдатели. После распределения ролей все участники выходят из аудитории, кроме начальника учреждения. Начальник (в зависимости от профиля подготовки) получает текст с проблемой. Для ее решения он вызывает своего зама. Тот, в свою очередь, – своего, и т.д. по нисходящей.

В конце игры проводится обсуждение: Как работает человеческая память? Почему мы запоминаем одно, но забываем другое? Важно ли уметь слушать собеседника внимательно? Какие действия надо совершать в уме, чтобы эффективно и качественно усвоить информацию [183]?

Игра записывается на видео, которое просматривается уже после обсуждения. Наблюдатели анализируют, а непосредственные участники – комментируют.

Примерные задания, исходя из профиля подготовки курсантов:

Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»

23.10.2017 г. начальник ФКУ ИК-29 осуществлял проверку службы караула по охране объекта. В ходе обхода периметра охраняемого объекта начальник учреждения заметил, что на 5 участке периметра нарушена целостность ограждения внешней запретной зоны, часовые на постах несли службу в грязной форме, а часовой поста №7 при опросе обязанностей не смог ответить в полном объеме. Для устранения выявленных недостатков начальник учреждения вызвал своего заместителя, чтобы тот разобрался и принял меры по их устранению.

Роли: начальник учреждения; заместитель начальника учреждения – начальник отдела охраны; заместитель начальника отдела охраны; инспектор отдела охраны; старший инженер группы инженерно-технического обеспечения отдела охраны; техник группы инженерно-технического обеспечения отдела охраны.

Профиль подготовки «Кинология»

В адрес учреждения поступило сообщение от непредставившегося гражданина о

том, что 24.09.2017 г. он видел, как пятеро специалистов-кинологов выгуливают своих собак вблизи парка культуры и отдыха, при этом собаки были без намордников, а две вообще не были пристегнуты к поводку. Вблизи выгула собак находилась детская площадка, на которой в этот момент гуляли маленькие дети и были испуганы собаками. Для выяснения обстоятельств начальник учреждения вызвал своего заместителя, чтобы тот разобрался и принял необходимые меры.

Роли: начальник учреждения; заместитель начальника учреждения – начальник отдела охраны; заместитель начальника отдела охраны; начальник кинологического отделения отдела охраны; инструктор-кинолог кинологического отделения отдела охраны.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС»

В адрес учреждения поступило заявление от матери одного из осужденных. В своем заявлении мать осужденного сообщила, что из письма она узнала, что ее сын спит на постельном белье, которое не менялось в течение месяца, что ему не в полном объемы была выдана сезонная одежда и ему приходится прятать теплый свитер, так как администрация учреждения забирает данные вещи. Для выяснения обстоятельств начальник учреждения вызвал своего заместителя, чтобы тот разобрался и принял необходимые меры.

Роли: начальник учреждения; заместитель начальника учреждения по безопасности и оперативной работе; начальник отдела безопасности; заместитель начальника отдела безопасности; дежурный помощник начальника колонии; младший инспектор отдела безопасности.

Ролевая блиц-игра «Беседа с вымогателем»

Из группы курсантов выбирается пара. Один будет играть роль вымогателя, второй – жертвы. Ситуация может быть любой. Например, вымогатель просит жертву: «Отработай за меня смену, а я не скажу руководству о том, что ты занимаешься незаконной предпринимательской деятельностью».

Разыгрывается несколько ситуаций. После каждой организуется обсуждение: Какие чувства испытывали играющие? Какие чувства испытывали наблюдатели? Как проявляется волнение собеседника? Какие интересные нюансы заметили наблюдатели? Как можно «вытянуть» из собеседника дополнительную информацию? Если бы это происходило в реальной жизни, как следовало бы отвечать вымогателю? Почему [183]?

Тема 9. Проблемы профессиональной деформации сотрудников УИС. Изучение данной темы проходит в режиме **круглого стола**, в ходе которого организуется обсуждение следующих вопросов: факторы,

усиливающие влияние профессии, среды на личность сотрудника УИС; синдром эмоционального выгорания; профессиональные стереотипы и их преодоление; влияние профессиональной роли на личность; профессиональная коммуникативная деформация (причины, пути преодоления, способы выработки языкового иммунитета); проблемы личностного развития сотрудников УИС.

Ролевая игра «Бестолковый подчиненный»

Группа курсантов разбивается на подгруппы по 3-4 человека. Каждая подгруппа должна придумать и разыграть ролевую игру по профилю деятельности, в которой руководитель вызывает своего подчиненного и дает ему важное поручение. Например, подготовить отчет о пропуске побегоопасного транспорта в УФСИН России по N-ской области. Подчиненный должен всячески отказаться от выполнения данного поручения. Например, не работает компьютер; закончилась бумага и краска в принтере; нужно делать другой отчет, не менее важный; не знаю, как делать, т.к. раньше этим занимался другой сотрудник.

После того, как все подгруппы показали свои сценки, организуется обсуждение: Какие моменты показались наблюдателям наиболее яркими? Какие коммуникативные умения и навыки были продемонстрированы? Насколько важно в реальной жизни иметь актерские способности [183]?

Ролевая игра «Беседа с начальником»

Из группы курсантов выбираются шесть игроков, между которыми распределяются роли. Все остальные – наблюдатели.

Роль «Начальник». Вы выходите и садитесь на стул с надписью «Начальник». Ваша задача – вызвать инспектора отдела безопасности (охраны) / начальника кинологического отделения и отчитать его за: 1) Частые опоздания на службу; 2) Хамское поведение с сотрудниками отдела кадров; 3) Игры на служебном компьютере; 4) Ошибки при заполнении табелей учета рабочего времени.

Роль «Инспектор отдела безопасности (охраны) / начальник кинологического отделения». Ваша задача – отвертеться от всех предъявляемых к вам претензий. Пока вас не вызовет начальник, сидите на своем месте.

Роль «Сотрудника отдела кадров». Ваша задача – пожаловаться начальнику на инспектора отдела безопасности (охраны) / начальника кинологического отделения. Якобы он несвоевременно приносит фотографии в личное дело, без которых личное дело не принимается в архив. При этом грубит сотрудникам отдела кадров, ссылаясь на свою загруженность.

Роль «Часового КПП». Ваша задача – пожаловаться начальнику на инспектора отдела безопасности (охраны) / начальника кинологического отделения, что он регулярно опаздывает на службу и приходит на КПП в то время, когда необходимо пропускать граждан, прибывших на длительные свидания. О том, что приходится отвлекаться от проверки документов при пропуске данного инспектора.

Роль «Инженера по компьютерному оборудованию». Ваша задача – пожаловаться начальнику на инспектора отдела безопасности (охраны) / начальника кинологического отделения, что он тратит Интернет-трафик на компьютерные игры на служебном компьютере и посещение социальных сетей, а данный трафик необходим бухгалтерии для проведения электронных торгов.

Роль «Главного бухгалтера». Ваша задача – пожаловаться начальнику на инспектора отдела безопасности (охраны) / начальника кинологического отделения, что он допускает ошибки при заполнении табелей учета рабочего времени, в результате чего сотрудникам отдела безопасности (охраны) / кинологического отделения начисляется неправильная заработная плата.

В конце игры организуется обсуждение: Как себя чувствовал инспектор отдела безопасности (охраны / кинологического отделения)? Смог ли он справиться с чередой обвинений? Что можно сказать об особенностях аргументации участников ролевой игры? Какие моменты показались наблюдателям наиболее забавными и познавательными? Почему? Как проявлялось невербальное поведение участников? Что можно было бы усовершенствовать в поведении инспектора? А начальника [183]?

Рефлексивно-итоговое занятие состоит из двух частей: 1. Итоговое тестирование, в ходе которого курсанты выполняют компетентностно-ориентированный тест; 2. Собеседование по результатам итогового теста с последующим проектированием программы развития профессиональной коммуникативной компетенции. Курсанты создают программу совершенствования своей профессиональной коммуникативной компетенции по следующему алгоритму: Что я не знаю (не умею) / не достаточно хорошо знаю (умею)? Зачем мне это? Что я могу сделать для того, чтобы узнать / научиться? Каким образом? Каким будет результат?

В результате изучения факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС (в зависимости от профиля подготовки)» у курсантов повысился уровень их профессиональной

коммуникативной компетенции, о чем свидетельствуют показатели итогового компетентностно-ориентированного тестирования и собеседования по его результатам с последующим проектированием программы развития профессиональной коммуникативной компетенции.

3.2.4. Формирование коммуникативной компетенции в процессе самообразования

Не достаточно организовывать процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов только в рамках аудиторных занятий, поэтому возникла необходимость разработки и реализации педагогического сопровождения самостоятельной работы курсантов по саморазвитию коммуникативных умений в процессе самообразования, что позволило бы на уровне отдельной личности обеспечить возможность осознания того, что в будущей профессиональной деятельности зависит именно от самого курсанта, от уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, от его усилий и стараний, что может помочь ему в профессиональной самореализации.

Под самообразованием понимается форма индивидуальной учебной деятельности курсанта, которая направлена не только на приобретение необходимых знаний, умений, навыков и формирование компетенций, но и их постоянное совершенствование с целью развития профессионально значимых качеств его личности.

В этом процессе курсант концентрируется на своих собственных желаниях и целях и постоянно добывает все новые и новые знания для их достижения. Преподаватель, организуя самообразование курсанта, развивает у него стремление к самосовершенствованию, помогает разработать программу и объясняет методику самообразования, осуществляет контроль и воздействует на обучаемого личным примером.

Мы полагаем, что существует несколько путей самообразования курсантов (см. Рис. 29): эффективная самостоятельная подготовка, научно-

исследовательская работа, встречи с практическими работниками и час чтения. Вместе они и каждый в отдельности способствуют формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов ведомственных вузов.

Рис. 29. Схема формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе самообразования

Одним из путей самосовершенствования курсантов по развитию профессиональной коммуникативной компетенции является высокая организация проведения их самостоятельной работы.

В педагогике нет единого определения понятия «самостоятельная работа». Так А.В. Усова под самостоятельной работой понимает прием учения; Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин – метод обучения или форму организации деятельности обучающихся. По мнению П.И. Пидкасистого – это любая организованная активная деятельность обучающихся, направленная на

достижение дидактической цели. Организацию обучающимся самостоятельной познавательной деятельности он называет учением. Для этого важно, чтобы обучающийся умел самостоятельно получать знания из разных источников информации, выбирать и конструировать необходимые способы познавательной деятельности, соответствующие целям и задачам учения, применять на практике усвоенные знания, взаимодействовать с преподавателем» [174, с. 47].

И.А. Зимняя полагает, что самостоятельная работа – это всегда внутренне мотивированная деятельность, выполнение которой требует высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [83, с. 112]. Самостоятельную работу курсант должен воспринимать как свободную по выбору, внутренне мотивированную деятельность, которая предполагает формулировку целей и задач, имеющих личностный смысл, подчинение им своих интересов и форм своей занятости, самоорганизацию и самоконтроль [218, с. 97].

Таким образом, при организации самостоятельной работы необходимо сформировать у курсантов осознание того, что знания приобретаются не только в процессе обучения, но и в процессе учения. Мы разделяем точку зрения Р.М. Гараниной [49, с. 47] в том, что самостоятельная работа курсантов является средством их включения в самостоятельную познавательную деятельность, поэтому она имеет не только учебное, но и личностное значение.

Самостоятельная работа – это планируемая деятельность курсантов (учебная, учебно-исследовательская и научно-исследовательская), которая организуется преподавателем (задания, методическое руководство), без непосредственного его участия, в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время.

Организация самостоятельной работы курсантов основывается на ориентации образовательного процесса на использование активных и интерактивных методов овладения знаниями; поточного и индивидуализированного обучения, учитывающего потребности и

возможности личности; развитие творческих способностей курсантов; выработку способов адаптации к профессиональной деятельности в современных условиях. Ключевые моменты организации самостоятельной работы курсантов вузов ФСИН России представлены в приложении 16.

Выделяют формы самостоятельной работы в зависимости от места и времени ее проведения, характера руководства со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами (см. Рис. 30):

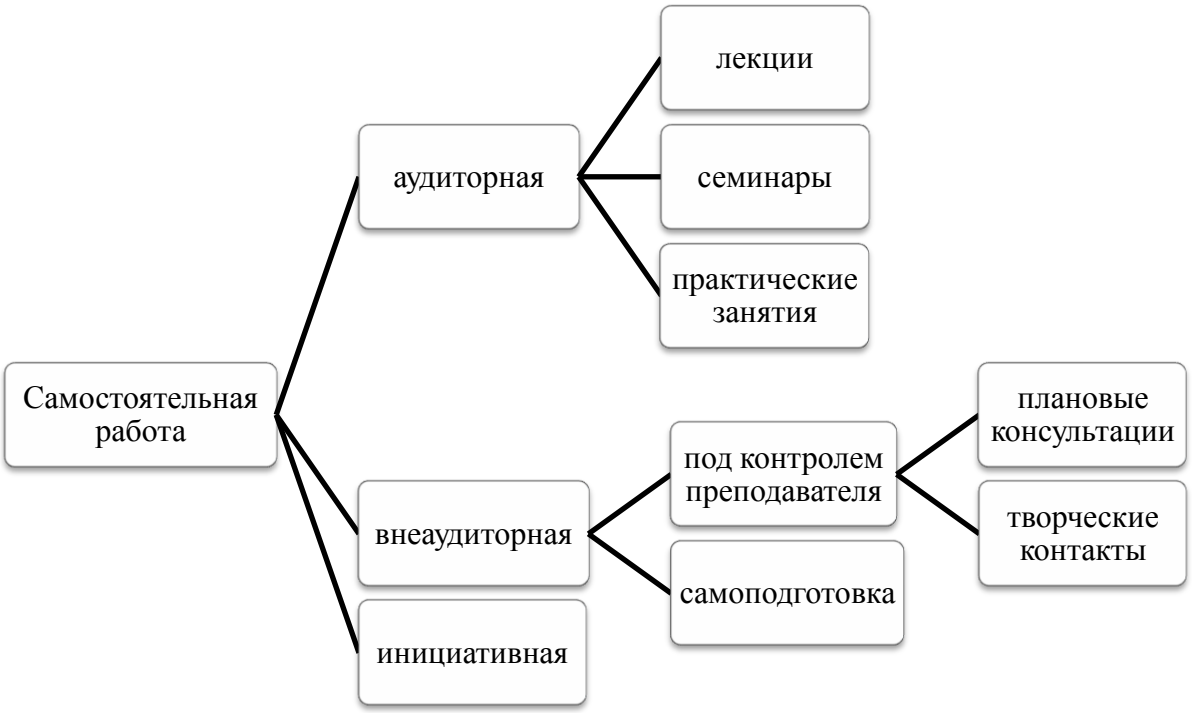


Рис. 30. Формы самостоятельной работы курсантов вузов ФСИН России

1) аудиторная, которая организуется во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, практических занятий, лабораторных и иных работ);

2) внеаудиторная, которая может проходить под контролем преподавателя (плановые консультации, творческие контакты и т.п.) или в рамках самоподготовки (при выполнении обучающимися домашних заданий учебного характера и научно-исследовательской работы).

Мы полагаем, что можно выделить третью форму самостоятельной работы курсантов, не предусмотренную ни в образовательной программе, ни в учебных планах, ни в учебно-методических материалах, которые раскрывают и конкретизируют их содержание. Она осуществляется курсантами инициативно для реализации собственных учебных и научных интересов.

Самостоятельное (инициативное) обучение является важным видом профессиональной подготовки, однако самостоятельно обучаться может только усердный, организованный, требовательный к себе курсант, имеющий высокий уровень личностного потенциала и внутренней мотивацией, осознающий значимость своего развития [182, с. 64].

Внутренним содержанием процесса профессионально-личностного становления сотрудника УИС выступает выработка индивидуально-творческого профессионального стиля, специфическая самоорганизация личностного образовательно-развивающего пространства, в котором курсант выступает как субъект собственного профессионального развития и содержания предстоящей профессиональной деятельности [166, с. 98].

В данной ситуации образование не сводится к усвоению знаний. Это, скорее, изменение внутреннего социально-познавательного статуса курсанта, связанное с личностью в целом. Самообучение является более эффективным, его результаты более прочны, так как обучающийся становится ответственным, и опорой для него служит не оценка преподавателя, а самооценка [139, 29].

Главным условием активизации самообразования курсантов по развитию профессиональной коммуникативной компетенции является формирование и развитие мотивации к совершенствованию собственной речи для дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

В психологической литературе достаточно широко изучена проблема мотивации (В.Г. Асеев, В.В. Богуславский, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев и др.) [22, с. 84].

Проведенный анализ литературы позволил выделить пять групп мотивов учения курсантов [141, с. 42]: 1. Социальные – курсанты осознают социальную значимость получаемого образования, общественные потребности, долг перед семьей и обществом. 2. Познавательные – связаны с отношением к учебному процессу и содержанию дисциплин. 3. Профессиональные – стремление к овладению профессией. 4. Социальные –

идентификация курсанта в коллективе, стремление иметь определенный статус в группе. 5. Утилитарные – получение лично-значимого результата.

Наличие устойчивой мотивации к учению является одним из важнейших условий достижения курсантами высоких результатов в учебной деятельности, определяющих уровень их профессиональной подготовленности к предстоящей службе.

Выбор вопросов для самостоятельного (инициативного) изучения может быть обусловлен интересами курсанта, стремлением его к углублению знаний в той или иной области практической деятельности, к устранению пробелов в знаниях, которые могут привести к ошибкам в будущей профессиональной деятельности. Однако данный вид обучения не принесет результатов, если в нем не примет активное участие профессорско-преподавательский и курсовой состав института, так как курсантам в силу определенной специфики организации их деятельности (строго регламентированный распорядок дня, несение нарядов и т.п.) необходимо предоставить все условия и средства для самообучения: выделить специальные помещения, обеспечить специализированной учебной, справочной и методической литературой, периодическими изданиями, предоставить возможности посещать семинары, конференции, курсы и т.д. [182, с. 70].

Выделяют две системы самостоятельного профессионального обучения: 1) полностью самостоятельная, требующая наличия соответствующих организационных умений и навыков; 2) комбинированная, сочетающая в себе самостоятельную работу с использованием определенных организационных форм, таких как проведение тематических семинаров, консультаций и т.д.

Курсантам необходимо знать сущность, содержание и методику самостоятельной подготовки, так как это позволяет более осознанно и целенаправленно планировать самостоятельную работу [172, с. 134].

С этой целью в институте в рамках учебно-методических сборов организованы инструктивно-методические занятия с профессорско-

преподавательским составом и курсовыми звеном, на которых рассматриваются особенности организации самостоятельной работы курсантов и руководства ею.

Инструктивно-методические занятия по организации самостоятельной работы проводятся и с курсантами. Эти занятия включают в себя общие психолого-педагогические рекомендации по организации и осуществлению самостоятельной работы, методические рекомендации по организации самостоятельной работы по каждой дисциплине. Кроме того курсантов знакомят современными методиками организации самостоятельной работы, возможностями учебно-материальной базы кафедр. Все это способствует созданию положительного эмоционального настроя обучающихся на активную и творческую самостоятельную работу.

Но, несмотря на это, самостоятельная подготовка курсантов ведомственных вузов не всегда проходит эффективно. Проблемой является недостаточный контроль профессорско-преподавательского состава и курсового звена за самостоятельной подготовкой курсантов, несмотря на то, что преподаватели осуществляют контроль и на занятии, и в часы самостоятельной подготовки к занятиям. Причиной этому служит то, что курсанты достаточно часто воспринимают учебный процесс как вынужденный, что вызывает протест против требования соблюдать установленный распорядок дня. В связи с этим возникает противоречие между внутренней и внешней мотивацией курсантов: чем сильнее внешние требования, тем слабее становится внутренняя мотивация [243]. В ведомственном вузе при организации воспитательного и образовательного процессов чаще используются метод наказания и принуждения (лишение увольнения, наряд вне очереди, замечание, выговор и др.), чем стимулирования. Страх наказания развивает мотив избегания неудач, мешающий достижению высоких результатов, проявлению активности и самостоятельности. Методы стимулирования, используемые в Пермском институте ФСИН России (поощрение учебных, научных, спортивных, служебных и др. достижений курсантов), как моральные (вручение грамот, объявление

благодарностей, снятие ранее наложенного взыскания, предоставление дополнительного увольнения, в том числе суточного), так и материальные (вручение ценных подарков, размер стипендии и т.п.) способствуют формированию положительного отношения к учебной деятельности в вузе.

Кроме того в век прогрессивных инноваций и развития цифровых технологий наряду с традиционными способами организации самостоятельной подготовки необходимо использовать и новейшие информационно-коммуникационные возможности. Именно поэтому самостоятельная работа обучающихся строится на интеграции традиционных методов обучения и современных образовательных технологий, позволяющих существенно повысить качество подготовки выпускников.

Так, например, для организации самостоятельной подготовки по дисциплине «Русский язык и культура речи» нами разработан электронный учебно-методический комплекс в системе дистанционного обучения «Прометей» (далее – СДО «Прометей»), к которой открыт доступ не только студентам факультета заочного обучения, обучающихся по дистанционной форме, но и для курсантов факультета очного обучения. Каждый курсант получает свой логин и пароль для входа в данную систему, и с любого устройства, имеющего доступ в Интернет (телефон, планшет, ноутбук, стационарный компьютер), может самостоятельно работать в данной системе.

Электронный учебно-методический комплекс дисциплины включает следующие компоненты: комплект лекций, дидактических материалов, фонды оценочных средств; учебно-методическое обеспечение дисциплины (рабочая учебная программа, учебно-методические материалы (для самостоятельной подготовки и подготовки к практическим занятиям); литературу (учебники, учебно-методические пособия, практикумы, словари, справочники), мультимедиа (аудио- видеоматериалы, электронные презентации и др.)). Ориентироваться в этом электронном учебно-методическом комплексе позволяет карта (см. Рис. 31), которая построена на основе тематического указателя.

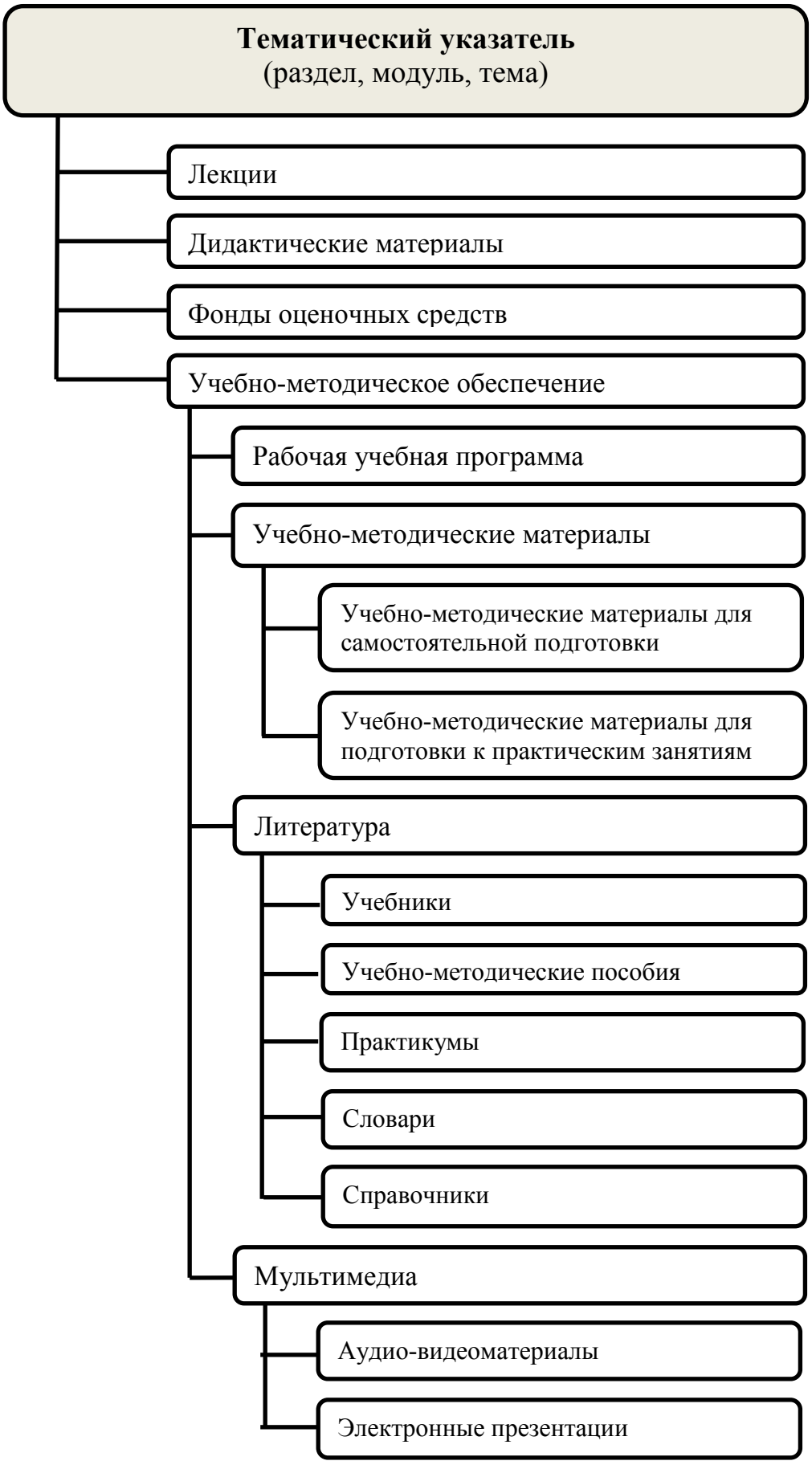


Рис. 31. Карта электронного учебно-методического комплекса дисциплины

Все структурные элементы карты оформлены как гипертекстовые документы. Они находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, и переход осуществляется посредством гиперссылок, а значимость каждого из них зависит от задач, решаемых в процессе самостоятельной подготовки курсантов. В основе тематического указателя лежит рабочая учебная программа дисциплины. Он является своего рода надстройкой в структуре электронного УМК, имеет гипертекстовую многоуровневую структуру и выполняет функцию внутреннего меню, в котором отражены условные обозначения разделов (модулей, тем) дисциплины. В СДО «Прометей» находится комплект электронных книг, отражающих основное содержание дисциплины, включая учебник, различные учебные, учебно-методические, справочные пособия, практикумы и словари.

Комплект дидактических материалов содержит структурированные по модулям или темам материалы лекций и других видов занятий, которые находятся в отдельных файлах, как текстовых (в формате PDF), так и в виде презентаций с набором статических и динамических слайдов, аудио-видеоматериалов и в других форматах с использованием текстовых и графических редакторов. Содержание самостоятельной работы обучающихся отражается в рабочей программе учебной дисциплины (модуля) и направлено на расширение и углубление знаний по данному курсу. В рабочей программе учебной дисциплины (модуля) устанавливаются тематические блоки, ориентированные во времени, для каждого из которых определены все необходимые виды занятий, задания на самостоятельную теоретическую и практическую работу, литература и пр. Обучающемуся во время самоподготовки доступны учебно-методические и научные разработки преподавателей кафедры; материалы научных, научно-практических конференций по изучаемой дисциплине (модулю); адреса сайтов, содержащих материалы курса. Учебно-методические материалы позволяют в большей степени, чем другие компоненты, реализовать координирующую функцию, функцию управления познавательной деятельностью курсантов.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обусловливает деятельность обучающихся и преподавателей, содержит рекомендации по организации самостоятельной работы при изучении дисциплины (модуля) (либо рекомендации по самостоятельному изучению дисциплины (модуля)) с указаниями по срокам, объему, качеству усвоения материала, фондами оценочных средств, привлекаемыми ресурсами с учетом направления подготовки обучающихся и специализации вуза.

Так, в методических рекомендациях по организации самостоятельной работы курсантов по дисциплине «Русский язык и культура речи» указаны содержание и особенности самостоятельной работы курсантов; методика организации самостоятельной работы обучающихся: методика конспектирования лекций, методика поиска необходимой учебной и научной литературы, методические указания по подготовке к практическим занятиям; объем дисциплины и виды учебной работы; методические указания по самостоятельному изучению разделов и тем дисциплины с учебными заданиями на самостоятельную работу, перечнем всех видов контроля и сроков их проведения, критериями оценок каждого вида деятельности курсантов; перечень контрольных вопросов для подготовки к промежуточной аттестации (зачету); учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины; материально-техническое обеспечение дисциплины.

Кроме того в состав комплекта учебно-методических материалов входят методические рекомендации курсантам для подготовки к различным видам занятий, комплекты дидактических материалов различного уровня сложности, инструкции, практические рекомендации и др. Так, например, для овладения знаниями курсантам предлагаются задания репродуктивного характера: прочитать текст (учебника, учебного пособия, дополнительной литературы); составить его план; законспектировать текст; графически изобразить структуру текста; учебно-исследовательская работа с использованием нормативных документов, словарей, справочников, аудио- и видеоматериалов; компьютера, Интернет-источников и др. Закрепить и

систематизировать знаний курсантов помогает работа с конспектом лекции (обработка текста); составление плана ответа, таблиц, систематизирующих учебный материал; аналитическая обработка текста (аннотирование, реферирование, конспектирование, рецензирование, анализ и др.); ответы на вопросы для самопроверки и контрольные вопросы; решение тестовых заданий; познавательно-поисковая самостоятельная работа (подготовка докладов и сообщений для выступления на практических и семинарских занятиях, конференциях, коллоквиумах, круглых столах, написание рефератов, составление библиографии) и др. На формирование умений и навыков направлено выполнение упражнений по образцу и вариантных упражнений; решение ситуационных задач; подготовка к ролевым и деловым играм; проектирование и моделирование различных ситуаций профессиональной деятельности; и творческая самостоятельная работа (научно-исследовательская деятельность (подготовка научных статей, докладов), выполнение специальных творческих заданий, написание эссе и др.).

В подготовке курсантов к будущей профессиональной деятельности одинаковую роль играют все задания, предлагаемые для самостоятельной подготовки, не зависимо от характера познавательной деятельности (репродуктивные, познавательно-поисковые и творческие), так как первые увеличивают объем профессиональных знаний; вторые и третьи – развивают интеллектуальные, профессиональные, творческие способности.

Основой системы контроля и оценки уровня профессиональной подготовленности курсантов, которая обеспечивает, прежде всего, обучающую и контрольно-оценочную функции, являются фонды оценочных средств, включенные в структуру учебной дисциплины. Фонд оценочных средств представляет собой множество заданий, позволяющих осуществить проверку степени усвоения содержания. Он включает в себя перечень формируемых компетенций, материалы текущего контроля (тесты, задания и упражнения, вопросы, контрольные работы, темы для докладов и эссе, сценарии ролевых игр, и др.), методические материалы для промежуточной

аттестации, показатели и критерии для оценивания уровня сформированности компетенций по каждому виду работ. Обучающийся отчитывается за выполнение самостоятельной работы в установленном порядке по мере выполнения предусмотренных программой заданий.

Кроме того осуществляя контролирующую функцию, преподаватель или курсовой офицер может отследить, сколько раз каждый конкретный курсант пользовался данной системой.

Данный опыт организации самостоятельной подготовки курсантов уже используется преподавателями ряда дисциплин гуманитарного, социально-экономического и профессионального циклов [193].

Такого рода организация самостоятельной работы курсантов в ведомственном вузе активизирует познавательную самостоятельность курсантов и способствует развитию их профессиональной компетенции вообще и профессиональной коммуникативной компетенции в частности.

Еще одним из условий эффективности процесса самообразования курсантов является их активное участие в научно-исследовательской деятельности, так как становление научной речи как часть профессиональной компетенции является базой для самообразования: ознакомление с профессиональными публикациями, участие в научной работе и т.д. [137, с.112].

В вузах ФСИН России научно-исследовательская работа курсантов (см. Приложение 17) проводится как в рамках, так и вне учебного процесса. Научно-исследовательской деятельностью как частью учебного процесса курсанты занимаются при выполнении курсовых, выпускных квалификационных работ и в рамках производственной практики. Научно-исследовательская деятельность во внеучебное время (по собственной инициативе и под руководством преподавателя) является продолжением и углублением образовательного процесса института и организуется непосредственно на кафедрах. Одной из основных форм научно-исследовательской работы курсантов института является участие в работе научного кружка или научно-исследовательской группы.

Мы полагаем, что научно-исследовательская деятельность курсантов способствует развитию их коммуникативной компетенции (См. Рис. 31).

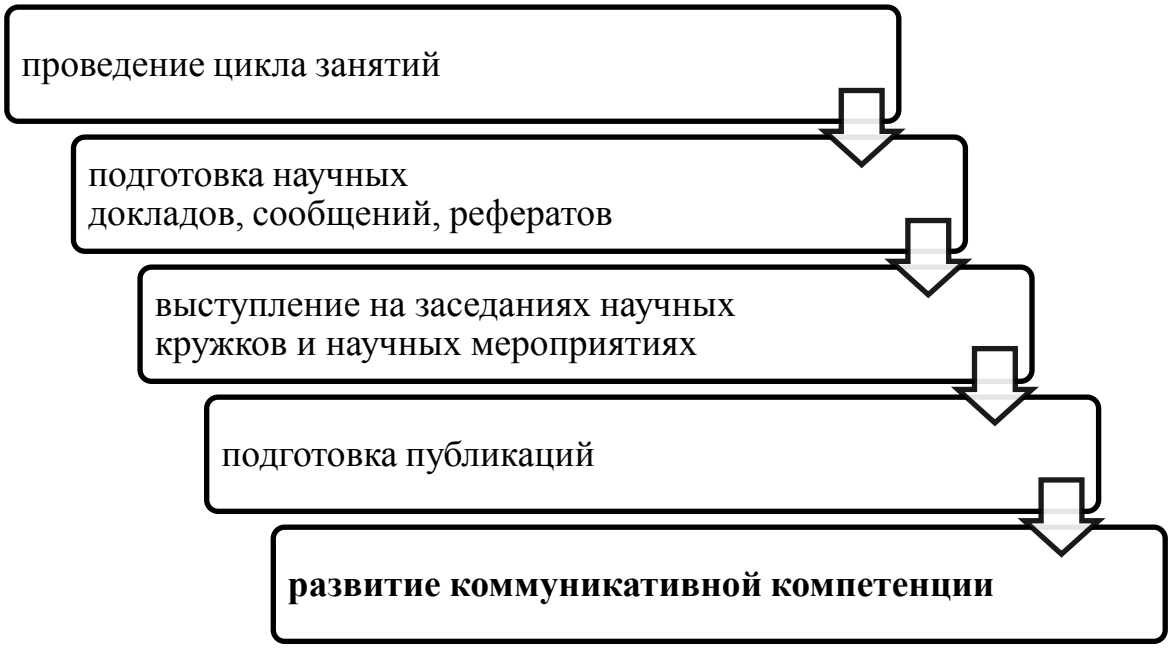


Рис. 32. Процесс развития коммуникативной компетенции курсантов путем организации их научно-исследовательской работы

Рассмотрим данный процесс на примере работы кружка на кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин. В связи с тем, что на аудиторных занятиях в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» научному стилю речи отводится небольшое количество часов, мы предлагаем на первом этапе развития коммуникативной компетенции проведение цикла занятий, посвященных лексическим, морфологическим и синтаксическим особенностям научного стиля речи, жанровой специфике, особенностям письменной и устной форм речи. На занятиях рассматривается методика подготовки устного выступления (от планирования и подготовки доклада до непосредственной его реализации) и методика написания научных статей (правила оформления текста статьи, составления аннотации, библиографического списка и подбора ключевых слов). Данные занятия могут проводить курсанты старших курсов, имеющие опыт подготовки научных докладов и публикаций.

В качестве примеров предлагаем упражнения, развивающие готовность к коммуникации в научной сфере и способность выбирать нужные формы и

средства коммуникативного взаимодействия в зависимости от ситуации общения.

Упражнение 1. Прочитайте словосочетания, соблюдая орфоэпические нормы.

Анализ генезиса, включим в перечень, доцент кафедры, интересный коллоквиум, каталог файлов, краевой диспансер, курсы по ветеринарии, латентная преступность, научная стезя, научные термины, необычный ракурс, облегчит задачу, патент на изобретение, поставить дефис, ценовая политика, экскурс в историю вопроса, языковая компетенция, яркий феномен.

При выполнении задания происходит актуализация имеющихся у курсантов знаний и умений по постановке ударений. Упражнение нацелено на совершенствование владения орфоэпическими нормами современного русского литературного языка.

Упражнение 2. Выберите предложения, предпочтительные для научного стиля речи. Свой ответ обоснуйте.

1. Этот исследователь неправильно решает проблему / Трудно согласиться с исследователем, предложившим данное решение проблемы. 2. Когда я исследовал…, то обнаружил… / При исследовании... было обнаружено… 3. Автор данной работы полагает, что… / Автор данной работы думает, что... 4. Вряд ли можно согласиться с данным подходом / Этот подход, конечно, неправильный… 5. В чем новизна предлагаемого автором проекта? / А что нового он здесь предлагает?

Упражнение 3. Сравните фрагменты из лингвистической литературы научного и популярного характера и определите, в каком случае адресат текста – специалист, а в каком – массовый, неподготовленный читатель?

1. «Что мы подразумеваем под словом "язык"? Один говорит, то есть, двигая губами и языком, "издает звуки разной высоты и силы". Другой слушает и понимает, то есть при помощи этих звуков узнает мысли своего собеседника. Вот это явление мы и называем "языком"» (Г. Успенский). 2. «Язык – совокупность средств речевого взаимодействия людей» (Т. Рахманин). 3. «Язык – это совокупность и система знаковых единиц общения в отвлечении от языкового материала, в их коммуникативной готовности; это знаковый механизм общения» (Ф. Березин, Б. Головин). 4. «Язык представляет собою сложную систему... Система языка устроена таким образом, что единицы языка, например предложение, слово, звук, взаимно соотносимы» (А. Волков, И. Хабаров).

Упражнение 4. Познакомьтесь с аннотациями. Из каких структурных частей они состоят? Какие языковые конструкции используются для ввода каждой из них?

1. Токарева Т.П. Тесты по русскому языку: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 2000. – 140 с.

Пособие содержит тесты, предназначенные для проверки знания орфографических, пунктуационных и речевых норм русского литературного языка.

Адресовано школьникам, абитуриентам, всем желающим повысить уровень грамотности.

2. Русский язык и культура речи: Учебное пособие / авт.-сост. Т.В. Воробьева. – Пермь: Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2011. – 122 с.

Пособие призвано помочь студентам и курсантам в освоении основных понятий современной теории культуры русской речи, в развитии внимания к своей и чужой речи, в овладении культурно-речевыми навыками. В пособии представлены различные типы языковых норм, описаны стили современного русского языка и их жанры, освещены проблемы ораторского искусства и делового этикета сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Пособие предназначено для студентов и курсантов высших учебных заведений.

На втором этапе – курсанты при непосредственном руководстве профессорско-преподавательского состава кафедры осуществляют подготовку научных докладов, сообщений, рефератов.

На третьем этапе – заслушиваются и обсуждаются доклады и сообщения курсантов по исследуемым темам на заседаниях научных кружков (где обсуждается не только научная составляющая, но и проводится анализ достоинств и недостатков выступления с точки зрения сформированности коммуникативной компетенции курсанта-докладчика. Это может быть организовано в формате ролевой игры «Научная конференция» по заранее разработанному сценарию) и на научных мероприятиях (конференциях, семинарах, конкурсах) различного уровня (кафедральных, общевузовских, межвузовских и международных) с последующей подготовкой публикаций по результатам проведенных исследований.

Таким образом, занятие курсантов научно-исследовательской деятельностью способствует развитию их коммуникативной компетенции.

Мы полагаем, что еще одним способом самообразования курсантов

является их общение с руководителями служб, подразделений и учреждений УИС, высококвалифицированными специалистами, опытными практическими работниками. Процесс обучения с привлечением опытных сотрудников УИС и преподавателей специальных дисциплин является одним из условий эффективного формирования профессионального самовосприятия будущих специалистов ФСИН России. В Пермском институте ФСИН России регулярно проходят открытые лекции и практические занятия с привлечением практических работников, что способствует переходу от теоретического обучения к более детальному практическому изучению отдельных тем, непосредственному ознакомлению с условиями службы сотрудников УИС; обсуждению актуальных проблем, возникающих в процессе служебной деятельности; обмену жизненным опытом; развитию у курсантов интереса к избранной профессии.

Наиболее активно формирование профессионального самовосприятия происходит во время учебных практик и стажировок, где сначала формируется представления о себе как субъекте квазипрофессиональной деятельности, а затем и профессиональной деятельности. Как отмечает Т.Л. Миронова [151, с. 312], полноценное формирование профессионального самосознания происходит лишь в процессе ответственного участия субъекта в профессиональной деятельности, которая и становится основной детерминантой профессионального становления личности.

Опытные сотрудники учреждений и органов ФСИН России привлекаются на проведение таких мероприятий, как курсантские научно-практические конференции, проблемные семинары и «круглые столы», при этом совместное обсуждение коммуникативных проблем в деятельности сотрудников УИС, с одной стороны, позволит определить качество получаемых курсантами знаний (прочность, глубину, системность), а с другой стороны, появится возможность обсуждать реальные ситуации, с которыми сталкиваются практические работники УИС и почувствовать себя в роли действующих сотрудников.

Таким образом, формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе самообразования способствует взаимодействие практических сотрудников УИС с курсантами, которое осуществляется в разных направлениях: в процессе обучения – при проведении с курсантами лекционных, семинарских и практических занятий, при прохождении курсантами учебной, производственной, преддипломной практик; в процессе воспитания – закрепление наставника для оказания своевременной помощи при профессиональном становлении личности; в процессе научной деятельности – обсуждение проблемных вопросов в рамках курсантских научно-практических конференций, проблемных семинаров и «круглых столов».

Мы приобретаем коммуникативный опыт не только при непосредственном взаимодействии с другими людьми. Процесс совершенствования коммуникативной компетенции нельзя отрывать от общего развития личности, поэтому еще одним способом формирования коммуникативной компетенции курсантов в процессе самообразования является час чтения, который проводится ежедневно, согласно распорядку дня Пермского института ФСИН России, с 21.00 до 22.00. В данный период курсанты могут читать как художественную, так и научную и научно-популярную литературу, причем как электронных, так и на бумажном носителе.

Среди курсантов 1-4 курсов был проведен анонимный опрос, включавший в себя следующие вопросы: 1. Как Вы считаете, нужно ли проводить час чтения? 2. Если да, то почему? 3. Какую литературу Вы читаете?

Анализ данных, полученных с помощью анкетирования курсантов, позволил установить, что 73% респондентов положительно относятся к проведению часа чтения, так как чтение способствует расширению словарного запаса – 89%; способствует выработке более четкого и ясного мышления / учит четко, ясно и красиво формулировать свои мысли – 81%; помогает выражать / формулировать собственные мысли – 79%; повышает грамотность – 78%; помогает легче общаться с людьми – 74%; помогает изъясняться и подбирать нужные слова – 68%; повышает эрудицию – 66%;

развивает речь – 65%; тренирует память и логику – 62%; расширяет кругозор – 54%; развивают память – 52%; развивает логическое мышление – 48%; развивает фантазию, творческое воображение – 40%; учит выделять главное – 36%; помогает стать интересным собеседником– 32%; способствует духовному развитию – 24%; исчезают слова-паразиты – 12%; чтение перед сном помогает успокоиться, снимает напряжение – 7%; развлекают – 5%; чтение вслух развивает дикцию – 3%.

Как показал опрос, в специально отведенное для этого время курсанты читают, в основном, художественную литературу и книги по психологии.

Таким образом, большинство курсантов осознает, что чтение книг, несомненно, способствует формированию их коммуникативной компетенции.

Итак, одним из основных направлений совершенствования процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов является педагогическое сопровождение их самостоятельной работы по саморазвитию коммуникативных умений. Это достигается вооружением курсантов знанием методики развития процесса формирования коммуникативных умений; побуждением их к самостоятельной работе по развитию коммуникативных умений ходе усвоения ими не только дисциплины «Русский язык и культура речи», но и других общепрофессиональных и профессиональных дисциплин в рамках образовательной программы; оказанием курсантам помощи в планировании этой работы; методическим сопровождением их самостоятельной работы; курированием их научно-исследовательской деятельности; созданием педагогических и психологических условий выполнения ими планов самостоятельной работы; организацией встреч с практическими работниками; созданием условий для чтения курсантами художественной и др. литературы [20, с. 98].

3.3. Программа и методическое сопровождение курса повышения коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России

Важную роль в формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов играет профессорско-преподавательский состав вуза.

Преподаватель, обучая дисциплинам гуманитарного, социального и экономического цикла, профессиональным и специальным дисциплинам повышает интеллект курсанта, уровень его общей культуры, формирует и развивает компоненты профессиональной коммуникативной компетенции.

Для выявления профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава вузов ФСИН России по формированию коммуникативной компетенции курсантов нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 110 преподавателей, имеющие опыт педагогической работы от 1 года до 30 лет, что позволило сделать вывод об объективном характере полученных данных. Из них в анкетировании приняли участие 30% преподавателей гуманитарных дисциплин (философия, логика, история, иностранный язык / иностранный язык в сфере юриспруденции, экономика, профессиональная этика / психология профессиональной деятельности сотрудников УИС, безопасность жизнедеятельности, социология, психология, логика, русский язык в деловой документации / русский язык и культура речи, история УИС и органов юстиции, религиоведение, культурология и др.); 70% преподавателей информационно-правового и профессионального циклов.

Вопросы для анкеты преподавателей отвечали следующим требованиям организации педагогического исследования: содержательная направленность вопросов в соответствии с исследуемой проблемой; конструирование вопросов, предполагающих однозначный характер ответов; конструкция вопросов соответствует открытому типу неструктурированной формы. При этом использование вопросов открытого типа способствует более глубокому исследованию проблемы, так как ответы респондентов дают более содержательную информацию.

Исходя из анализа ответов респондентов, большинство преподавателей (46%) имеют стаж работы в вузе от 5 до 10 лет; 23% – от 10 до 15 лет; 16% – от 1 до 5 лет; 11% – от 15 до 20 лет; 4% – свыше 20 лет.

57% преподавателей определяют коммуникативную компетенцию как

умение общаться; 16% – умение взаимодействовать с людьми; 15% – грамотность, владением русским языком на высоком уровне, 12% преподавателей затруднились сформулировать определение данного понятия или отдельные его характеристики.

39% преподавателей полагают, что хорошее владение коммуникативной компетенцией повышает качество учебного процесса; 21% – положительно сказывается на росте профессионализма сотрудника УИС; 19% – на карьерном росте; 8% – способствует развитию самостоятельной творческой деятельности; 13% – не определили никакой значимости.

На вопрос анкеты, какие способы действия коммуникативной компетенции заложены во ФГОС ВО по направлениям подготовки 36.03.02 – Зоотехния и 40.03.01 – Юриспруденция, 48% преподавателей затруднились ответить; 24% – назвали способность грамотно писать и говорить по-русски; 18% – четко, ясно и аргументированно строить устную и письменную речь; 10% – владеть иностранным языком. При этом большую осведомленность в данном вопросе продемонстрировали преподаватели русского языка и культуры речи, русского языка в деловой документации, иностранного языка, логики и философии, так как эти дисциплины отвечают за формирование коммуникативной компетенции.

Как показали результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава 82% преподавателей кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин и 23% преподавателей других кафедр считают, что они готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов, необходимую для будущей профессиональной деятельности; 65% респондентов – частично, а 4% – не готовы, остальные – затруднились ответить на этот вопрос [20, с. 114]. Основную причину затруднений преподаватели видят в недостаточном владении методикой формирования коммуникативной компетенции. Сложности возникают в основном у преподавателей, которые только начинают свою педагогическую деятельность, но имеют большой опыт практической деятельности в учреждениях и органах УИС.

Поэтому, оценивая свою профессиональную компетентность по формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 34% оценили в 1 (низкий) балл; 66% указали 2 (средний) балл. Высокий (3) балл никто из преподавателей себе не выставил.

При ответе на вопрос анкеты, как и где Вы повышали свою квалификацию по овладению умением формировать у курсантов коммуникативную компетенцию, большинство преподавателей (90%) отметили, что они не оканчивали специальные курсы по данной проблематике. При этом 34% преподавателей отмечает необходимость организации специальной подготовки по повышению уровня своей коммуникативной компетенции и, как следствие, коммуникативной компетенции курсантов.

Таким образом, анкетирование показало, что основное противоречие деятельности преподавателей по формированию коммуникативной компетенции курсантов заключается в том, что они осознают важность и необходимость данного вида своей профессиональной деятельности, но не всегда готовы осуществлять ее грамотно и эффективно.

С целью более глубокого изучения состояния проблемы в педагогической практике проводился опрос профессорско-преподавательского состава с использованием методики «Незаконченное предложение». Преподавателям предлагалось закончить следующие предложения: «Коммуникативная компетенция в подготовке сотрудника УИС…», «Коммуникативная компетенция дает возможность…»; «Считаю, что коммуникативная компетенция…» [88, с. 112].

Анализ результатов опроса показал, что 68% преподавателей, завершая первое предложение, говорят о важности коммуникативной компетенции в подготовке сотрудника УИС; 32% – отметили, что она играет второстепенную роль.

Предложение «Коммуникативная компетенция дает возможность…» преподаватели продолжили следующим образом: 42% – повышать общую культуру; 20% – стать квалифицированным специалистом; 14% – ничего не дает; 24% – затруднились ответить.

87% профессорско-преподавательского состава предложение «Считаю, что коммуникативная компетенция…» закончили фразой: «должна формироваться дисциплинами гуманитарного, социального и экономического цикла». Это свидетельствует о том, что преподаватели не считают свой предмет определяющим при формировании такого рода компетенции.

Как показал анализ деятельности профессорско-преподавательского состава института процесс формирования у курсантов коммуникативной компетенции находится в прямой взаимосвязи от уровня педагогического мастерства преподавателя высшей школы, его теоретической и методической подготовкой, так как от этого зависит прочность усвоения курсантами коммуникативных умений и их отношение к этому, владение основами коммуникативной деятельности и получение удовлетворения от ее результатов.

Наблюдение и анализ деятельности командного состава показывает, что чем выше уровень их коммуникативной компетенции, тем большее влияние на курсантов и на формирование у них коммуникативных умений и навыков они способны оказать. Как показали результаты анкетирования командного состава института, из 20 опрошенных 30% имеют стаж работы в данной области от 1 до 5 лет; 20% имеют стаж от 5 до 10 лет; 25% – от 10 до 15 лет; 20% – от 15 до 20 лет; 5% – свыше 20 лет.

Давая определение «коммуникативной компетенции», 70% офицеров командного состава назвали умение общаться с другими людьми; 5% – хорошее владение русским языком, 25% – затруднились дать определение. При этом 35% офицеров командного состава считают, что владение коммуникативной компетенцией поможет будущим офицерам руководить личным составом в процессе профессиональной деятельности, 25% – поможет в учебе, 35% – не определили никакой значимости. При определении трудностей, возникающих в процессе формирования коммуникативной компетенции курсантов, 95% командного состава самокритично признались, что они испытывают затруднения в этом процессе. Поэтому, оценивая свою профессиональную компетентность по

формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 95% оценили в 1 (низкий) балл; 5% указали 2 (средний) балл. Высокий (3) балл никто из офицеров командного состава себе не выставил.

При этом 35% готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов, необходимую для их будущей профессиональной деятельности; 50% респондентов – частично, а 5% – не готовы, остальные – затруднились ответить на этот вопрос. Трудности возникают в основном у среднего и младшего начальствующего состава (командиров взводов, старшин, заместителей командиров взводов), так как руководящий состав имеет больший опыт работы с переменным составом и чаще взаимодействует с профессорско-преподавательским составом, что сказывается на его уровне коммуникативной компетенции.

Отвечая на вопрос о повышении квалификации по овладению умением формировать у курсантов коммуникативной компетенции, все офицеры командного состава сказали, что по данной проблематике они не оканчивали какие-либо курсы, но испытывают необходимость специальной подготовки.

Таким образом, анкетирование показало, что офицеры командного состава осознают важность не только формирования коммуникативной компетенции курсантов, но и повышения уровня своей коммуникативной подготовки. Результаты анкетирования и опроса профессорско-преподавательского и командного состава позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего исследования данной проблемы, ввиду недостаточного владения ими методикой формирования коммуникативной компетенции курсантов [88, с. 119].

Мы полагаем, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов должно осуществляться одновременно:

– профессорско-преподавательским составом на лекциях, семинарских и практических занятиях, в часы самоподготовки и в рамках служебной подготовки в разделе общественно-политического и государственно-правового информирования);

– командным составом (начальником факультета, начальниками курсов, заместителями начальников курсов, командирами взводов, старшинами, заместителями командиров взводов) на построениях, в рамках служебной подготовки в разделе общественно-политического и государственно-правового информирования, при инструктажах курсантов перед заступлением в наряды и убытием в очередное увольнение.

Кроме того эффективным методом воспитания является личный пример, который применяется как в учебно-воспитательном процессе, так и в ходе служебной деятельности [36, с. 93]. Использование личного примера предполагает целеустремленное систематическое воздействие профессорско-преподавательского состава, начальника факультета, начальников курсов, заместителей начальников курсов, командиров взводов, старшин, заместителей командиров взводов на курсантов с целью формирования у них не только профессиональной коммуникативной компетенции, но и личности будущего сотрудника УИС.

Следовательно, для эффективной работы по формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов необходимо:

– повышение коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского состава (в рамках спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России» и / или постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей», и служебной подготовки с последующей сдачей зачетов);

– повышение коммуникативной компетенции командного состава вуза (в рамках в рамках спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России» и / или служебной подготовки с последующей сдачей зачетов);

– улучшение взаимодействия профессорско-преподавательского состава с командным составом вуза различного уровня (обсуждение некоторых вопросов в рамках учебно-методических сборов, на заседаниях Учебно-методического совета вуза, приглашение сотрудников учебно-

строевых подразделений на заседания кафедры, совместная воспитательная работа со слабоуспевающими курсантами и т.д.);

– дальнейшее развитие взаимодействия профессорско-преподавательского состава с отделом по работе с личным составом, сотрудниками психологической службы (институт кураторства, совместная подготовка плана досуговой работы, принятие участия в культурно-массовых мероприятиях, встречи с ветеранами УИС, психологические тренинги и т.д.).

Повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского состава и сотрудников учебно-строевых подразделений вузов ФСИН России может достигаться собственными усилиями, направленными на самосовершенствование, изучение, обобщение и использование передового опыта (с использованием электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Русский язык и культура речи» через СДО «Прометей»).

Для повышения коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского и командного состава мы предлагаем два пути:

1. Спецкурс «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России».

2. В рамках служебной подготовки и / или в рамках самостоятельной работы с использованием электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Русский язык и культура речи» через СДО «Прометей» (теоретическая часть) и постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей» (практическая часть), проводился цикл занятий с последующей сдачей зачетов.

Содержание данных занятий как инвариантно, так и вариативно (в зависимости от категории слушателей).

Программа спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России»

Целью спецкурса является повышение коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России путем их знакомства с основами современной речевой коммуникации, разновидностями национального языка и функциональными стилями речи,

языковыми нормами и культурой речи профессорско-преподавательского и командного состава, этикой и психологией речевой коммуникации, основами публичного выступления и общими вопросами организации письменных коммуникаций, современными тенденциями развития языковой личности.

Задачи программы: совершенствование ортологических умений и навыков устной и письменной речи, расширение общего лингвистического кругозора, формирование умений и навыков устного публичного выступления [180], формирование умений и навыков письменных коммуникаций, расширение знаний по этике и психологии речевой коммуникации, обогащение знаний об основах речевой культуры ППС и командного состава.

Требования к результатам обучения слушателей по программе спецкурса повышения коммуникативной подготовки представлены в таблице 25.

Таблица 25

Требования к результатам обучения профессорско-преподавательского и командного состава по программе спецкурса повышения коммуникативной подготовки

<table>
<tr><th>Профессорско-преподавательский состав</th><th>Командный состав</th></tr>
<tr><td colspan="2">должны знать:</td></tr>
<tr><td colspan="2">основные понятия речевой коммуникации;
разновидности национального языка;
нормы современного русского языка;
условия функционирования стилей речи;
правила и принципы этики речевой коммуникации;
психологию речевой коммуникации;
особенности и основные характеристики устной публичной речи;
основы публичной речи, правила подготовки и проведения публичного выступления;</td></tr>
<tr><td colspan="2">должны уметь:</td></tr>
<tr><td colspan="2">квалифицированно вести коммуникацию в различных профессиональных сферах;</td></tr>
<tr><td colspan="2">эффективно взаимодействовать с партнером по общению;</td></tr>
<tr><td>создавать письменные тексты в разных стилях речи;</td><td>создавать письменные тексты в официально-деловом стиле;</td></tr>
<tr><td>подготовить и провести выступление в научном и публицистическом стилях</td><td>подготовить и провести выступление в официально-деловом стиле</td></tr>
<tr><td colspan="2">должны владеть:</td></tr>
<tr><td colspan="2">всеми видами речевой деятельности;</td></tr>
<tr><td colspan="2">основами ораторского искусства;</td></tr>
<tr><td>основами культуры речи преподавателя вуза;</td><td>основами культуры речи командного состава ведомственного вуза;</td></tr>
<tr><td colspan="2">навыками тестирования собственных коммуникативных умений и умений курсантов;</td></tr>
<tr><td colspan="2">навыками саморазвития коммуникативной компетенции.</td></tr>
</table>

К основным принципам реализации программы спецкурса можно отнести:

– сознательность при совершенствовании коммуникативной компетенции ППС и командного состава при углублении и систематизации знаний о теории и практике речевой коммуникации, функциональных стилях речи, разновидностях национального языка, языковых нормах, этике и психологии речевой коммуникации, основах публичного выступления и организации письменных коммуникаций;

– системность в построении теоретической и практической частей программы по совершенствованию коммуникативной компетенции ППС и командного состава;

– коммуникативность предлагаемых заданий и упражнений.

Отработка каждой темы программы включает в себя три взаимосвязанных компонента (см. Рис. 33).

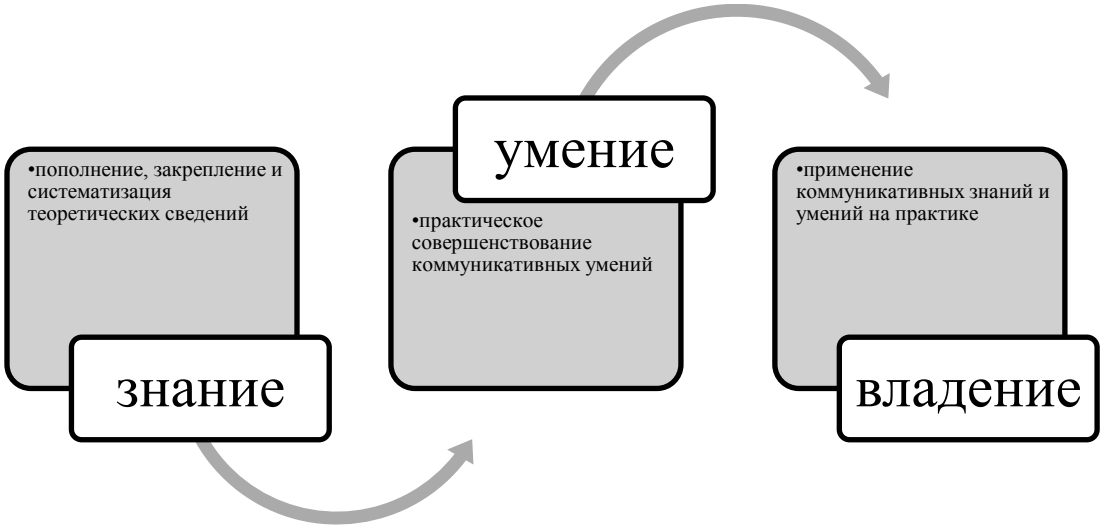


Рис. 33. Структура коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России

Структура коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России представляет собой перечень результатов обучения в виде определенных знаний, умений и владений (см. Таблицу 25), освоение которых позволяет в дальнейшем оценить уровень сформированности компетенции.

Первый компонент предполагает пополнение, закрепление и систематизацию теоретических сведений (отвечает за знаниевый компонент),

которые осуществляются как в рамках лекционных занятий, так и путем самостоятельного изучения теоретического материала с использованием различных источников информации, получение необходимых сведений частично-поисковым и исследовательским методом обучения. Таким образом, происходит пополнение и систематизация знаний по теории речевой коммуникации, их фиксация для дальнейшего использования в коммуникативной практике.

Второй компонент связан с практическим совершенствованием коммуникативных умений. Он предполагает построение процесса коммуникации в различных коммуникативных ситуациях с опорой на имеющиеся теоретические сведения как по образцу или алгоритму, так и на основе преобразования имеющихся коммуникативных знаний и умений в соответствии с параметрами коммуникативной ситуации [190, с. 371]. Данный компонент реализуется в процессе выполнения компетентностно-ориентированных упражнений, в практикумах, создающих условия для активизации коммуникативных знаний и умений и их применения в разнообразных ситуациях общения.

Третий компонент отвечает за применение коммуникативных знаний и умений на практике (владение). Он обеспечивает реализацию коммуникативных знаний и умений в соответствии с изменяющейся коммуникативной ситуацией, их применение в обстановке, приближенной к реальным условиям осуществления профессиональной деятельности. Этот компонент реализуется при работе с коммуникативными ситуациями, при выполнении проектных и творческих заданий, в процессе индивидуальной исследовательской деятельности [190, с. 373].

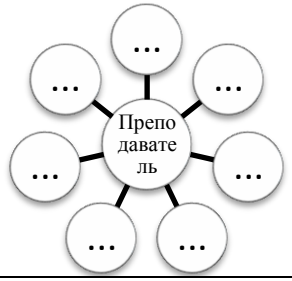
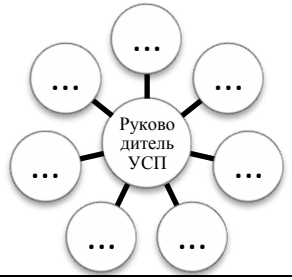
План проведения спецкурса содержит перечень изучаемых тем, с указанием часов, отводимых на каждую тему, формы проведения занятий, категорию слушателей, виды деятельности слушателей при изучении определенной темы и результатов обучения (см. Таблицу 26). Учебно-тематический план спецкурса рассчитан на 28 часов.

Таблица 26

План проведения спецкурса

№ п/п	Тема	Форма проведения занятий	Категория слушателей	Кол-во часов	Действия слушателей	Результат обучения
1.	**Входное тестирование**	Тестирование	ППС, КС	1	Выполнение компетентностно-ориентированного теста	Определение уровня своей коммуникативной компетенции и осознание «слабых мест»
2.	**Тема 1. Основы теории речевой коммуникации**	Лекция - презентация	ППС, КС	1	Конспектирование основных положений лекции: речевая коммуникация, язык и речь, речь и мышление, речевая деятельность, формы и типы речевой коммуникации, модель речевой коммуникации, коммуникативные функции языка.	Знание основных понятий речевой коммуникации; разграничение понятий язык и речь; представление о формах и типах речевой коммуникации, модели речевой коммуникации, коммуникативных функциях языка
3.	**Тема 2. Речевая норма и культура речи. Разновидности национального языка**	Проблемная лекция с видеофрагментами	ППС, КС	2	Анализ особенностей разновидности национального языка видеофрагментах. Конспектирование сведений лекционного материала: современный русский литературный язык и другие разновидности национального языка (территориальные и социальные диалекты, просторечие, жаргоны, арго). Проблемные вопросы: неизбежность изменений в языке в новых общественных условиях, состояние речевой культуры общества на современном этапе, пути повышения речевой культуры.	Знание разновидностей национального языка; умение определять разновидность национального языка, анализировать изменения в языке в новых общественных условиях, состояние речевой культуры общества на современном этапе; способность предлагать пути повышения речевой культуры
4.	**Тема 3. Орфоэпические нормы**	Практическое занятие - тренинг	ППС, КС	2	1. Самостоятельная расстановка ударений. Проверка происходит в коллективном режиме, параллельно анализируется значение слов. Формулирование правила осуществляется проблемным методом обучения. Выполнение теста на нахождение орфоэпических ошибок. 2. Чтение текста, соблюдая все орфоэпические нормы	Знание орфоэпических норм современного русского языка; умение находить орфоэпические ошибки; владение орфоэпическими нормами
5.	**Тема 4. Лексические нормы и коммуникативные качества речи**	Практическое занятие - тренинг	ППС, КС	2	Самостоятельное выполнение специально подобранных упражнений на речевые ошибки, вызванные нарушением критериев лексической нормы, и способы их устранения. По итогам - формулирование правила проблемным методом обучения.	Знание лексических норм современного русского языка; умение находить лексические ошибки; владение лексическими нормами

<table>
<tr><td>6.</td><td>Тема 5. Грамматические нормы (морфологические, синтаксические)</td><td>Практическое занятие - тренинг</td><td>ППС, КС</td><td>2</td><td>Самостоятельное выполнение специально подобранных упражнений на речевые ошибки, вызванные нарушением критериев грамматической нормы, и способы их устранения. По итогам - формулирование правила проблемным методом обучения.</td><td>Знание грамматических норм современного русского языка;
умение находить грамматические ошибки;
владение грамматическими нормами</td></tr>
<tr><td>7.</td><td>Тема 6. Орфографические и пунктуационные нормы</td><td>Практическое занятие - тренинг</td><td>ППС, КС</td><td>2</td><td>1. Решение теста в режиме он-лайн на актуализацию имеющихся знаний. При возникновении затруднения или совершении ошибки слушатели могут обратиться к правилу и заполнить, имеющийся пробел в знаниях.
2. Выполнение упражнений на нахождение орфографических и пунктуационных ошибок в письменных работах курсантов (рапорт, эссе и др.)</td><td>Знание орфографических и пунктуационных норм современного русского языка;
умение находить орфографические и пунктуационные ошибки;
владение орфографическими и пунктуационными нормами</td></tr>
<tr><td>8.</td><td>Тема 7. Функциональные стили современного русского литературного языка</td><td>Проектная деятельность</td><td>ППС, КС</td><td>4</td><td>1. Групповая работа по созданию проекта «… стиль речи». Слушатели в группах формулируют языковые особенности определенного функционального стиля, основные лексические, морфологические и стилистические черты, жанры на основе чтения и конспектирования материала учебников и учебных пособий. Проверка происходит в форме презентации проекта. Результаты фиксируются в таблице.
<table>
<tr><td>Стиль речи</td><td colspan="7">Признаки</td></tr>
<tr><td>…</td><td>…</td><td>…</td><td>…</td><td>…</td><td>…</td><td>…</td></tr>
<tr><td>…</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>…</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>…</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>…</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>…</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
2. Слушатели в группах определяют, к какому функциональному стилю, подстилю и жанру принадлежит текст, и доказывают свою точку зрения.
3. Слушатели в группах на основе анализа текстов формулируют сходство и различие книжных стилей.
4. Слушатели в группах составляют текст в определенном функциональном стиле и жанре.
5. Самостоятельное выполнение упражнений на нахождение и исправление стилистических ошибок.</td><td>Знание языковых особенностей и черт функциональных стилей и основных жанров, представление о соотношении стилей и подстилей;
умение определять и устанавливать соотношение стиль – подстиль – жанр;
владение устными и письменными жанрами разных стилей,
использование речевых жанров в соответствии с требованиями коммуникативной ситуации</td></tr>
</table>

8.	**Тема 8. Основы культуры речи преподавателя высшей школы**	Дискуссия	ППС	2	Каждый слушатель формулирует, какими моральными и нравственными качествами, педагогическими способностями, установками, поведенческими моделями должен обладать преподаватель, какой должна быть его речь. Для доказательства своей точки зрения можно использовать любой филологический материал (пословицы, поговорки, притчи, легенды, художественные произведения), личный опыт и т.п. На занятии организуется активное обсуждение в режиме дискуссии. По итогам занятия формируется портрет преподавателя вуза: 	Знание моральных и нравственных качеств, коммуникативных и педагогических способностей, установок, поведенческих моделей преподавателя; умение доказать свою точку зрения, продемонстрировав владение культурой речи преподавателя высшей школы
9.	**Тема 8. Основы культуры речи командного состава ведомственного вуза**	Дискуссия	КС	2	Каждый слушатель формулирует, какими моральными и нравственными качествами, педагогическими способностями, установками, поведенческими моделями должен обладать офицер курсового звена, какой должна быть его речь. Для доказательства своей точки зрения можно использовать любой филологический материал (пословицы, поговорки, притчи, легенды, художественные произведения), личный опыт и т.п. На занятии организуется активное обсуждение в режиме дискуссии. По итогам занятия формируется портрет руководителя УСП: 	Знание моральных и нравственных качеств, коммуникативных и педагогических способностей, установок, поведенческих моделей офицера курсового звена, руководителя учебно-строевого подразделения; умение доказать свою точку зрения, продемонстрировав владение культурой речи командного состава ведомственного вуза

10.	**Тема 9. Этика речевой коммуникации**	Круглый стол	ППС, КС	2	1. Самостоятельное изучение основных теоретических положений. 2. Обсуждение в режиме круглого стола вопросов, связанных с этикой письменной речи, этикой слушания, речевым этикетом в определенных речевых ситуациях, этикетным требованиям к интонационному оформлению высказывания, речевым этикетом устной деловой речи, речевым этикетом сотрудника УИС.	Знание основ и владение этикой письменной речи, этикой слушания, речевым этикетом в определенных речевых ситуациях, интонационным оформлением высказывания, речевым этикетом устной деловой речи, речевым этикетом сотрудника УИС.
11.	**Тема 10. Психология речевой коммуникации**	Лекция-решение ситуационных задач	ППС, КС	2	1. Конспектирование основных положений лекции / или самостоятельное изучение основных теоретических положений (в рамках самоподготовки). 2. Решение ситуационных задач, посвященных типам коммуникабельности людей, эго-состояниям, способам речевого воздействия на личность, манипуляциям, бесконфликтному общению и невербальным средствам общения.	Знание и умение определить тип коммуникабельности человека, эго-состояние, способ речевого воздействия на личность, манипулировать, владение невербальными средствам общения, принципами бесконфликтного общения
12.	**Тема 11. Риторика. Мастерство публичного выступления**	Ролевая игра	ППС, КС	2	Ролевая игра «Убеди меня». Слушатели объединяются в пары и выбирают тему для дискуссии. При построении своей речи каждый должен учитывать тип аудитории, определиться, к какому типу ораторов он принадлежит, выбрать способы привлечения внимания, подобрать аргументы для доказательства и опровержения.	Знание типов аудитории, ораторов, аргументации, способов привлечения внимания; умение построить свою речь в соответствии с типом аудитории, привлечь внимание, подобрать аргументы для доказательства и опровержения; владение мастерством публичного выступления

13.	**Тема 12. Письменные коммуникации**	Лекция-решение ситуационных задач	ППС, КС	2	1. Конспектирование основных положений лекции: письменные коммуникации (организация, значение, этические аспекты), коммуникативная и управленческая документальная деятельность, классификация, стандартизации и унификации документов. 2. Решение ситуационных задач, связанных с этическими нормами при составлении текста делового письма, проблемами определения формы вежливого обращения, трудностями в употреблении слов делового языка, моделями и вариантами синтаксических конструкций, применяемых в деловой переписке.	Знание основ письменной коммуникации (организация, значение, этические аспекты), коммуникативной и управленческой документальной деятельности, классификации, стандартизации и унификации документов, моделей и вариантов синтаксических конструкций, применяемых в деловой переписке; умение подобрать нужную форму вежливого обращения, трудностями в употреблении слов делового языка; владение этическими нормами при составлении текста делового письма,
14.	**Итоговое тестирование**	Тестирование		1	Выполнение компетентностно-ориентированного теста	Определение уровня своей коммуникативной компетенции
15.	**Рефлексивно-итоговое занятие**	Собеседование. Проектная деятельность		1	Собеседование по результатам итогового теста. Проектирование программы развития коммуникативной компетенции. Создание программы совершенствования коммуникативной компетенции: Что я не знаю (не умею) / не достаточно хорошо знаю (умею)? ↓ Зачем мне это? ↓ Что я могу сделать для того, чтобы узнать / научиться? ↓ Каким образом? ↓ Каким будет результат?	Умение создавать программу совершенствования коммуникативной компетенции
16.	**Всего:**			**28**		

В результате изучения спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России» и повышения коммуникативной подготовки в рамках цикла занятий по служебной подготовке и в «Школе молодых преподавателей» повысился уровень их коммуникативной компетенции, о чем свидетельствует наблюдение и анализ деятельности профессорско-преподавательского и командного состава института и их самоанализ. Это, несомненно, скажется на эффективности работы по формированию у курсантов профессиональной коммуникативной компетенции.

3.4. Диагностика уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по результатам проведенной работы

Экспериментальная работа по реализации методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России осуществлялась в течение четырех лет.

Опытно-экспериментальное обучение курсантов по созданной в ходе исследования методической системе формирования профессиональной коммуникативной компетенции проводилось в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации, подведомственных Федеральной службе исполнения наказаний: Пермский институт ФСИН России (полная реализация), Самарский юридический, Воронежский и Кузбасский институты ФСИН России (частичная реализация).

Для проведения констатирующего этапа нами разработан комплекс мероприятий, который включал в себя несколько взаимодополняющих методик, позволяющих определить сформированность у курсантов вузов ФСИН России профессиональной коммуникативной компетенции: авторская анкета для курсантов, авторская анкета для профессорско-преподавательского состава, методика «Самооценка профессиональной коммуникативной компетенции (согласно ФГОС)», авторская методика измерения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, методика «Незаконченное предложение», методика

оценки коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский, Б.А. Федорищин), КИМ, представленные в 5 параграфе 2 главы (см. 2.5.).

Для реализации формирующего эксперимента на основе реализации модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России с учетом результатов, полученных на расширенном констатирующем эксперименте была разработана комплексная программа формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России (см. 2 параграф 3 главы), включающая инвариантное, вариативное и специфическое содержание, обеспечивающее формирование базовой, профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции; создано методическое сопровождение модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе изучения учебных дисциплин (см. 3.2.1.), в том числе «Русского языка и культуры речи»; в процессе прохождения практик (см. 3.2.2.), созданы программно-методические материалы к факультативному курсу «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС (в зависимости от профиля подготовки)» (см. 3.2.3.), разработано педагогическое сопровождение, способствующее формированию коммуникативной компетенции в процессе самообразования (см. 3.2.4.). Кроме того разработана программа и методическое сопровождение курса повышения коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России (см. 3 параграф 3 главы), способствующее формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Для контрольного этапа экспериментальной работы предложены методики статистической обработки и интерпретации полученных результатов.

Определение уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России осуществлялось в рамках контрольного этапа педагогического эксперимента, нацеленного на выявление эффективности реализации модели методической системы

формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе. Доказательством эффективности педагогического эксперимента мы считаем положительную динамику по всем структурным компонентам профессиональной коммуникативной компетенции после организации педагогического эксперимента в ведомственном вузе при подготовке будущих сотрудников УИС, обучающихся по направлениям подготовки Юриспруденция (профили «Организация охраны и конвоирования в УИС» и «Организация режима в УИС») и Зоотехния (профиль «Кинология»), на основании диагностического комплекса взаимодополняющих методик, с помощью которого осуществлялась оценка результатов исследования.

Качество подготовки курсантов ведомственного вуза зависит от способностей и готовности профессорско-преподавательского и командного состава к формированию профессиональной коммуникативной компетенции у будущих сотрудников УИС. Организуемое в ходе проведения педагогического эксперимента повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава в рамках спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России» и / или постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей», и служебной подготовки показало, что 100% преподавателей кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин и 75% преподавателей других кафедр отмечают свою готовность формировать коммуникативную компетенцию курсантов; 25% опрошенных полагают, что частично. Оценивая свою профессиональную компетентность по формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 12 % преподавателей оценили в 1 (низкий) балл; 69% указали 2 (средний) балл, 19 % – высокий (3) балл. Кроме того 90 % преподавателей считают, что преподаваемая ими дисциплина должна формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов.

Представим динамику самооценки профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава по формированию у курсантов коммуникативной компетенции в таблице 27:

Таблица 27

Динамика самооценки профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава по формированию коммуникативной компетенции курсантов

Самооценка в баллах	До эксперимента	После эксперимента
Низкий	34 %	12 %
Средний	66 %	69 %
Высокий	0 %	19 %

Оценивая свою профессиональную компетентность по формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 10 % офицеров командного состава выставили себе высокий (3) балл; 65 % – указали средний (2) балл; 25 % – низкий (1) балл. 65% офицеров готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов; 35% – частично.

Отразим динамику самооценки профессиональной компетентности командного состава по формированию у курсантов коммуникативной компетенции в таблице 28:

Таблица 28

Динамика самооценки профессиональной компетентности командного состава по формированию коммуникативной компетенции курсантов

Самооценка в баллах	До эксперимента	После эксперимента
Низкий	95 %	25 %
Средний	5 %	65 %
Высокий	0 %	10 %

Результаты самооценки профессиональной компетентности профессорско-преподавательского и командного состава по формированию коммуникативной компетенции курсантов свидетельствуют о том, что в результате повышения коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава увеличилось количество респондентов со средним и высоким баллом, и значительно снизилось их число с низким баллом.

Таким образом, реализация педагогического условия – повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и

командного состава вузов ФСИН России – позволила им сознательно изменить и осуществлять работу по формированию коммуникативной компетенции курсантов в ведомственном вузе.

В 2014-2017 учебных годах в Самарском юридическом, Воронежском и Кузбасском институтах ФСИН России были апробированы отдельные элементы экспериментальной программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов ведомственных вузов (расширенный эксперимент – 671 курсант). В 2013-2017 учебных годах на базе Пермского института ФСИН России осуществлялось комплексное внедрение методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в практику обучения курсантов ведомственного вуза (основной эксперимент – 145 человек).

На первом констатирующем этапе с помощью комплекса диагностических мероприятий был определен уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в ЭГ и КГ. Результаты диагностики представлены в 5 параграфе 2 главы (см. 2.5).

На формирующем этапе эксперимента осуществлялась реализация комплексной программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Во время формирующего педагогического эксперимента проводились промежуточный контроль, тестирование и анкетирование. На основании их результатов были внесены изменения в программно-методическое обеспечение реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

В конце опытно-экспериментальной работы была проведена контрольная диагностика, основанная на сравнении результатов исследования до проведения эксперимента и после него. Проведенная опытно-экспериментальная работа показала значительные изменения в результатах сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Представим результаты внедрения методической системы формирования профессиональной

коммуникативной компетенции курсантов, полученные в ЭГ, и сопоставим их с данными, полученными в КГ.

Для диагностики уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России нами разработан особый инструментарий. Мониторинг сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России включал в себя

– Входной мониторинг (тестирование, анкетирование, наблюдение и пр.), который проводится в начале освоения компетенции с целью определения начального уровня подготовки курсантов, и в дальнейшем сравнивался с результатами следующих этапов мониторинга.

– Промежуточный мониторинг, который проходил в несколько этапов:

1) мониторинг уровня сформированности базовой коммуникативной компетенции (первый этап);

2) мониторинг уровня сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции (второй этап);

3) мониторинг уровня сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции (третий этап).

– Итоговый мониторинг, который предназначен для определения соответствия уровня сформированности компетенции курсанта требованиям ФГОС ВО и квалификационным требованиям, предъявляемым к сотрудникам УИС. Итоговая оценка уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов осуществлялась на государственном экзамене и при защите выпускной квалификационной работы.

Оценка уровня сформированности компетенции осуществлялась по следующим критериям: личностно-мотивационному (наличие мотивов, ценностных ориентаций, установок и потребностей будущего сотрудника УИС в профессиональной коммуникативной компетенции), когнитивному (сформированность профессиональных коммуникативных знаний, согласно ФГОС ВО и квалификационных требований, предъявляемых к сотрудникам

УИС), деятельностно-рефлексивному (владение практическими умениями и способностью к осуществлению эффективной профессиональной коммуникации, самооценке личностных качеств).

Для контроля результатов обучения курсантов, т.е. для оценивания уровня знаний и умений по дисциплине «Русский язык и культура речи» и курсу «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС», разработаны КИМы в форме компетентностно-ориентированных тестов.

В связи с тем, что знания и умения формируются отдельными дисциплинами, а владение чаще всего носит междисциплинарный интегральный характер, для контроля уровня сформированности владений нами разработаны задания в виде эссе «Нужны ли элементарная орфографическая и пунктуационная грамотность и культура речи в моей профессиональной деятельности?», проекта «Экскурсия по подразделению исправительного учреждения», ролевых игр «Судебное заседание» и «Сотрудник отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы)», проведения занятия по служебной подготовке, инструктивного занятия и подведения итогов несения службы.

Кроме того для оценки коммуникативной компетенции курсантов была использована «Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС) В.В.Синявского и Б.А.Федоришина [198] до и после проведения педагогического эксперимента, которая использовалась в контрольной и экспериментальной группах. Анализ результатов показал, что, если до проведения педагогического эксперимента, из 145 человек, низкий уровень сформированности определен у 53,8 %; средний – у 39,3 %; высокий – у 6,9 % курсантов, то после его проведения были получены следующие результаты. В экспериментальной группе курсантов 69,4 % опрошенных принадлежит к группе с высоким и очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей (0,70 – 1,0); средний уровень проявления – у 25% курсантов (0,50 – 0,65); у 5,6% курсантов наблюдается низкий уровень коммуникативных склонностей, проявляющийся

в значительных трудностях при установлении контакта с собеседником и выступлении перед аудиторией (0,30 – 0,50). В контрольной группе курсантов высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей продемонстрировал 41,1 %; средний уровень – 31,5 %, низкий уровень – 27,4 % курсантов (см. Таблицу 29 и диаграмму 11 приложения 18).

Для самооценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов использовалась авторская методика измерения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России (Приложение 5-7).

На первом этапе изучался уровень сформированности базовой коммуникативной компетенции (Приложение 5). После внедрения методического сопровождения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процесс изучения «Русского языка и культуры речи» и дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла, изучив и проанализировав данные проведенного опроса, мы получили следующие результаты: элементарный уровень сформированности базовой коммуникативной компетенции наблюдается у 9,7 % курсантов ЭГ и 48 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 51,4 % курсантов ЭГ и 32,8 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 38,9 % и 19,2 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 30 и отражены на диаграмме 12 приложения 18.

На втором этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов (Приложение 6). После внедрения методического сопровождения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процесс изучения дисциплин профессионального цикла и программу учебной практики курсанты, изучив и проанализировав данные проведенного опроса, мы получили следующие результаты: элементарный уровень сформированности профессионально-

ориентированной коммуникативной компетенции наблюдается у 18 % курсантов ЭГ и 41,1 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 40,3 % курсантов ЭГ и 37 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 41,7 % и 21,6 % курсантов ЭГ и КГ соответственно. Полученные данные представлены в таблице 31 и отражены на диаграмме 13 приложения 18.

На третьем этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов (Приложение 7). После внедрения методического сопровождения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процесс изучения специальных дисциплин, курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС», программы прохождения производственной (в том числе преддипломной) практики, изучив и проанализировав данные проведенного опроса, мы получили следующие результаты (в зависимости от профиля подготовки):

– ***Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»***: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдается у 16 % курсантов ЭГ и 57,7 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 48 % курсантов ЭГ и 30,8 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 36 % курсантов ЭГ и 11,5 % КГ.

– ***Профиль подготовки «Организация режима в УИС»***: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдается у 12,5 % курсантов ЭГ и 56 % КГ; достаточный уровень был выявлен у 45,8 % курсантов ЭГ и 36 % КГ; продвинутый уровень – у 41,7 % и 8 % курсантов ЭГ и КГ соответственно.

– ***Профиль подготовки «Кинология»***: элементарный уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции наблюдается у 17,4 % курсантов ЭГ и 54,5 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 47,8 % курсантов ЭГ и 36,4 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 34,8 % курсантов ЭГ и 9,1 % КГ. Полученные данные представлены в таблице 32 и отражены на диаграмме 14 приложения 18.

Для подтверждения эффективности проведенной нами работы, а именно внедрения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, данные по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции ЭГ и КГ по результатам самооценки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 33 и отражены на диаграмме 15 приложения 18.

Данные по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по результатам самооценки покритериально (личностно-мотивационный, когнитивный и деятельностно-рефлексивный) после педагогического эксперимента для большей наглядности приведены в таблице 34 и отражены на диаграмме 16 приложения 18.

Представим показатели прироста личностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-рефлексивного критериев профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки в таблице 35.

Таблица 35

Показатели абсолютного прироста самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России после педагогического эксперимента

Уровни	**Критерий**					
	Личностно-мотивационный		**Когнитивный**		**Деятельностно-рефлексивный**	
	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**
Продвинутый	4,1 %	24,4 %	3,5 %	21,5 %	5 %	8,9 %
Достаточный	-6,2 %	2 %	-2,1 %	0 %	4,1 %	4,7 %
Элементарный	2,1%	-26,4 %	-1,4 %	-21,5 %	-9,1%	-13,6 %

Как видно из таблицы 35, у курсантов ЭГ по результатам самооценки наблюдается положительная динамика по каждому из показателей сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Изменения результатов у курсантов КГ были не столь значительными.

Представим показатели абсолютного прироста общего уровня профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки в таблице 36.

Таблица 36

Показатели абсолютного прироста самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России после педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	4,3 %	24,5 %
Достаточный	-1,4 %	6,7 %
Элементарный	-2,9 %	-31,2 %

Итак, как видно из таблицы 36, уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России ЭГ на контрольном и констатирующем этапе эксперимента убедительно свидетельствуют об эффективности проведенной нами работы: продвинутый уровень профессиональной коммуникативной компетенции курсантов после внедрения модели увеличился на 24,5 % (с 15,6 до 40,1 %); достаточный уровень стал больше на 6,7 % (с 39 до 45,7 %); элементарный уровень снизился на 31,2 % (с 45,4 до 14,2 %). Тогда как результаты, полученные в контрольной группе не столь значительны, хотя тоже демонстрируют положительную динамику: продвинутый уровень профессиональной коммуникативной компетенции курсантов после внедрения модели увеличился на 4,3 % (с 15,2 до 19,5 %); достаточный уровень снизился на 1,4 % (с 36,7 до 35,3 %); элементарный уровень стал меньше на 2,9% (с 48,1 до 45,2 %).

Проверим достоверность совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ с помощью критерия Хи-квадрат.

Таблица 37

Эмпирическое значение критерия Хи-квадрат для самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России после педагогического эксперимента

Период формирования	Составляющие ПКК	Критерий χ^2		
		Л-М	К	Д-Р
Первый	БКК	27,46	20,77	32,65
Второй	ПОКК	13,66	7,88	12,78
Третий	ПСКК			30,45
Итого:		**19,15**	**13,15**	**22,97**

Полученные данные отразим на диаграмме 17.

Из таблицы 37 и диаграммы 17, видно, что характеристики сравниваемых выборок выше уровня значимости 0,05 (критическое значение

составляет 5,99), что свидетельствует о том, что после проведения педагогического эксперимента распределение испытуемых стало различным, что доказывает влияние внедрения методической системы на образовательный процесс в ЭГ курсантов.

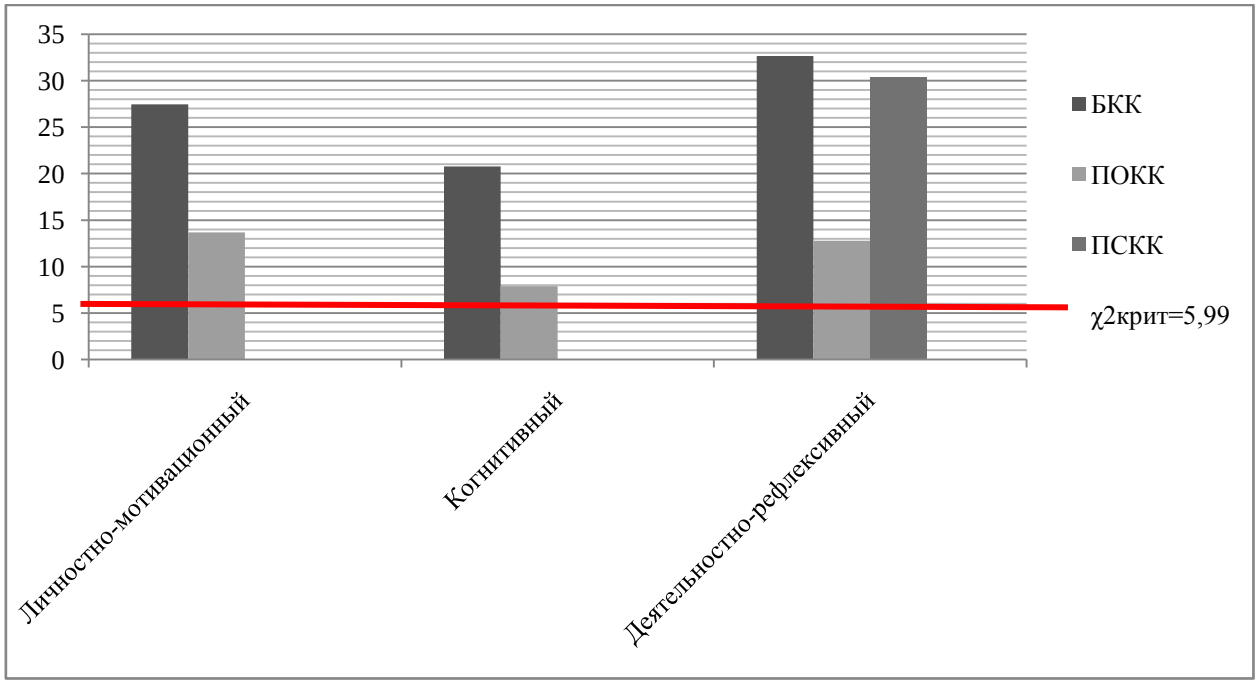


Диаграмма 17. Хи-квадрат для самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России после эксперимента

Перейдем к анализу данных, полученных по результатам выполнения КИМов, определяющих уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на контрольном этапе.

На первом этапе исследования для оценки когнитивного критерия проводился **компетентностно-ориентированный тест**, который включал в себя следующие задания: 1) позволяющие курсантам продемонстрировать свою коммуникативную грамотность (владение всеми видами речевой деятельности; способность воспринимать чужую речь (устную, письменную) и самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной форме); 2) предполагающие включение курсанта в различные коммуникативные ситуации, приближенные к профессиональной деятельности.

Данные задания относятся к разному уровню сложности и включают в себя задания с выбором с выбором верных ответов (одного или нескольких), задания на установление соответствия, на установление правильной

последовательности, на ранжирование, открытые задания (на дополнение и задания на подстановку).

Курсанты ЭГ продемонстрировали свою коммуникативную грамотность: владение всеми видами речевой деятельности, способность воспринимать чужую речь, как устную, так и письменную, самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Те задания, которые предполагали включение курсантов в различные коммуникативные ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью, и вызвали затруднения, были включены нами в программу дальнейшего формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

У курсантов КГ вызвали затруднение вопросы и задания, требующие демонстрации знания литературных норм русского языка, системы функциональных стилей русского языка и основных языковых черт каждого из стилей, основ публичной речи, правил подготовки и проведения публичного выступления. Кроме того курсантам КГ было сложно самостоятельно выражать свои мысли как в устной, так и письменной форме. Ряд заданий, основанных на включении курсантов в коммуникативные ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью, также вызвали затруднение.

В результате оценки уровня сформированности когнитивного критерия базовой коммуникативной компетенции в процессе выполнения курсантами компетентностно-ориентированного теста получены следующие результаты (данные представлены в таблице 38 и отражены на диаграмме 18 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 13,9 % курсантов ЭГ и 46,6 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 56,9 % курсантов ЭГ и 41,1 % КГ; продвинутый уровень – у 29,2 % курсантов ЭГ и 12,3 % КГ.

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантам была предложена **ролевая игра «Судебное заседание»**, организованная в конце изучения дисциплины «Русский язык и культура речи». Анализируя итоги

ролевой игры, отметим, что большинство курсантов ЭГ продемонстрировали умение выступать публично, отстаивать и обосновывать свою позицию; расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение; определять цель общения и понимать коммуникативную ситуацию, осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим эффективную коммуникацию; строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами, контролировать точность, логичность и выразительность речи; учитывать черты личности собеседника как социальные, так и индивидуальные, слушать и слышать собеседника, создавать и поддерживать доброжелательную атмосферу в процессе коммуникации и контролировать свое эмоциональное состояние; правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с окружающими, владеть нормами и правилами диалогического общения и реализовывать их в дискуссии, споре; эффективно взаимодействовать с помощью вербальных, невербальных и паралингвистических средств.

Курсантам КГ трудно было удержать внимание аудитории, отстаивать и обосновывать свою позицию, подбирать убедительные, эмоциональные аргументы; строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами, контролировать точность, логичность и выразительность речи. Не все курсанты учитывают черты личности собеседника, умеют слушать и слышать. У многих вызвало затруднение создание и поддержание доброжелательной атмосферы в процессе коммуникации, контроль своего эмоционального состояния, использование вербальных, невербальных и паралингвистических средств. Ряд курсантов не в полной мере владеет нормами и правилами диалогического общения и может реализовать их в споре.

В результате оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов в процессе ролевой игры «Судебное заседание» получены следующие результаты (данные представлены в таблице 39 и отражены на диаграмме 19

приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 11,1 % курсантов ЭГ и 52,1 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 50 % курсантов ЭГ и 31,5 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 38,9 % курсантов ЭГ и 16,4 % и КГ.

На втором этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов.

Для оценки личностно-мотивационного критерия профессиональной коммуникатгивной компетенции курсантам было предложено написать **эссе «Нужны ли элементарная орфографическая и пунктуационная грамотность и культура речи в моей профессиональной деятельности?»** Данная тематика была предложена курсантам, обучающимся как по направлению подготовки Юриспруденция, так и Зоотехния.

Анализ эссе выявил следующее результаты. После проведения опытно-экспериментальной работы курсанты ЭГ были более аргументированными (обучающиеся использовали убедительные, оригинальные, броские, эмоциональные аргументы); содержали конкретные примеры и иллюстрации собственных мыслей (не менее трех), а не «общие слова»; четко и логично композиционно структурированными; достаточно пунктуационно, орфографически и стилистически грамотными. В своих эссе курсанты демонстрировали четкое осознание необходимости высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции для своей будущей профессиональной деятельности.

Курсанты КГ были более сдержаны при ответе на вопрос «Нужна ли элементарная орфографическая и пунктуационная грамотность и культура речи в моей профессиональной деятельности?». В эссе встречались фразы типа «Зачем мне русский язык? Кинолог должен уметь общаться с собаками…», или преобладали высказывания о низкой значимости коммуникативной компетенции для будущей профессии, не имеющие яркую эмоциональную окраску, текст эссе не выразителен; используемые аргументы недостаточно логичны, недоказательны, неубедительны,

недейственны, однообразны; композиция неполная, недостаточно четкая (использованы не всегда логичные переходы от одной части к другой); лексикон скудный, грамматика бедная; в эссе встречаются орфографические и пунктуационные ошибки, грамматические неточности, употребление слов в неправильном значении.

В результате оценки уровня сформированности личностно-мотивационного критерия профессиональной коммуникативной компетенции в процессе написания курсантами эссе были получены следующие результаты (данные представлены в таблице 40 и отражены на диаграмме 20 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 11,1 % курсантов ЭГ и 39,7 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 40,3 % курсантов ЭГ и 37 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 48,6 % курсантов ЭГ и 23,3 % и КГ.

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантам была предложена **разработка проекта «Экскурсия по подразделению исправительного учреждения»**. Для этого во время прохождения учебной практики курсантам было предложено провести экскурсию по подразделению исправительного учреждения, в котором они проходят практику: отдел охраны / управление по конвоированию / отдел безопасности (режима), кинологическое отделение). В качестве экскурсантов могут выступать курсанты, прибывшие в данное исправительное учреждение с ознакомительной целью в рамках изучения профильной учебной дисциплины.

В ходе экскурсии курсантом должны быть освещены следующие вопросы: структура отдела, выполняемые задачи, функциональные обязанности сотрудников, штатная структура и т.д. Для проведения экскурсии курсанту необходимо составить план и подготовить подробный конспект.

Следует отметить, что экскурсии, проведенные курсантами ЭГ, были хорошо подготовленными, интересными, эмоциональными, выразительными. Экскурсоводы внимательно следили за аудиторией, быстро нашли с ней

контакт и осуществляли эффективное взаимодействие. Их рассказ отличался последовательным и логичным изложением, речь грамотна, уверенна и естественна.

В процессе проведения экскурсии курсанты КГ чувствовали себя скованно, проявляли внешнюю робость и неуверенность в себе, испытывали некоторые трудности в моделировании и регулировании своего поведения и / или поведения собеседника. Экскурсовод не всегда следил за реакцией аудитории, сосредоточившись на своих рассуждениях, часто смотрел в текст или вообще полностью читал. При построении речи допускались ошибки в произношении слов, грамматические неточности, употребление слов в неправильном значении (отмечалось, что курсанты КГ не в полной мере владеют профессиональной терминологией).

В результате оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции в процессе выполнения курсантами проекта «Экскурсия по подразделению исправительного учреждения» получены следующие результаты (данные представлены в таблице 41 и отражены на диаграмме 21 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 16,7 % курсантов ЭГ и 49,3 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 48,6 % курсантов ЭГ и 37 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 34,7 % курсантов ЭГ и 13,7 % и КГ.

Для оценки уровня сформированности когнитивного критерия профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантам было предложено выполнение **компетентностно-ориентированного теста**, который включал в себя следующие задания: 1) позволяющие курсантам продемонстрировать знание основ современной речевой коммуникации, основных критериев хорошей речи, особенностей, видов и стилей общения; владение приемами поведения в конфликтных ситуациях, основами мастерства публичного выступления, аргументации, анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии,

деловым общением; 2) предполагающие включение курсанта в различные коммуникативные ситуации, приближенные к профессиональной деятельности. Данные задания предполагали разный уровень сложности и включали в себя закрытые (одиночного и множественного выбора, соотнесения вариантов, определения последовательности) и открытые вопросы.

Курсанты ЭГ продемонстрировали прочные знания основ современной речевой коммуникации; владение приемами поведения в конфликтных ситуациях; мастерство публичного выступления, аргументации, анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии. Качественное выполнение заданий, предполагающих включение курсанта в различные коммуникативные ситуации, приближенные к профессиональной деятельности, свидетельствуют о сформированных навыках эффективного взаимодействия в различных формах служебной коммуникации.

У курсантов КГ вызвали затруднение вопросы и задания, требующие демонстрации знания правил языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС, основ служебной коммуникации, предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций.

В результате оценки уровня сформированности когнитивного критерия профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции в процессе выполнения курсантами компетентностно-ориентированного теста получены следующие результаты (данные представлены в таблице 42 и отражены на диаграмме 22 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 25 % курсантов ЭГ и 54,8 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 38,9 % курсантов ЭГ и 32,9 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 36,1 % курсантов ЭГ и 12,3 % и КГ.

На третьем этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов.

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной коммуникативной компетенции

курсантам была предложена **ролевая игра «Сотрудник отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы)»** (в зависимости от профиля подготовки), которая была организована в ходе изучения специальных дисциплин.

Курсанты КГ, обучающиеся по всем направлениям подготовки, с легкостью справляются с необходимостью поставить задачу караульным перед заступлением на пост (поставить задачи караульным перед заступлением на посты в составе караула по конвоированию / поставить задачи личному составу перед заступлением на службу), но испытывают серьезные затруднения при попытке проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов, не в полной мере владеет практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки, ведения планирующей и отчетной служебной документации (отдела охраны и отдела по конвоированию / отдела безопасности (режима), кинологического подразделения отдела охраны). Кроме того большинство курсантов КГ может оценить сотрудников караула по результатам несения службы, но испытывает некоторые трудности при формулировании выводов, при этом допускает ошибки в произношении слов, грамматические неточности, речь произносится очень быстро или слишком медленно, тихо, монотонно. Выступающий проявляет робость и неуверенность в себе.

Курсанты ЭГ, обучающиеся по всем направлениям подготовки, способны поставить задачи караульным перед заступлением на пост (поставить задачи караульным перед заступлением на посты в составе караула по конвоированию / поставить задачи личному составу перед заступлением на службу), но допускают небольшие неточности, грамотно ведут планирующую и отчетную служебную документацию (отдела охраны и отдела по конвоированию / отдела безопасности (режима), кинологического подразделения отдела охраны), в том числе оформляют решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по

конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей / готовят и оформляют служебную документацию дежурной смены. У курсантов ЭГ не возникает сложностей при проведении инструктажа и инструктивных занятий с личным составом, организации и проведении занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки, проведении служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов, так как в рамках изучения курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС» у них уже был опыт подобной деятельности (при проведении занятий в формате «Научи меня!»). Кроме того следует отметить, что у курсантов ЭГ практически отсутствуют ошибки в произношении слов, грамматические неточности. При произнесении своей речи оратор использует средний темп, варьируя его при изменении содержания, громкость голоса умеренная; речь лишена монотонности; умело используются жесты и мимика; выступающий ориентируется на аудиторию, внимательно следит за ней и чутко реагирует на восприятие его речи.

В результате оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов в процессе ролевой игры «Сотрудник отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы)» получены следующие результаты (данные представлены в таблице 43 и отражены на диаграмме 23 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 18,1 % курсантов ЭГ и 58,9 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 43,1 % курсантов ЭГ и 30,1 % курсантов КГ; продвинутый – у 40,3 % курсантов ЭГ и 11 % и КГ.

Кроме того для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия (письменной) профессионально-специализированной коммуникативной компетенции (в зависимости от профиля подготовки) курсантами предоставляются следующие **документы**, оформленные во время преддипломной практики: планы-конспекты проведения занятий по служебной подготовке; планы проведения инструктивных занятий; планы

подведения итогов несения службы; копии служебных документов, подготовленных и оформленных курсантами во время прохождения практики.

Курсанты КГ при составлении планов проведения занятий испытывали некоторые затруднения, в частности содержательная часть конспектов имела недостаточно четкую композицию (были не всегда логичные переходы от одной части к другой), а также у курсантов возникали трудности при формулировании выводов после каждого учебного вопроса и в конце занятия в целом. Кроме того при оформлении документов ряд курсантов допускал орфографические и пунктуационные ошибки.

Курсанты ЭГ при составлении планов проведения занятий раскрывали необходимую информацию не в полном объеме, ряд курсантов допускал незначительные ошибки при заполнении документации.

В результате оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной (письменной) коммуникативной компетенции получены следующие результаты (данные представлены в таблице 44 и отражены на диаграмме 24 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 19,4 % курсантов ЭГ и 68,5 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 38,9 % курсантов ЭГ и 26 % КГ; продвинутый – у 41,7 % и 5,5 % курсантов ЭГ и КГ соответственно.

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия (устной) профессионально-специализированной коммуникативной компетенции (в зависимости от профиля подготовки) на одно из **занятий по служебной подготовке**, на одно из **инструктивных занятий** и одно из **подведений итогов несения службы**, которые проводит курсант-практикант во время преддипломной практики, приглашается преподаватель-филолог (либо занятие записывается на видео и сдается на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин института).

При оценивании качества выполнения данных заданий было отмечено, что речь курсантов КГ при проведении занятий была недостаточно подготовлена (курсанты часто смотрели в конспект, делали неоправданные паузы); ряд

курсантов был плохо подготовлен к проведению занятий и фактически читал или долго вспоминал, что нужно сказать и часто сбивался; ориентация на аудиторию либо отсутствовала вообще, либо курсант не следил за реакцией аудитории, сосредоточившись на том, как лучше сформулировать мысль.

Курсанты ЭГ продемонстрировали устойчивые навыки проведения инструктивных занятий с личным составом и занятий по служебной подготовке (курсанты были хорошо подготовлены к занятиям, лишь изредка пользовались конспектом), но испытывали некоторую неуверенность при доведении и отработке некоторых учебных вопросов; при подведении итогов несения службы иногда неуверенно делали выводы по результатам службы.

В результате оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия (устной) профессионально-специализированной коммуникативной компетенции получены следующие результаты (данные представлены в таблице 45 и отражены на диаграмме 25 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 15,3 % курсантов ЭГ и 58,9 % курсантов КГ; достаточный уровень был выявлен у 43 % курсантов ЭГ и 30,1 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 41,7 % курсантов ЭГ и 11 % и КГ.

Для подтверждения эффективности проведенной нами работы, а именно – внедрения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, данные по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции ЭГ и КГ по результатам КИМ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 46 и на диаграмме 26 приложения 18.

Данные по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по результатам КИМ покритериально (личностно-мотивационный, когнитивный и деятельностно-рефлексивный) после педагогического эксперимента для большей наглядности приведены в таблице 47 и отражены на диаграмме 27 приложения 18.

Анализ результатов формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России позволяет сделать вывод о том,

что в ходе формирующего эксперимента значительно возросла доля курсантов, обладающих достаточным и продвинутым уровнями мотивации, ценностной ориентации, установок и потребностей будущего сотрудника УИС в профессиональной коммуникативной компетенции (личностно-мотивационный критерий). Заметны изменения когнитивного критерия, характеризующегося совокупностью профессиональных коммуникативных знаний, согласно ФГОС ВО и квалификационным требованиям, предъявляемым к сотруднику УИС. Доля курсантов ЭГ, обладающих продвинутым уровнем сформированности деятельностно-рефлексивного критерия (39,3 %), также увеличилась по сравнению с КГ (15,6 %), что свидетельствует о владении практическими умениями и способностью к осуществлению эффективной профессиональной коммуникации, самооценке личностных качеств. Кроме того проведенный анализ свидетельствует о том, что в КГ курсантов не произошло существенных изменений в распределении их по выделенным критериям.

Представим показатели прироста личностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-рефлексивного критериев профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в таблице 48.

Таблица 48

Показатели абсолютного прироста профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ после педагогического эксперимента

Уровни	**Критерий**					
	Личностно-мотивационный		**Когнитивный**		**Деятельностно-рефлексивный**	
	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**
Продвинутый	2,8 %	29,1 %	2,7 %	20,1 %	4,1 %	31 %
Достаточный	1,4 %	5,6 %	6,2 %	14,7 %	5,4 %	17,9 %
Элементарный	-4,2 %	-34,7 %	-8,9 %	-34,8 %	-9,5 %	-48,9 %

Как видно из таблицы 48, у курсантов ЭГ наблюдается положительная динамика по каждому из показателей сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Изменения результатов у курсантов КГ были не столь значительными.

Представим показатели абсолютного прироста общего уровня профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в таблице 49.

Таблица 49

Показатели абсолютного прироста профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России после педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	3,1 %	26,6 %
Достаточный	4,2 %	12,6 %
Элементарный	-7,5 %	-39,2 %

Итак, как видно из таблицы 49, уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России ЭГ на контрольном и констатирующем этапе эксперимента убедительно свидетельствуют об эффективности проведенной нами работы: продвинутый уровень профессиональной коммуникативной компетенции курсантов после внедрения модели увеличился на 26,6 % (с 13,5 до 40,1 %); достаточный уровень стал больше на 12,6 % (с 31,7 до 44,3 %); элементарный уровень снизился на 39,2 % (с 54,8 до 15,6 %). Тогда как результаты, полученные в КГ не столь значительны, хотя тоже демонстрируют положительную динамику: продвинутый уровень профессиональной коммуникативной компетенции курсантов после внедрения модели увеличился на 3,1 % (с 12,5 до 15,6 %); достаточный уровень стал больше на 4,2 % (с 31 до 35,2 %); элементарный уровень стал меньше на 7,5% (с 56,5 до 49 %).

Проверим достоверность совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ с помощью критерия Хи-квадрат.

Таблица 50

Эмпирическое значение критерия Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ после педагогического эксперимента

Период формирования	Составляющие ПКК	Критерий χ^2		
		Л-М	К	Д-Р
Первый	БКК	18,22	19,6	28,83
Второй	ПОКК		16,9	19,46
Третий	ПСКК-1			29,52
	ПСКК-2			41,86
	ПСКК-3			33,23
Итого:		**18,22**	**17,76**	**29,37**

Полученные данные отразим на диаграмме 28:

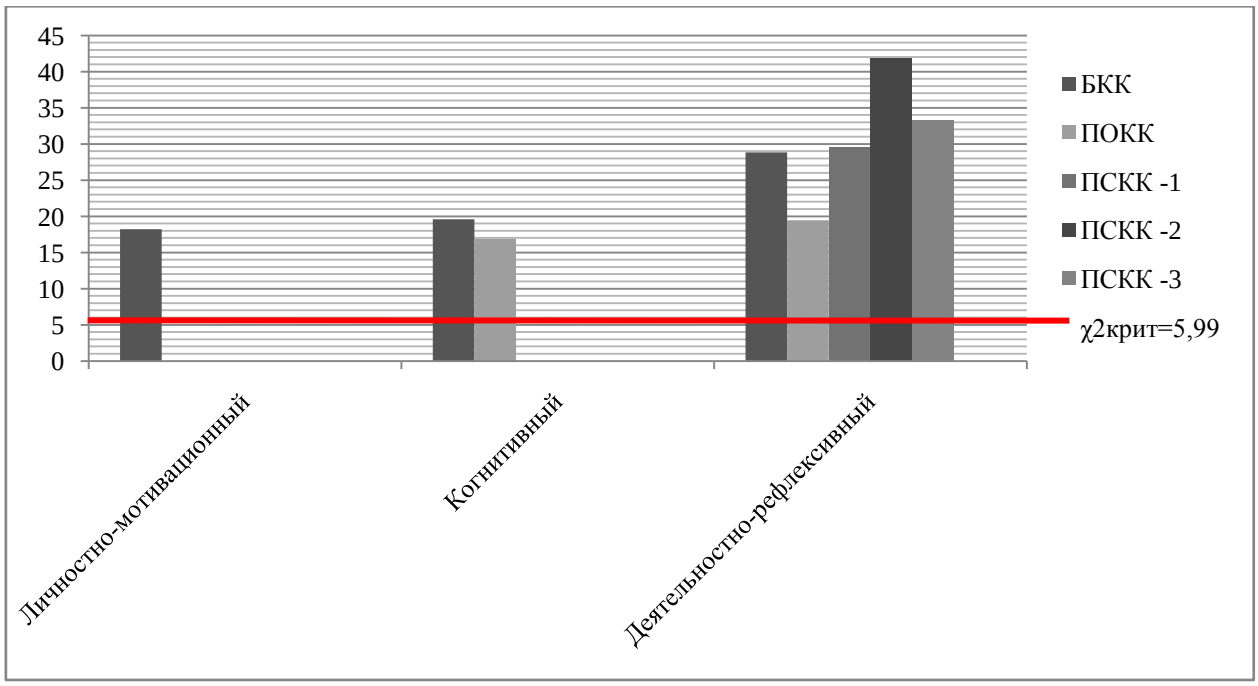


Диаграмма 21. Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ после эксперимента

Из таблицы 50 и диаграммы 28, видно, что характеристики сравниваемых выборок превосходят критическое значение критерия Пирсона ($\chi^2_{эмпир>}$ $\chi^2_{крит}$), что свидетельствует о наличии статистических различий и доказывает влияние изучаемого воздействия на образовательный процесс в ЭГ.

Анализ результатов, полученных в ходе выполнения курсантами КИМов, подтвердил, что применение разработанной методической системы обеспечивает объективное и достоверное оценивание уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН.

Итоговую оценку уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов осуществлял профессорско-преподавательский состав на государственном экзамене и при защите выпускной квалификационной работы с использованием критериального аппарата, описанного нами в 6 параграфе 2 главы. На каждого курсанта была составлена диагностическая карта, которая включала в себя перечень критериев, показателей и уровней сформированности данной компетенции с их описанием. Преподавателю было необходимо оценить курсанта по каждому критерию и показателю, соотнеся данные с элементарным, достаточным или продвинутым уровнем сормированности компетенции.

Курсанты ЭГ продемонстрировали хороший уровень как профессиональных знаний, так и коммуникативной компетенции, в частности, члены экзаменационной комиссии отметили, что речь курсантов была уверенна и естественна, отсутствовали ошибки в произношении слов, грамматические неточности, употребление слов в неправильном значении, изредка пользуется конспектом. При защите выпускной квалификационной работы выступающие внимательно следили за аудиторией, речь была произнесена мастерски (в среднем темпе, варьируемом при изменении содержания; не слишком тихим и не громким голосом; речь немонотонна; умело были использованы жесты и мимика; выступающий обозревал всю аудиторию, а не смотрел в одну точку). Особенно ярко себя проявили те курсанты, которые активно участвовали в научно-исследовательской деятельности. Кроме того курсанты ЭГ смогли продемонстрировать способность использовать полученные коммуникативные умения и навыки в образовательном процессе для решения возникающих коммуникативных задач и различных коммуникативных ситуаций при выполнении поставленных задач, что свидетельствует о сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Курсантам КГ было значительно труднее, в отличие от курсантов ЭГ, формулировать ответ на заданные вопросы, в их речи встречались ошибки в произношении слов, грамматические неточности, употребление слов в неправильном значении. При защите выпускной квалификационной работы выступающие проявляли робость и неуверенность в себе; их речь была монотонной, произносилась тихо или очень громко; жесты и выражение лица не соответствовали содержанию речи; выступающие не следили за реакцией аудитории, сосредоточившись на том, как лучше выразить мысль. Кроме того курсанты не в полной мере смогли продемонстрировать способность использовать полученные коммуникативные умения и навыки для решения различных коммуникативных ситуаций при выполнении поставленных задач, что свидетельствует о низком уровне

сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Профессорско-преподавательский состава отметил, что уровень сформированности профессиональной компетенции курсантов находится в прямой зависимости от уровня сформированности их профессиональной коммуникативной компетенции, то есть, курсанты, имеющие продвинутый уровень профессиональной коммуникативной компетенции, продемонстрировав готовность и способность использовать сформированные знания, умения и способы деятельности для осуществления эффективной профессиональной коммуникации (как письменной, так и устной) в соответствии с нормами профессионального взаимодействия, присущими данной социокультурной среде в конкретных условиях коммуникации, смогли продемонстрировать и высокий уровень сформированности профессиональной компетенции, тогда как курсанты, имеющие элементарный уровень профессиональной коммуникативной компетенции, продемонстрировали лишь низкий уровень сформированности профессиональной компетенции.

При сдаче государственного экзамена и защите выпускной квалификационной работы, отвечающих за итоговую оценку уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, курсантами были получены следующие результаты (данные представлены в таблице 51 и отражены на диаграмме 29 приложения 18): элементарный уровень наблюдается у 16,6 % курсантов ЭГ и 35,6 % КГ; достаточный уровень был выявлен у 41,7 % курсантов ЭГ и 41,1 % курсантов КГ; продвинутый уровень – у 41,7 % курсантов ЭГ и 23,3 % и КГ.

Для определения общего уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН на контрольном этапе мы оценили каждый из ее компонентов (личностно-мотивационный, когнитивный и деятельностно-рефлексивный) и каждую из ее составляющих (базовая, профессионально-ориентированная и профессионально-специализированная) по отдельности на материале данных, полученных по результатам методики КОС, самоанализа, выполнения КИМов, сдачи государственных экзаменов и

защиты выпускных квалификационных работ по отдельности (см. Таблицу 52 и Диаграмму 30 приложения 18), а затем рассчитали уровень профессиональной коммуникативной компетенции в целом (см. Таблицу 53 и Диаграмму 31 приложения 18).

Проверим достоверность полученных результатов с помощью критерия Пирсона.

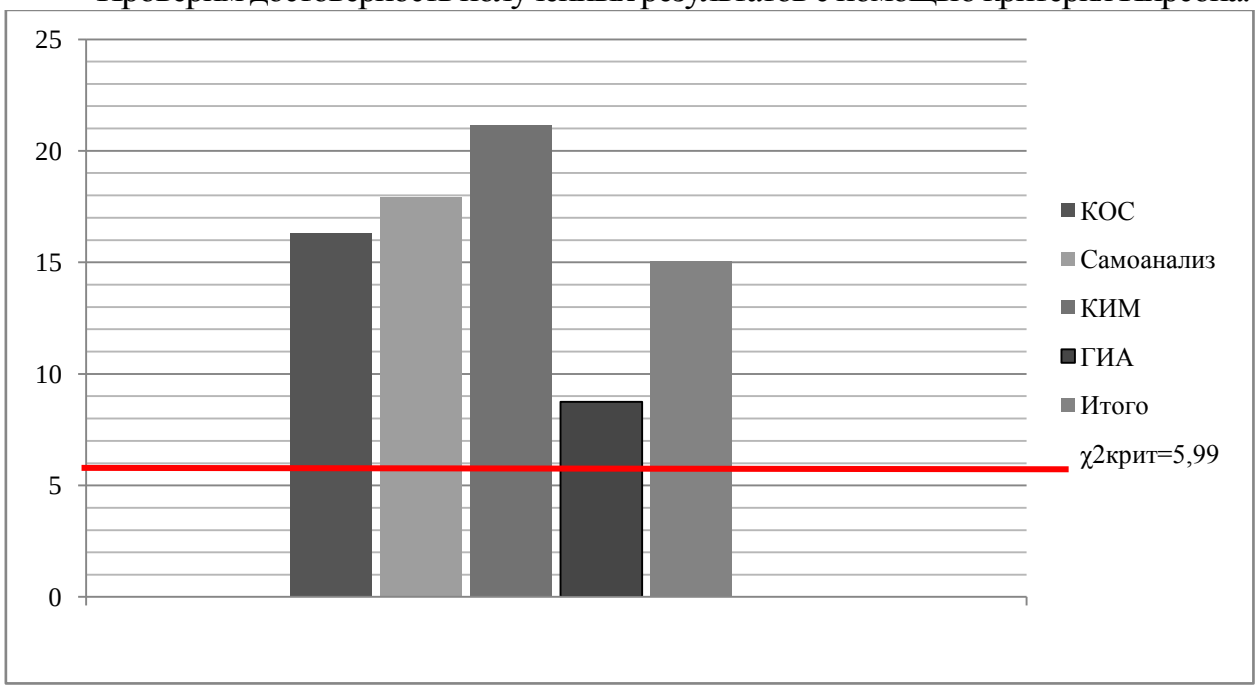


Диаграмма 32. Результаты эксперимента по реализации методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Таким образом, до внедрения методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции распределение курсантов КГ и ЭГ по уровням было одинаковым (т.е. статистических различий в выборках не было выявлено), а после проведения педагогического эксперимента распределение испытуемых стало различным, т.е. появились статистические различия, следует признать доказанность влияния изучаемого воздействия на образовательный процесс в ЭГ курсантов.

Сравним полученное эмпирическое значение с критическим, которое приведено в таблице приложения 2. Из этой таблицы для i=2 и уровня значимости 0,05 критическое значение составляет 5,99, а для уровня значимости 0,01 оно равно 9,21. В нашем случае и для того, и для другого уровня значимости $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$, поэтому можно сделать вывод о наличии статистических различий в выборках, т.е. нулевая гипотеза отклоняется, а

альтернативная принимается (с вероятностью 99%). Коэффициент корреляции Пирсона соответствует коэффициенту надежности.

Для обеспечения полного доказательства валидности произведем конвергентную валидизацию. Так как для измерения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов нами использовано несколько методик, то целесообразно сравнить полученные результаты. Если данные, полученные от разных методик, будут иметь высокую корреляцию, то можно говорить о конструктной валидности.

Результаты, полученные в ходе реализации авторской методики измерения уровня профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, в сравнении с результатами, полученными в ходе использования КИМ, с целью полного охвата исследуемой проблемы, позволяют целостно оценить уровень сформированности данной компетенции у курсантов, и свидетельствуют о конструктной валидности исследовательского аппарата для адекватного определения уровня сформированности коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

В результате проведенного педагогического эксперимента доказана эффективность реализации модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе. Исследование подтвердило, что осознание обучающимися процессов коммуникативной компетенции и совершенствования коммуникативных умений во взаимосвязи с профессиональными умениями, создание в обучении ситуаций, позволяющих практиковаться в эффективном использовании различных коммуникативных умений, существенно повышает уровень развития профессиональной коммуникативной компетенции каждого курсанта и качества обучения в целом.

Таким образом, полученные экспериментальные данные, представленные выше, доказывают действенность внедрения модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России и позволяют говорить о том, что гипотеза подтвердилась.

Выводы по третьей главе.

Для реализации методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в исследовании разработана комплексная программа формирования данной компетенции на весь период обучения курсантов в ведомственном вузе.

Целью формирующего этапа эксперимента явились внедрение и проверка эффективности модели и педагогических условий формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов рамках первого периода (на первом курсе обучения) было организовано в два этапа с использованием интерактивных коммуникативных методов обучения (закладывались базовые знания, умения и способы действия, способствующие дальнейшему формированию данной компетенции): в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи»; в рамках изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла – происходило расширение и углубление полученных знаний, умений и способов деятельности.

Данный период нацелен на формирование базовой коммуникативной компетенции, которая отвечает за способность к эффективной коммуникации в стандартных ситуациях и составляет инвариантную часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта. Результатом первого периода является сформированная способность к оцениванию своих коммуникативных возможностей и способностей, осознание того, что коммуникативная компетенция важна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, готовность и потребность в осуществлении коммуникации, в сотрудничестве, взаимодействии. В рамках данного периода осуществляется актуализация личного опыта, формирование мотивации на овладение коммуникативной компетенцией, обращается внимание на методы и приемы работы с текстом, выстраивание коммуникации между людьми на основе осознанного использования единиц системы языка и основ речеведения.

В рамках второго периода (на втором курсе обучения) нами было выделено два этапа, на которых у курсантов формируется профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция: при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин и в программы прохождения внеучебной и учебной практик;

Профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера и составляет вариативную часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта. Она необходима для осуществления основных видов профессиональной деятельности. Данный период основывается на включении курсантов в ситуации учебной и профессиональной коммуникации в рамках квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, на основе интерактивных коммуникативных методов обучения, в решение профессиональных задач и овладение коммуникативной компетенцией в процессе прохождения учебной и внеучебной практик при выполнении определенной служебной деятельности.

В рамках третьего периода (на третьем и четвертом курсах обучения) формируется профессионально-специализированная коммуникативная компетенция, которая составляет специфическую часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта и отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы) УИС), то есть помогает осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности, привязана к определенному ее виду. Нами выделено три этапа, на которых у курсантов формируется профессионально-специализированная коммуникативная компетенция: при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профильных дисциплин и в программу производственной практики; при

реализации в образовательном процессе ведомственного вуза факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС» для курсантов всех профилей подготовки.

Данный период ориентирован на широкое включение курсантов в коммуникативное взаимодействие в контексте профессиональной деятельности в рамках закрепленной специализации с использованием ролевых игр и других интерактивных коммуникативных методов обучения, обеспечивая курсантам творческую активность в условиях служебной деятельности. Результатом данного периода становится приобретение профессионального и социального опыта применения коммуникативной компетенции в различных профессионально-специализированных ситуациях.

Кроме того на протяжении всего периода обучения совершенствование процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов осуществлялось за счет педагогического сопровождения их самостоятельной работы по саморазвитию коммуникативных умений в рамках самоподготовки (в том числе с использование электронных УМК), научно-исследовательской работы, встреч с практическими работниками и часа чтения.

Также при формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов важную роль играет уровень коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вуза, поэтому нами разработан спецкурс «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России», способствующий его повышению.

Данные, полученные в ходе экспериментальной работы по реализации методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, свидетельствуют об эффективности разработанной модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сопоставление результатов работы с поставленными задачами позволяет заключить следующее:

1. Актуальная на сегодняшний день проблема формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов обусловлена необходимостью повышения качества профессиональной коммуникативной подготовки курсантов, а значит, теоретико-методологического обоснования создания, описания и внедрения в процесс обучения в ведомственных вузах ФСИН России методической системы, направленной на комплексное формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Необходимость моделирования методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России обусловила направленность проведенного нами исследования. Разработанная модель методической системы опирается на методологические основы системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов и методические основания (материалы ФГОС ВО, современные подходы к формированию данной компетенции в вузе, специфика профессиональной деятельности сотрудников УИС, особенности их коммуникативной компетенции, модели подготовки выпускников вузов ФСИН России разных направлений и профилей) формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Уточнение понятия «профессиональной коммуникативной компетенции» (заданной результативной характеристики курсанта, которая достигается в процессе его профессиональной подготовки в ведомственном вузе и определяет готовность и способность использовать сформированные у него базовые, профессионально-ориентированные и профессионально-специализированные коммуникативные знания, умения и способы деятельности для осуществления эффективной профессиональной коммуникации (как письменной, так и устной) в соответствии с моделью методической системы формирования

профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН) как планируемого результата обучения курсантов позволило, во-первых, определить структуру данной компетенции (выделив в ней базовую, профессионально-ориентированную и профессионально-специализированную коммуникативные компетенции); во-вторых, определить содержание профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, которое является основой для оценивания результатов их обучения в процессе подготовки к профессиональной деятельности; в-третьих, сформулировать определение «формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России» (как деятельности, основанной на системно-деятельностном, личностно ориентированном, компетентностном и коммуникативном методологических подходах, при соблюдении принципов системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, интерактивного и контекстного обучения, вариативности, интегрированности, предполагающей непрерывное поэтапное (начинается с изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла (в том числе «Русского языка и культуры речи»), продолжается при изучении профессиональных, профильных дисциплин и факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности», прохождении практик) последовательное (от базовой – к профессионально-ориентированной, а затем – к профессионально-специализированной коммуникативной компетенции) комплексное формирование профессиональной коммуникативной компетенции на протяжении всего периода обучения курсантов в ведомственном вузе, с использованием интерактивных коммуникативных методов (игровые (ролевые, деловые, блиц-игры), дискуссионные (круглые столы, дискуссии, дебаты), решение профессионально ориентированных коммуникативных ситуационных задач и т.д.), отражающих специфику будущей профессии, путем их постепенного усложнения (от создания коммуникативных ситуаций, занимающих небольшой отрезок времени на

занятии, до решения крупной учебной задачи, занимающей целое занятие; от формирования одного способа действия (умения), входящего в профессиональную коммуникативную компетенцию, до нескольких с учетом поставленных целей); разработать модель методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов с учетом направлений и профилей подготовки курсантов и специфики деятельности сотрудников УИС) и разработать модель методической системы формирования данной компетенции.

2. Модель методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов является наполнением авторской концепции и отражает основные взаимосвязанные компоненты процесса формирования данной компетенции, представленные в виде структурных блоков (нормативно-целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный, процессуально-технологический и оценочно-результативный), интегрируя их в целостную управляемую систему.

3. Непрерывная поэтапная комплексная программа формирования данной компетенции рассчитана на весь период обучения курсантов в ведомственном вузе. Для экспериментальной реализации нашей методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России нами было выделено три периода, каждый из которых реализовывался в несколько последовательных этапов.

В рамках первого периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов закладывается базовая коммуникативная компетенция, которая формируется в период изучения курсантами дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, в том числе «Русского языка и культуры речи». Для этого этапа характерно формирование у курсантов опыта эффективного коммуникативного

взаимодействия, необходимого для успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов в рамках второго периода педагогического эксперимента во многом связано с применением образовательных технологий, интерактивных коммуникативных методов обучения, которые стимулируют активность курсантов и основаны на их взаимодействии, погружении в атмосферу сотрудничества при решении профессиональных задач, профессиональном самоопределении. Формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции организовано в процессе изучения профессиональных дисциплин. Так как направления подготовки 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния имеют свои особенности, несмотря на то, что готовят сотрудника для УИС, задания для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по дисциплинам профессионального цикла носят вариативный характер (в зависимости от направления подготовки).

Говоря о специфической части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта, рассмотрим задания, способствующие формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции, отвечающей за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы) УИС). Синтез заданий, имитирующих реальную профессиональную деятельность, с заданиями, способствующими формированию профессиональной коммуникативной компетенции, в предметном практическом обучении помогает курсантам через овладение основными профессиональными умениями и навыками на практических занятиях по дисциплинам специализаций сформировать и профессиональную коммуникативную компетенцию, необходимую курсантам в их будущей профессиональной деятельности.

Внедрение в образовательный процесс системы практического обучения, позволяет поэтапно формировать и практически закреплять необходимые профессиональные компетенции обучающихся, в том числе профессиональную коммуникативную компетенцию, приблизить учебный процесс к реальной практической деятельности и в целом осуществлять качественную профессиональную подготовку будущих сотрудников ФСИН.

Опрос курсантов показал, что в процессе прохождения практики у них возникали трудности при оформлении ряда документов, установлении контакта с персоналом учреждения и принятии самостоятельных решений. Это же подтвердило входное тестирование курсантов.

В связи с этим возникла необходимость углубления и систематизации знаний курсантов о теории и практике речевой коммуникации, ее этике и психологии, совершенствования умений и навыков устной и письменной коммуникации в процессе служебной деятельности. Поэтому нами разработана программа курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС (в зависимости от профиля подготовки)», направленного на формирование у будущих сотрудников УИС профессиональной коммуникативной компетенции. Курс рассчитан не только на приобретение и совершенствование определенных коммуникативных знаний, умений, навыков, необходимых для будущей профессии, но и на осознание собственных возможностей, развитие коммуникативных способностей, ценностного представления о будущей профессиональной деятельности. Содержательное наполнение теоретической части тем курса в основном инвариантно, так как при его изучении закладываются коммуникативные знания, умения и способы действий, которыми должен владеть любой человек вне зависимости от сферы общения. Вариативный компонент содержания находит свое отражение в основном в использовании на занятиях различных профессионально-ориентированных текстов (юридических и кинологических). Специфическая часть содержания – это коммуникативные знания, умения и способы

действия, профессионально значимые для определенного профиля подготовки (специализации) – представлена ситуационными задачами и блиц-играми, отражающими специфику будущей профессии, привлечением практических работников по профилю обучения курсантов, оформлением служебной документации по профилю деятельности. В результате изучения курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС (в зависимости от профиля подготовки)» у курсантов повысился уровень их профессиональной коммуникативной компетенции, о чем свидетельствуют показатели итогового компетентностно-ориентированного тестирования и собеседования по его результатам с последующим проектированием программы развития профессиональной коммуникативной компетенции.

Еще одним из основных направлений совершенствования процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов является педагогическое сопровождение их самостоятельной работы по саморазвитию коммуникативных умений. Это достигается вооружением курсантов знанием методики развития процесса формирования коммуникативных умений; побуждением их к самостоятельной работе по развитию коммуникативных умений ходе усвоения ими не только дисциплины «Русский язык и культура речи», но и других общепрофессиональных и профессиональных дисциплин в рамках основной образовательной программы; оказанием курсантам помощи в планировании этой работы; методическим сопровождением их самостоятельной работы; курированием их научно-исследовательской деятельности; созданием педагогических и психологических условий выполнения ими планов самостоятельной работы; организацией встреч с практическими работниками; созданием условий для чтения курсантами художественной и другой литературы.

Важную роль в формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов играет профессорско-преподавательский состав вуза. Преподаватель, обучая дисциплинам гуманитарного, социального и экономического цикла, профессиональным и специальным дисциплинам

повышает интеллект курсанта, уровень его общей культуры, формирует и развивает компоненты профессиональной коммуникативной компетенции.

В результате изучения спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России» и повышения коммуникативной подготовки в рамках цикла занятий по служебной подготовке и в «Школе молодых преподавателей» повысился уровень их коммуникативной компетенции, о чем свидетельствует наблюдение и анализ деятельности профессорско-преподавательского и командного состава института и их самоанализ. Это накладывает положительный отпечаток на эффективность работы по формированию у курсантов профессиональной коммуникативной компетенции.

Методика формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов включает в себя учебно-методический инструментарий, дидактический комплекс методов, приемов и видов заданий (инвариантных, вариативных и специфических), направленных на формирование данной компетенции: методическое сопровождение модели в процессе изучения учебных дисциплин, прохождения практик, программно-методические материалы курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС», педагогическое сопровождение самостоятельной работы курсантов по формированию коммуникативных умений в процессе самообразования.

4. Диагностический инструментарий (авторская методика самооценки профессиональной коммуникативной компетенции и контрольно-измерительные материалы) позволил проследить динамику сформированности профессиональной коммуникативной компетенции. Экспериментальная работа по реализации методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России осуществлялась в течение четырех лет.

Определение уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

осуществлялось в рамках контрольного этапа педагогического эксперимента, нацеленного на выявление эффективности реализации модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе. Доказательством эффективности педагогического эксперимента мы считаем положительную динамику по всем структурным компонентам профессиональной коммуникативной компетенции после организации педагогического эксперимента в ведомственном вузе при подготовке будущих сотрудников УИС, обучающихся по направлениям подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профили «Организация охраны и конвоирования в УИС» и «Организация режима в УИС») и 36.03.02 – Зоотехния (профиль «Кинология»), на основании диагностического комплекса взаимодополняющих методик, с помощью которого осуществлялась оценка результатов исследования.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы дала возможность убедиться в том, что наблюдаются количественные и качественные изменения в распределении курсантов по выделенным уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Свидетельством сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов экспериментальной группы, явилась та часть контролирующего эксперимента, в которой курсанты смогли продемонстрировать способность использовать полученные коммуникативные умения и навыки в образовательном процессе для решения возникающих коммуникативных задач и различных коммуникативных ситуаций при выполнении поставленных задач. Исследование подтвердило, что осознание обучающимися процессов коммуникативной компетенции и совершенствование коммуникативных умений во взаимосвязи с профессиональными умениями, создание в обучении ситуаций, позволяющих практиковаться в эффективном использовании различных коммуникативных умений, существенно повышает уровень развития профессиональной коммуникативной компетенции

каждого курсанта и качества обучения в целом.

Проведенный эксперимент позволил зафиксировать значительные количественные и качественные изменения по всем структурным компонентам профессиональной коммуникативной компетенции курсантов ЭГ, что свидетельствует о действенности внедрения методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России и позволяет говорить о том, что гипотеза подтвердилась.

Таким образом, следует считать, что задачи исследования полностью выполнены, цель достигнута.

Выполненное исследование не исчерпывает всех проблем, связанных с формированием профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Перспективы состоят в оснащении процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России аудио- и видеоматериалами, в методическом сопровождении программы индивидуального совершенствования коммуникативной компетенции обучающихся. Целесообразно применить результаты исследования для разработки программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России не только профилей подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС», «Кинология», но других профилей подготовки, разработки методического сопровождения занятий с действующими сотрудниками УИС в рамках служебной подготовки и в системе подготовки и повышения квалификации сотрудников ФСИН России.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамов, А.В. Математическое моделирование локализованного газового разряда / А.В. Абрамов, Е.А. Панкратова, И.С. Суровцев // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2011. С. 13-17.

2. Агапитова, Т.Г. Обучение иноязычному информативному чтению в условиях формирования профессиональной культуры будущего учителя иностранного языка : Начальный этап обучения немецкому языку как специальности в классическом университете : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.Г. Агапитова, Пермь, 2000. – 260 с.

3. Азарова, Р.Н. Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Р.Н. Азаров, Н.М. Золотарева – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.

4. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.Ф. Аитов. – СПб., 2006. – 362 с.

5. Аксенова, Л.Н. Формирование профессиональных коммуникативных умений у курсантов военно-технических вузов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.Н. Аксенова – Челябинск, 2001. – 184 с.

6. Аксиненко, Т.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов на основе осознания системности лингводидактических знаний : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.М. Аксиненко. – Орел, 2010. – 226 с.

7. Асеев В.Г. Мотивы поведения и формирования личности /В.Г. Агеев. – М.: Мысль. 1976. – 158 с.

8. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/v/strategiya-

i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya

9. Багрова, Н.Г. Педагогическая технология применения обучающих игр в процессе профессионально-коммуникативной подготовки руководителей ГПС МЧС России : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. / Н.Г. Багрова. – СПб., 2012. – 170 с.

10. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса /В.И. Байденко // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22-46.

11. Балыхина, Т.М. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России / Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова, М.А. Рыбаков. – М. : РУДН, 2001. – 488 с.

12. Барановский, Н.И., Демин, В.М. Квалификационные требования к сотрудникам основных служб уголовно-исполнительной системы: методические рекомендации / Н.И. Барановский, В.М. Демин. - М. : НИИ ФСИН России, 2006. – 52 с.

13. Безденежных А.А., Куклина С.С. Трудности в организации профессионально ориентированного иноязычного обучения на первом курсе неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т28. С. 179-181.

14. Безукладников, К.Э. Концепция подготовки специалистов для реализации проекта «создание системы Международного бакалавриата» приоритетного краевого проекта «Новая школа» : монография / К.Э. Безукладников. – Пермь : ПГПУ, 2007. – 58 с.

15. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность : монография / В.А. Беликов. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 340 с.

16. Белозерова, Н.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции курсантов вузов МЧС России на основе социокультурного подхода: дисертация канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Белозерова – С-Пб., 2014. – 209 с.

17. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm

18. Бернавская, М.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности при подготовке инженеров-программистов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / М.В. Бернавская, Владивосток, 2007. – 216 с.

19. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. / И.Л Бим .– М. : Просвещение, 1988. – 255 с.

20. Бирюкова М.В. Педагогические условия формирования коммуникативных умений курсантов военных вузов в учебной деятельности: дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / М.В. Бирюкова. – Серпухов, 2000. – 219 с.

21. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.

22. Богуславский В.В. Мотивация учебной деятельности курсантов военно-учебных заведений / В.В. Богуславский // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С.15-88;

23. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

24. Бокарева, Н.В. Конструирование деловой игры как формы обучения студентов профессиональным коммуникативным компетенциям в образовательном процессе туристского вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Бокарева. – М., 2011. – 197 с.

25. Болгарина, Е.В. Модель методической системы формирования компетенции коллективной работы у бакалавров направлений информационных технологий / Е.В. Болгарина // Педагогика высшей школы. – 2015. – №2. – С. 18-21.

26. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования (декларация министров

образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna/

27. Большой толковый социологический словарь / Д. Джери. – М.: АСТ, Вече, 1999; Т.1 – 544с., Т.2 – 528с.

28. Бондаренко, И.В. Роль тестирования как форма контроля в системе альтернативных форм обучения / И.В. Бондаренко. – М. : ИНИОН РАН, 1999.

29. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В.Бордовская. – СПб: Изд-во РХГИ. – 2001. – 511 с.

30. Боровицкий, А.М. Педагогические условия развития коммуникативной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России : автореф. дисс. канд. пед .наук : 13.00.08 / А.М. Боровицкий. – СПб. – 2016. – 26 с.

31. Бударина, А.О. Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / А.О. Бударина. – Калининрад, 2001. – 282 с.

32. Быстрай Е.Б., Бароненко Е.А., Власенко О.Н., Зникина Л.С. Развитие профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров: межкультурно-аксиологический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 33-39.

33. Варушкин, С.М. Механизация и автоматизация животноводства Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / С.М. Варушкин. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 5 с.

34. Васичкина, О.Н. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Н. Васичкина. – Ставрополь, 2009. – 223 с.

35. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 11. – 2006. – С. 39-43.

36. Власова, И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов вузов ГПС МЧС России: дис. … канд. пед. наук. 13.00.08 / И.В. Власова. – С-Пб, 2010. – 143 с.

37. Воителева, Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов / Т.М. Воителева. – М.: Дрофа, 2006. – 319 с.

38. Володина, Е.В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов профессионального обучения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Володина. – М., 2008. – 159 с.

39. Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке / В.Н. Волошинов // Философия и социология гуманитарных наук. - СПб.: Аста-Пресс LTD, 1995. – С. 216-380.

40. Воробьев, А.А. Развитие профессиональных коммуникативных умений будущих переводчиков сферы юриспруденции на основе проблемно-модульной технологии : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / А.А. Воробьев. – Курск, 2012. – 170 с.

41. Воробьева, Т.В. Нормы современного русского языка : Практикум / Т.В. Воробьева. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2011. – 60 с.

42. Воробьева, Т.В. Русский язык и культура речи: Учебное пособие / Т.В. Воробьева. – Пермь : ФКОУ ВПО Пермский институт ФСИН России, 2011. – 122 с.

43. Ворожцова, И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку: дис. … / И.Б. Ворожцова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2000. – 413 с.

44. Ворощук, В.Б. Организация конвоирования : методические рекомендации и задания по изучению дисциплины и выполнению контрольной работы / В.Б. Ворощук. – Рязань : Академия ФСИН России, 2014. – 35 с.

45. Вотинцева, Н.Н. Философия : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / Н.Н. Вотинцева. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 9 с.

46. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.

47. Гагарин, А.С. Человек – «мыслящий тростник» или «пустой бамбук» (Блез Паскаль в контексте современности) / А.С. Гагарин // Дискурс-Пи. Выпуск 4: Россия лицом к Востоку. – Екатеринбург : Уральский университет, 2004. – 192 с.

48. Гайсина Г.И. Педагогика высшей школы: УМК по дисциплине. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://bspu.ru/course/21162/21166.

49. Гаранина, Р.М. Самостоятельная работа – средство развития потенциала студента /Р.М. Гаранина// Вестник высшей школы. – 2012. – № 1. – С. 46-48.

50. Гилев, К.В. Введение в кинологию : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / К.В. Гилев. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2014. – 6 с.

51. Гиренок, Г.А. Формирование коммуникативной компетенции будущих сотрудников УИС в высшей профессиональной школе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.А. Гиренок. – Самара, 2013. – 198 с.

52. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 242 с.

53. Гойхман, О.Я. Научно-практические проблемы обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей / О.Я. Гойхман. – М. : «Вся полиграфия», 2000. – 234 с.

54. Гойхман, О.Я. Основы речевой коммуникации. / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.

55. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 242 с.

56. Голдырев, А.А. Организация кинологической деятельности ФСИН России : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / А.А. Голдырев. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 7 с.

57. Голикова, Л.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза на основе проектной технологии обучения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.В. Голикова – СПб., 2005. – 246 с.

58. Грабой, Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом ВУЗе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.А. Грабой. – М., 2002. – 172 с.

59. Гришанова, Н. А. Компетентностный подход в обучении взрослых / Н.А. Гришанова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 117 с.

60. Гурвич, А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков в системе дополнительного образования вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. / А.В. Гурвич. – Челябинск, 2011. – 224 с.

61. Гущина Г.А. Профессиональная готовность студента вуза как условие формирования профессиональной культуры / Г.А. Гущина // Формирование профессиональной культуры будущего специалиста: Материалы X региональной студенческой научной конференции и V международных педагогических чтений. – Архангельск, 2003. – С. 17.

62. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения: для специалистов в области педагогики и психологии / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

63. Давыдова, Л.Н. Слагаемые качества образования / Л.Н. Давыдова // Вестник высшей школы. – 2004. – №11. – С. 49-50.

64. Даниличева, Т.П., Караваева А.Ф. Коммуникативные навыки сотрудников УИС как фактор успешного профессионального развития // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2003. – № 2 (20). – С. 44-47.

65. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – № 1(3). – т. 2. – 2010. – С. 11-20.

66. Дербенева, И.А. Организация и менеджмент : Методические материалы для проведения учебных занятий в активной и интерактивной формах / И.А. Дербенева. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 98 с.

67. Дербенева, И.А. Экономика : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий // И.А. Дербенева. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 54 с.

68. Дерябина Н.А. Развитие языковой личности студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.А. Дерябина. – Екатеринбург, 2013. – 235 с.

69. Дружилов, С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С.А. Дружилов// Непрерывное образование как условие развития творческой личности : Сб. по материалам фестиваля педагогического творчества. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2001. – С. 31-33.

70. Евтихов, О.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.В. Евтихов. – Красноярск, 2015. – 424 с.

71. Есенгалиева, А.М. Формирование основ мастерства профессионального общения специалиста культуры в процессе подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.М. Есенгалиева. – М., 2000. – 195 с.

72. Жданко, Т.А. Образовательно-профессиональное пространство вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента / Т.А. Жданко // «Magister Dixit» . – 2012. – № 2. С. 259-279.

73. Желнова, О.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения: дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.А. Желнова. – М. – 2011. – 210 с.

74. Живокоренцева, Т.В. Вариативность образования: проблемное поле современных интерпретаций / Т.В. Живокоренцева // Вестник

Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 4. – С. 187-193.

75. Жумаева, Л.А. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста в процессе подготовки в вузе культуры и искусств : дис. … канд. пед .наук : 13.00.08 / Л.А. Жумаева. – М. – 2001. – 253 с.

76. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И.Загвязинский, Р.А.Таханов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

77. Зайверт, Л. Ваше время – в Ваших руках: (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время): Пер. с нем./Авт. предисл. В. М. Шепель. – М.: Экономика, 1990. – 232 с.

78. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Наука, 1995. – 233 с.

79. Зайцева, И.А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : дис. … канд. пед. наук 13.00.08 / И.А. Зайцева. – Самара, 2007. – 190 с.

80. Зарецкая, Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации. / Е.Н. Зарецкая. – М. : Дело, 2002. – 480 с.

81. Зверева, Н.М. Как активизировать обучение в вузе: учебное пособие / Н.М. Зверева. – Н. Новгород. – 1989.

82. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3 (27) – С. 42-47.

83. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. –183 с.

84. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская

версия./ И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 32 с.

85. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

86. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

87. Зникина, Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Л.С. Зникина. – Кемерово, 2005. – 406 с.

88. Зорина О.С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров : дисс ... канд. пед. наук – Нижний Новгород, 2016. – 240 с.

89. Зона европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г. // Будущее европейского образования: Болонский процесс (Сорбонна Болонья-Саламанка-Прага) / сост. Е. В. Шевченко. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2002. – 76 с.

90. Ибрагимов, Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v10_i3/html/3_Ibragimov.htm

91. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

92. Игнатенко, Н.А. Language through Culture. Пособие для студентов IV курса факультета иностранных языков / Н.А. Игнатенко. – Воронеж : ВШУ, 1999. – 69 с.

93. Игнатьева, Г.А. Преемственность в развивающем обучении: практико-ориентированная монография / Г.А. Игнатьева, В.В. Дмитриев, О.П. Шишкина. – Н. Новгород, 2000. – 186 с.

94. Искандарова, О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.Ю. Искандарова – Оренбург, 2000. – 376 с.

95. Использование активных и интерактивных образовательных технологий: метод. рекомендации. / авт.-сост. М.Г. Савельева, Т.А. Новикова, Н.М. Костина; отв. ред. Е.Н. Анголенко. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 44 с. с. 25

96. Казакевич, М.А. Обучение профессиональному общению / М.А. Казакевич, Л.П. Клобукова, О.И. Судиловская. – М. : МГУ, 1994. – 133 с.

97. Карпачева, К. В. Использование смешанного обучения в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов инженерного профиля / К.В. Карпачесва // Молодой ученый. – 2015. – №13. – С. 644-646.

98. Качуровская, Н.М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08/ Н.М. Качуровская. – М., 2005. - 183 с.

99. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.

100. Климова, О.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов юридических специальностей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.В. Климова. – Челябинск, 2009. – 166 с.

101. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация. / Е.В. Клюев. – М. : Рипол классик, 2002. – 315 с.

102. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности./ В.И. Ковалев. – М.: Наука. 1988. – 192 с.

103. Ковалева, Т.А. Решение коммуникативно-познавательных задач при обучении профессионально-ориентированному иноязычному информативному чтению будущих учителей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.А. Ковалева. – Пермь, 2005. – 248 с.

104. Коваленко, А.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: Хрестоматия – путеводитель / А.В. Коваленко. – Томск : ТПУ, 2007. – 117 с.

105. Козырева, О.А. Феноменология профессиональной компетентности учителя / О.А. Козырева // Образовательные технологии и общество. – 2008. – № 2. – том 11. – С. 361-363.

106. Колетвинова, Н.Д. Дидактическая система развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов педагогических вузов : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.Д. Колетвинова. – Казань, 2007. – 650 с.

107. Колетвинова, Н.Д. Формирование профессиональной коммуникативности студентов на неязыковых факультетах педвузов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Д. Колетвинова. – Казань, 1999. – 337 с.

108. Компетентностный подход в образовательном процессе / А.Э. Федоров [и др.]. – Омск, 2012. – 210 с.

109. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ufsin-murmansk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=267:-2020-&catid=76:2010-10-28-20-02-09&Itemid=190

110. Корнаева, З. В. Об отборе коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе / З.В. Корнаева // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 36-42.

111. Коротенко, Т.Н. Развитие иноязычной познавательной компетенции в профессионально-ориентированном чтении у студентов неязыкового вуза : дис. … канд. пед .наук : 13.00.02 / Т.Н. Коротенко. – Екатеринбург, 2013. – 293 с.

112. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М., 1976. – 137 с.

113. Косянова, О.М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых

специальностей : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.02 / О.М. Косянова. – М., 2008. – 516 с.

114. Коханов, К.А. Модели и моделирование в методике использования учебного физического эксперимента (На материале темы «Световые явления») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К.А. Коханов. – Киров, 2000 – 203 с.

115. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие / В.В.Краевский, А.В.Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

116. Красникова, Е.А. Этика и психология профессиональной деятельности: учебник / Е.А. Красникова. – М. : Форум: Инфра-М, 2005. – 208 с.

117. Кривцова, О.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.В. Кривцова. – М., 2008. – 144 с.

118. Кузовлева, Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 22-25.

119. Кукарцева, Т.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов военно-экономического профиля в иноязычном образовательном процессе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.А. Кукарцева. – Ульяновск, 2011. – 206 с.

120. Курлыкина, М.А. Дифференцированный подход как фактор формирования профессионально-коммуникативной направленности будущего специалиста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / М.А. Курлыкина. – Челябинск, 2002. – 153 с.

121. Курпешев, А.И. Инварианты иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза / А.И. Курпешев. // Вестник АГТУ. – 2011. – № 1 (51). – С. 87-89.

122. Кусакина, Е.А. Профессиональная этика : Методические материалы для проведения занятий в активных и интерактивных формах / Е.А. Кусакина. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2014. – 18 с.

123. Кусакина, Е.А. Психология профессиональной деятельности сотрудника УИС : Методические материалы для проведения занятий в активных и интерактивных формах / Е.А. Кусакина. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2014. – 18 с.

124. Кусакина, Е.А. Развитие профессионального самовосприятия будущих специалистов ФСИН России и психологические пути его совершенствования: дис. … канд. псих. наук: 19.00.06 / Е.А. Кусакина. – Вологда, 2009. – 191с.

125. Кусакина, Е.А. Развитие профессиональных компетентностей и профессионального саморазвития сотрудников УИИ: метод. рекомендации / Е.А. Кусакина. – Пермь : ФГОУ ВПО Пермский институт ФСИН России. – 2010. – 57 с.

126. Лабашева, Н.А. Проектирование профессионально ориентированного обучения иноязычному речевому общению студентов юридических вузов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.А. Лобашева. – Краснодар, 2003. – 215 с.

127. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности. / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – М., 1988. – № 1. – 154 с.

128. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /М.М.Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

129. Леонтьев, А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 48-53.

130. Литвинская, И.Г. Психологический и дидактический аспекты учебного материала на уроке / Литвинская И.Г. // Современная дидактика и качество образования : материалы научно-методической конференции – 2009. – С. 130-136.

131. Лобышева, Т.Г. Формирование профессиональных коммуникативных умений у студентов туристского вуза в процессе обучения

терминологическому переводу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Г. Лобышева. – Сходня, 2003. – 157 с.

132. Логинов П.В. Язык как символ и средство профессиональной компетенции / П.В. Логинов, М.В. Петряков, Л.Н. Белявская //Успехи современного естествознания. – 2010. – № 12 – С. 102.

133. Ложкин Ю.А. Делопроизводство и режим секретности : Методические материалы для проведения занятий в активных и интерактивных формах / Ю.А. Ложкин. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 41 с.

134. Лукова, Т.Г. Формирование профессионально-коммуникативной культуры у слушателей вузов МВД России : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Г. Лукова. – СПб., 2002. – 146 с.

135. Лукьянова, Е.П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.П. Лукьянова. – Екатеринбург, 2006. – 174 с.

136. Магомедова, Т.И. Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Т.И. Магомедова. – Махачкала, 2009. – 463 с.

137. Макарова, Л.С. Развитие навыков научной речи у студентов-иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом этапе обучения /Л.С. Макарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 4(146). – С. 112-116

138. Максимова, Е.Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза: дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. / Е.Б. Максимова. – М., 2007. – 173 с.

139. Маркелов С.В. Научно-исследовательская работа как составляющая системы инновационного образования в вузах ФСИН России

/С.В. Маркелов // Вестник Пермского института ФСИН России. 2012. – №1(5). – С. 29-31.

140. Медведев В.М. Методика и техника подготовки собак : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 5 с.

141. Мелетичев В.В., Якимов Ю.М. Формирование профессиональной мотивации учения курсантов как направление повышения эффективности педагогического процесса в военном вузе /В.В. Малетичев // Инновации в образовании. – 2003. – № 6. – С. 40-46.

142. Мельник, Е.В. Влияние эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.В. Мельник. – Казань, 2007. – 259 с.

143. Мельникова, А.В. Использование личностно – ориентированных технологий как условие формирования профессионально значимых качеств специалиста. – Режим доступа : http://www.40204s024.edusite.ru/DswMedia/ispol-zovanielichnostno-orientirovannyixtexnologiy.doc.

144. Меньшакова, Н.Н. Формирование профессиональных компетенций сотрудников специальных подразделений по конвоированию у курсантов Пермского института ФСИН России : аналитический обзор / Н.Н. Меньшакова, А.С. Мисюрев. – Пермь : ФКОУ ВПО Пермский институт ФСИН России. – 2014. – 31 с.

145. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 386 с.

146. Минеева, О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.А. Минеева. – Нижний Новгород, 2009. – 226 с.

147. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку : Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». / Р.К. Миньяр-Белоручев – М. : Просвещение, 1990. – 113 с.

148. Миренникова, Л.В. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции менеджеров в комплексе "лицей-вуз" : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.В. Маренникова. – Калининград, 2008. – 146 с.

149. Миронов, А.Н. Гражданское право : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / А.Н. Миронов. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2013. – 44 с.

150. Миронов, А.Н. Налоговое право : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / А.Н. Миронов. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2013. – 44 с.

151. Миронова, Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Т.Л. Миронова : М., 1999. – 436 с.

152. Миронова, Т.Л. Самосознание профессионала / Т.Л. Миронова. – Улан-Удэ : БГУ, 1999. – 200 с.

153. Михаелян Е.Е. Социология: Учебное пособие / Е.Е. Михаелян, М.В. Лысенко. – Краснодар, 2011. – 248 с.

154. Надточева, Е.С. Развитие профессионально-методических умений будущих учителей иностранного языка на занятиях по домашнему чтению : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.С. Надточева. – Екатеринбург, 2010. – 181 с.

155. Никифоров А.В. Судебные документы. – 2-е изд. / А.В. Никифоров – М : ИНФРА-М, 2013. – 166 с.

156. Новиков, А.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: дис. … канд. пед. наук. 13.00.08 / Новиков А.А. – М. 2012. – 240 с.;

157. Новиков, Р.В. Гражданский процесс : Методические рекомендации для проведения учебных занятий в активной и интерактивной формах / Р.В. Новиков. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2014. – 63 с.

158. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России. / А.М. Новиков. – М.: ИЦПНПО, 1997. – 254 с.

159. Новоселецкая, Д.И. Педагогическое проектирование формирования профессионально-коммуникативной компетенции у курсантов военных вузов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Д.И. Новоселецкая. – Краснодар, 2012. – 203 с.

160. О специализации образовательных учреждений высшего профессионального образования ФСИН России: Распоряжение Директора ФСИН России от 02 декабря 2014 года № 231-р // Собрание законодательства РФ. – 2014.

161. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 37.

162. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы: Приказ ФСИН России от 11.01.2012 г. № 5 // Собрание законодательства РФ. – 2012.

163. Образовательный стандарт основного (общего) образования по русскому языку. – М. : Просвещение, 2006. –112 с.

164. Овечкина, Ю.Р. Развитие коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза : дис. … канд. пед. наук 13.00.02 / Ю.Р. Овечкина. – Екатеринбург, 2013. – 247 с.

165. Озерская, С.Н. Педагогическая технология профессионально-коммуникативной подготовки студентов-менеджеров к практике в иносоциокультурной среде : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / С.Н. Озерская. – Белгород, 2011. – 219 с.

166. Ольховская, Т. «Я – будущий профессионал» / Т. Ольховская // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 98-99.

167. Опешанская, И.И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза на основе аудиолингвального / И.И. Опешанская. – Режим доступа: http://diss.rsl.ru.

168. Основы теории коммуникации / под ред. проф. М.А. Василика. – М. : Гардарики, 2006. – 615 с.

169. Отчет о результатах самообследования. – Пермь : ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pi.fsin.su/upload/territory/Pi/samob_2015.pdf

170. Панфилова, А.П. Теория и практика общения: учебн. пособ. для студентов сред. учебн. заведений / А.П. Панфилова. 2-е изд., стер. М. : Изд. центр «Академия», 2009. – 288 с.

171. Пассов, Е.И. «Метод обучения» как категория методики. / Е.И. Пассов // Проблемы коммуникативного метода обучения иностранной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – 230 с.

172. Пахомова, Н.В. Оптимизация содержания самостоятельной работы курсантов военных вузов на основе применения проективных методов / Н.В. Пахомова // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4. – С. 133-139.

173. Петрова, М.А. Отличительные особенности компеттностного и системно-деятельностного подходов в образовании / М.А. Петрова // Системно-деятельностный подход в разноуровневом вариативном образовании: проблемы, идеи, опыт реализации: материалы науч.-практ. Интернет-конф. (Иркутск, 2-8 мая 2012 г.). – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – С. 6-12

174. Пидкасистый, П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах/П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – № 3. С. 47

175. Пискунов, А.И. Социология и политология : Методическая разработка по использованию активных и интерактивных образовательных технологий / А.И. Пискунов. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 67 с.

176. Поносов, С.В. Микробиология и иммунология : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / С.В. Поносов. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2014. –15 с.

177. Поносов, С.В. Современные методы исследований : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / С.В. Поносов. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2014. – 7 с.

178. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по программам высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.muctr.ru/entrant/normdoc/files/1367.pdf

179. Прикладной бакалавриат [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.edu.ru/news/education/28246

180. Программа курса повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по направлению «Коммуникативные компетенции преподавателей высшей школы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://rudocs.exdat.com/docs/index-559309.html.

181. Профессиональная компетенция [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pandia.ru/text/78/033/67438.php.

182. Профессиональная подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы: Учебное пособие / Д.А. Гришин [и др.]. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2012. – 89 с.

183. Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://azps.ru/training/roli/beseda_s_vymogatelem.html.

184. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен – М., 2002. – 396 с.

185. Рагулина, Л.В. Компоненты, критерии и показатели коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы / Л.В. Рагулина // Молодой ученый. 2010. №1-2. Т. 2. С. 290-292.

186. Реймер, О.А. Профессиональная этика и служебный этикет. Учебное пособие / О.А. Реймер. Новокузнецк : ФКОУ ВПО Кузбасский институт ФСИН России, 2014. – 76 с.

187. Роженцева, И.С. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов на основе

культуросообразных технологий : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / И.С. Роженцева. – Ставрополь, 2004. – 207 с.

188. Романов, В.В. Юридическая психология: учебник / В.В. Романов. – М. : Юристъ, 1998. – 488 с.

189. Ротар, Р.Н. Педагогические условия формирования профессиональных коммуникативных умений у слушателей военно-медицинского института : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Р.Н. Ротар. – Саратов, 2003. – 186 с.

190. Рябухина, Е.А. Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Рябухина. М., 2013. – 537 с.

191. Савон, И.В. Методика использования социально ориентированных технологий в процессе формирования профессиональных умений преподавателя иностранного языка : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Савон. – М., 2005. – 211 с.

192. Сагалаева, И.В. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной культуры студентов: на материале экономических специальностей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. / И.В. Сагалаева. – Белгород, 2009. – 179 с.

193. Самойленко, О.Б. Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза средствами организации самостоятельной работы : дисс… канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Б. Самойленко. – Орел, 2013. – 222 с.

194. Сахарова, Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета / Н. С. Сахарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://diss.rsl.ru.

195. Сбежавший из тюрьмы «стрелок из Огайо» пойман. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.utro.ru/articles/2014/09/12/1212588.shtml.

196. Сердюк, Е.В. Управление обучением монологической речи студентов языкового факультета педагогического вуза на основе

методически значимых контекстов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Сердюк. – Екатеринбург, 2013. – 216 с.

197. СИЗО «Кресты-2» оснастили траволатором и квадроциклами [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mir24.tv/news/society/11415260.

198. Синявский, В. В. Коммуникативные и организаторские склонности [Электронный ресурс] / В. В. Синявский, В. А. Федорошин // ТЕСТОтека : сайт. – Режим доступа : http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html

199. Система обучения сочинениям в 4-8 классах: пособие для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1978. – 312 с.

200. Системно-деятельностный подход – методологическая основа стандартов профессионального образования нового поколения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.orenipk.ru/rmo2009/Profobraz/3_1.htm.

201. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя./ В.Л. Скалкин – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.

202. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л.Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.

203. Смирнова, Е.А. Роль формирования коммуникативных умений в профессиональной подготовке будущих специалистов /Е.А. Смирнов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – №30. – С. 89-96.

204. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Материалы семинара. – Самара : Профи, 2001. – 59 с.

205. Соловьева, Э.Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. / Э.Б. Соловьева. – Магнитогорск, 2001. – 156 с.

206. Ступина, Л.Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов в учебном комплексе "морской лицей – морской вуз" : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.Г. Ступина. – Калининград, 2012. – 174 с.

207. Супрун, И. В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся военных вузов командного профиля при обучении русскому языку как средству профессионального общения : дис. …. канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Супрун. – М., 2000. – 231 с.

208. Сутужко, В.В. Современное общение и проблема информационно-коммуникативной компетентности / В.В. Сутужко // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2008. – № 6. – С. 63-69.

209. Тамбовкина, Т. Ю. О развитии речемышления учащихся с помощью коммуникативных задач /Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2. – С. 7.

210. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур. – М. : 2004. – 16 с.

211. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 141-146.

212. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

213. Текучев, А.В. Методическая подготовка учителя русского языка в связи с переходом школы на новое содержание обучения / А.В. Текучев // РЯШ, 1973. – №1. – С. 88-89.

214. Телина, И. А. Паритетное взаимодействие педагога и студента вуза на основе личностно ориентированного подхода / И. А. Телина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием) ; Оренбургский государственный университет – Оренбург : ООО ИПК "Университет", 2013. – С. 2159-2164.

215. Третьякова, В.С. Коммуникативные компетенции как планируемый результат обучения студентов / В.С. Третьякова, А.А. Игнатенко //Акмеология профессионального образования: материалы 11-й

Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург: РГППУ. 2014. – С. 103-108.

216. Третьякова, В.С. Коммуникативные компетенции педагога в контексте компетентностного подхода к профессиональному образованию. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/7542.

217. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.

218. Трущенко, Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / Е.Н. Трущенко. – М., 2009. – 168 с.

219. Тюленева, Т.В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.В. Тюленева. – Волгоград, 2012. – 223 с.

220. Тюменева, Н.П. Формирование коммуникативных способностей курсантов и слушателей вузов ФСИН России при изучении русского языка и культуры речи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.П. Тюменева. – Рязань, 2007. – 184 с.

221. Ушева, Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов / Т.Ф. Ушева // Актуальные проблемы права, экономики и управления. Сборник статей международной научно – практической конференции (29-30 апреля 2008 г.). – Иркутск, 2008. – Вып. IV. Том III. – С. 245-247.

222. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 томах / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

223. Фадеева, К.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / К.В. Фадеева. – Чебоксары, 2010. – 180 с.

224. Фадейкина, О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров: дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.В. Фадейкина. – Екатеринбург, 2001. – 163 с.

225. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г. № 1511. Приложение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф.

226. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 36.03.02 Зоотехния (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 21 марта 2016 г. № 250. Приложение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф.

227. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 мая 2010 г. № 464. Приложение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф.

228. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по направлению подготовки 111100 Зоотехния (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2010 г. № 73. Приложение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф.

229. Филатова, К.Л. Когнитивное исследование зрительной метафоры во французском и в русском языках: дис. … канд. филол. наук: 10.02.20 / К.Л. Филатова – Екатеринбург, 2009. – 236 с.

230. Фрезе, О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза в письменном электронном деловом общении (английский язык, дополнительное языковое образование) : дис. … канд. пед. наук 13.00.02 / О.В. Фрезе. – Екатеринбург, 2013. – 229 с.

231. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

232. Фролова, Т.П. Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов дис. … канд. пед .наук : 13.00.02 / Т.П. Фролова. – Екатеринбург, 2014. – 226 с.

233. ФСИН предъявит Реймеру счет по делу о браслетах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mir24.tv/news/society/14076060.

234. Хмелева, А.П. Формирование информационно-коммуникативных качеств будущего учителя музыки средствами игрового моделирования в процессе хормейстерской подготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / А.П. Хмелева. – Челябинск, 2007. – 213 с.

235. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : МГУ, 1972. – 260 с.

236. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : МГУ, 1972. – 123 с.

237. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской// Вестник институт образования человека. – 2011. – №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf

238. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

239. Цагараева, А.К. Формирование профессиональной коммуникативности студентов средствами иностранного языка : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А.К. Цигарева. – Владикавказ, 2003. – 152 с.

240. Царькова, В.Б.. Речевые упражнения как средство развития речевого умения (в процессе обучения говорению на немецком языке в средней школе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Б. Царькова. – М., 1981.

241. Чаадаев, П.Я. Апология сумасшедшего / П.Я. Чаадаев // Статьи и письма. – М., 1987. – С. 146.

242. Чаадаев, П.Я. Философические письма. Письмо первое / П.Я. Чаадаев // Статьи и письма. – М., 1987. – С.35-45, С. 136-137.

243. Черемисина, В.Г. Предпосылки организации самостоятельной работы курсантов военного вуза / В.Г. Черемисина // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.jurnal.org/articles/2006/ped12.html.

244. Чошанов, М.А. Гибкая психология проблемномодульного обучения. / М.А Чошанов. – М. : Народное образование, 1997. – 152 с.

245. Шапошников, К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. / К.В. Шапошников. – М., 2006. – 216 с.

246. Шардин, Ю.П. Логика : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2013. – 32 с.

247. Шардин, Ю.П. Философия : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / Ю.П. Шардин. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2013. – 44 с.

248. Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении современным языкам – Совет по культурному сотрудничеству. Проект № 12. Изучение и преподавание современных языков для целей общения / Д. Шлейз. – Страсбург : Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.

249. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация. Теоретические основы : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.01 / В.Д. Ширшов. – Екатеринбург, 1994. – 328 с.

250. Шиянюк, Л.В. Роль методологических подходов в формировании коммуникативно-компетентной личности будущего профессионала на основе учебных текстов / Л.В. Шиянюк // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – № 5. – С. 164-167.

251. Шкитина, Н.С. Коммуникативно-партисипативный подход как практико-ориентированная тактика организации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя / Н.С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 09. – С. 115-122.

252. Шляпников, С.М. Биология : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / С.М. Шляпников. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 9 с.

253. Шляпников, С.М. Генетика и биометрия : Методическая разработка по применению интерактивных образовательных технологий / С.М. Шляпников. – Пермь : Пермский институт ФСИН России, 2015. – 9 с.

254. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования / Е.А. Шумилова.– Челябинск: Дитрих, 2011. – 258 с.

255. Щедровицкий, Г.П. Организация, руководство, управление [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://volov-volov.ru/wp-content/uploads/2011/02/organizaciya_schedrovickiy.pdf

256. Щербакова Т.К. Структурно-функциональная модель профессиональной деятельности учителя (на примере учителя географии): автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2005. – 41 с.

257. Щукин, А. Н. Методичка краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. / А.Н. Щукин. – М. : Русский язык, 1984. – 128 с.

258. Яцкова, Ю.В. Право социального обеспечения : Методические рекомендации для проведения учебных занятий в активной и интерактивной формах / Ю.В. Яцкова. – Пермь : Пермский институт ФСИН России. – 2015. – 37 с.

259. Brumfit, Ch. and Johnson, K. (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: OUP, 1979.

260. Brumfit, Ch. Communicative Methodology in language teaching. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 354 p.

261. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

262. Byram, M. The Common (European) CEFR of Reference – teaching foreign languages, mediation and intercultural competence. Annual Review of English Learning and Teaching, 2011. Vol. 16, pp. 63-70.

263. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In. Language and Communication / eds. by J.C. Richards, R.W. Schmidt. L.: Longman, 1983. – P. 2-27.

264. Canale, M., Swain M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980.– Vol. 1. – P. 1-47.

265. Ellis, Rod. SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1997.

266. Holland, J.L Making Vocational choices: A theory of Vocational personalities and work environments /J.L. Holland.-Englewood Cliff, N.Y.: Practice Hall, 1985.

267. Hornby, A. The Situational Approach in Language Teaching. English Language Teaching, 1975. – Vol. IV.

268. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe // Reportof the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996.Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

269. Hymes, D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / eds. by J.B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.

270. Isaeva, T.E. To the Nature of Pedagogical Culture: Competence — Based Approach to its Structure //Преподаватель высшей школы в XXI веке// Тр. Международнойнаучно-практической интернет-конференции. Ростов-на-Дону, 2003.

271. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 270 p.

272. Livingstone, C. Roleplay in Language Learning / C.Livingstone. – Harlow (Essex): London, 1986. – 94p.

273. Morrow, K. Principles of communicative methodology. In: K. Johnson and K. Morrow (eds.) Communication in the Classroom. Longman, 1981. – 7 p.

274. Nunan, D. The learner-centered curriculum. Ed. By M.N.Long, J.C.Richards. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 239 p.

275. Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 1986.

276. Rossner, R. and Bolitho R. (eds.) Currants of Change in English Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 1995.

277. Ryan, Stephen B. Overcoming Common Problems Related to Communicative Methodology. The Internet TESL Journal. 2001. – Vol. VII. – № 11 (November), URL: http://iteslj.org/Techniques/Ryan-Communicative.html.

278. Savignon, S. Communicative competence: Theory and classroom practice. Second edition / S.Savignon.-N.Y.: McGraw-Hill, 1997. – 288p.

279. Schmandt, Jherrnan. Technology and Education. In: Issues in American education. Oxford University Press, 1970.

280. Section 3. Language Teaching Methology. Pedagogy AUCA Academic Review, 2009. – p.188-204.

281. The Communicative Approach to Language Teaching. Режим доступа : http://www.articlesbase.com/education-articles/the-communicative-approach-to-language-teaching-1244891.html

282. Toward a system of lifelong educathion. Hamburg, Pergamon Press a the UNESCO enstitute for Educathion, 1980. – 219.

283. Van Ek. J. A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. – Cambridge University Press, 1999.

284. Villiers, S. Sharing Our Understanding of the “Communicative Method” // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 21-23.

285. Watson, Jeff R. Language and Culture Training: Separate Paths? / Jeff R. Watson // Military Review. English Edition: Fort Leavenworth, KS: Combined

Arms Center.-March-April, 2010. – №2. – pp.56-61.

286. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. – 1959. – № 66.

287. Widdowson, H.G. Aspects of language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1990.

288. Widdowson, H.G. Teaching language as communication. Oxford : Oxford University Press, 1990. – 230 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Выписка из рабочей программы учебной дисциплины «Русский язык и культура речи»

В результате изучения дисциплины курсант и слушатель должен:

Знать:

– нормы современного русского литературного языка;

– нормы научной письменной речи;

– правила построения и языкового оформления учебно-научных текстов (доклад, реферат, курсовая, дипломная работа);

– нормы официально-деловой письменной речи;

– правила составления основных официально-деловых документов;

– основы публичной речи, правила подготовки и проведения публичного выступления;

– правила речевого этикета, принятого в обществе;

– основы делового общения, способствующие развитию общей культуры и социализации личности.

Уметь:

– оценивать языковые явления и факты с точки зрения нормативности, соответствия сфере и ситуации общения;

– разграничивать варианты норм и речевые нарушения;

– различать стили речи и самостоятельно порождать стилистически мотивированный текст;

– работать с нормативными словарями и справочниками русского языка;

– составлять письменные тексты вторичных жанров: план, конспект, тезисы, аннотацию, реферат;

– составлять документы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности и личные деловые документы (протокол, служебная записка, рапорт, повестка, объяснительная записка, приказ, отчет), частные деловые письма (внеслужебная письменная речь: поздравительные адреса и открытки, письма, обращения, заметки и статьи в прессе и т.д.);

– подготавливать и проводить публичное выступление, беседу, дискуссию, обмениваться информацией, давать оценку, выступать с предложениями, замечаниями.

Владеть:

– всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи;

– умением осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим эффективную коммуникацию;

– способами трансформации несловесного материала в словесный, а также различным возможностям перехода от одного типа словесного материала к другому (например, от плана к связному тексту);

– навыками оформления и редактирования делового и научного документа с использованием современных информационных технологий;

– культурой мышления, зная его общие законы, в письменной и устной речи правильно (логично) оформить его результаты.

Объем дисциплины и виды учебной работы

Общая трудоемкость дисциплины – 2 зачетные единицы (72 часа).

Таблица 7

Учебно-тематический план дисциплины «Русский язык и культура речи»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего часов по учебному плану	Из них аудиторных:					Самостоятельная работа
			Всего часов	Лекции	Семинарские занятия	Практические занятия	Др. виды занятий	
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*
	Раздел 1. Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка	**46**	**30**	**6**		**22**	**2**	**16**
1.	Тема 1.1. Основы речевой культуры. Важнейшие качества речи	6		4				2
2.	Тема 1.2. Культура речи и языковая норма. Нормы современного русского языка	4		2				2
3.	Тема 1.3. Орфоэпические нормы	6				4		2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Тема 1.4. Лексические нормы и коммуникативные качества речи	8				6		2
5.	Тема 1.5. Основные типы словарей	4				2		2
6.	Тема 1.6. Грамматические нормы (морфологические, синтаксические)	10				8		2
7.	Тема 1.7. Орфографические и пунктуационные нормы	4				2		2
8.	Аудиторная контрольная работа по 1 разделу «Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка»	4					2	2
	Раздел 2. Функциональные стили современного русского литературного языка и их взаимодействие	**12**	**6**			**4**	**2**	**6**
9.	Тема 2.8. Функциональные стили современного русского литературного языка	4				2		2
10.	Тема 2.9. Взаимодействие функциональных стилей современного русского литературного языка	4				2		2
11.	Аудиторная контрольная работа по 2 разделу «Функциональные стили современного русского литературного языка и их взаимодействие»	4					2	2
	Раздел 3. Речевая деятельность и речевое взаимодействие сотрудников УИС	**14**	**8**			**6**	**2**	**6**
12.	Тема 3.10. Речевая деятельность и речевое взаимодействие	8				4		4
13.	Тема 3.11. Речевой этикет сотрудника УИС	4				2		2
14.	Аудиторная контрольная работа по 3 разделу «Речевая деятельность и речевое взаимодействие сотрудников УИС»	2					2	
Форма контроля (зачет)								
Всего по курсу		**72**	**44**	**6**		**32**	**6**	**28**

Содержание дисциплины «Русский язык и культура речи»

Раздел 1. Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка

Тема 1.1. Основы речевой культуры. Важнейшие качества речи

Содержание темы

Цели, задачи и предмет дисциплины. Содержание понятий «культура речи», «риторики». Речевое взаимодействие, условия и принципы общения, классификация типов общения. Особенности профессионального общения сотрудников УИС. Условия и правила «хорошей речи». Типология аудиторий. Понятие о коммуникативно-целесообразном употреблении

литературного языка в социально значимых сферах общения. Нормативный, коммуникативный, этический и эстетический аспекты культуры речи.

Коммуникативные функции языка: передача информации, накопление информации, создание новой информации, выражение эмоций, установление контакта, воздействие на адресата, эстетическая функция. Их распределение между функциональными разновидностями. Доминирующие функции: информационная (научный стиль), накопительная (официально-деловой стиль), воздействие (публицистический стиль), контактная (разговорная речь), эстетическая (язык художественной литературы). Стили современного русского литературного языка.

Основные понятия: язык, речь, речевая деятельность, культура речи, культура профессионального общения. Язык как знаковая система передачи информации. Основные функции языка. Язык и речь. Виды речевой деятельности. Устная и письменная формы речи, диалогическая и монологическая речь.

Коммуникативные качества речи (нормативные, коммуникативные, этические аспекты устной и письменной речи): правильность, точность, логичность, выразительность, чистота, этикетность.

Тема 1.2 Культура речи и языковая норма. Нормы современного русского языка

Содержание темы

Содержание понятия «современный русский литературный язык». Литературный язык и другие разновидности национального языка – территориальные диалекты, просторечия, профессиональные и групповые жаргоны, арго.

Роль языковой нормы в становлении и функционировании литературного языка. Коммуникативная целесообразность нормы. Основные средства кодификации языковых факторов. Словари и справочники как универсальные пособия по культуре речи. Типы словарей и справочников, принципы работы с ними.

Взаимоотношение литературного языка и нелитературных форм: просторечия, диалектизмов, жаргонизмов, арго. Неизбежность изменений в языке в новых общественных условиях. Состояние речевой культуры общества на современном этапе. Причины массовых речевых ошибок. Коммуникативная профессиональная деформация сотрудников УИС. Пути повышения речевой культуры.

Тема 1.3. Орфоэпические нормы

Содержание темы

Гласные первого предударного слога после твердых согласных. Аканье и оканье. Гласные первого предударного слога после мягких согласных. Эканье и иканье. Зубные согласные в положении перед мягкими зубными. Зубные согласные в положении перед мягкими губными. Губные согласные в

положении перед мягкими губными. Стили произношения. Произношение слов иноязычного происхождения.

Нормы ударения. Основные особенности русского ударения. Наиболее употребительные слова из сферы уголовно-исполнительной системы с «проблемным» ударением.

Тема 1.4. Лексические нормы и коммуникативные качества речи

Содержание темы

Склонение собственных имен и фамилий.

Речевые ошибки, вызванные нарушением критериев лексической нормы в речи сотрудников УИС, и способы их устранения. Употребление слова в несвойственном ему значении. Использование заимствованных слов. Нарушение лексической сочетаемости. Семантические категории: полисемия, синонимия, антонимия, омонимия. Лексическая сочетаемость. Трудности использования многозначных слов, омонимов, паронимов. Использование фразеологических средств в письменной и устной речи.

Лексические нормы и качества речи. Речевая недостаточность. Речевая избыточность. Смысловая и логичность точность речи. Чистота и выразительность речи.

Тема 1.5. Основные типы словарей

Содержание темы

Классификация и краткая характеристика словарей. Лексикография. Создание словарей. Значение словарей в деятельности сотрудников ФСИН. Понятие лексикографии как отрасли языкознания.

Виды словарей: толковые словари, словари синонимов, словари антонимов, словари иностранных слов, фразеологические словари, морфемные и словообразовательные словари, этимологические словари, грамматические словари, орфографические словари, словари неологизмов, антропонимические словари, топонимические словари, орфоэпические словари, словари арго.

Тема 1.6. Грамматические нормы (морфологические, синтаксические)

Содержание темы

Морфологические нормы языка. Употребление имен существительных, имеющих колебания в роде, числе, падеже. Род несклоняемых существительных. Определение рода аббревиатур.

Особенности употребления прилагательных: употребление степеней сравнения, полных и кратких форм.

Употребление имен числительных: формы склонения, употребление собирательных числительных, употребление сочетаний числительных с существительными.

Специфика склонения местоимений.

Трудные случаи образования и употребления некоторых глагольных форм (формы наст. вр. глаголов с основой на заднеязычный, формы повел. накл., прош. вр. глаголов *бдеть, скорбеть, сохнуть, трясти* и др.).

Отражение морфологических норм в словарях различного типа.

Согласование сказуемого с подлежащим, включающим количественное определение, формы сказуемого при нескольких подлежащих.

Глагольное и именное управление. Употребление дополнений с предлогами. Нарушения норм управления, ведущие к двусмысленности.

Употребление однородных членов предложения с обобщающими словами. Логические ошибки в употреблении однородных членов предложения.

Употребление причастий. Употребление деепричастий (правило односубъектности). Стилистическая отмеченность конструкций с причастиями и деепричастиями.

Употребление сложноподчиненных предложений: смешение конструкций главного и придаточного предложений.

Порядок слов в предложении.

Речевые ошибки, вызванные нарушением критериев грамматической нормы в речи сотрудников УИС, и способы их устранения.

Тема 1.7. Орфографические и пунктуационные нормы

Содержание темы

Проверяемые гласные в корне. Чередующиеся гласные в корне. Проверяемые согласные в корне. Буквы Ы и И после приставок. Суффиксы прилагательных -К, -СК. -Н- и -НН- в прилагательных, образованных от существительных. -Н- и -НН- в отглагольных прилагательных и причастиях. Гласные в безударных окончаниях глаголов первого и второго спряжения. Гласные после шипящих и Ц. Разделительные Ъ и Ь. Слитное, раздельное и дефисное написание слов. Правила выбора НЕ / НИ и слитного или раздельного написания (отрицание или литота; отступления от основного принципа).

Принципы русской пунктуации. Знаки препинания, их функции. Вариативность постановки знаков препинания. Тире между подлежащим и сказуемым. Пунктуация при однородных членах предложения. Обособление определений и обстоятельств и дополнений. Запятые при уточняющих членах предложения. Запятые при сравнительных оборотах. Знаки препинания при обращении. Вводные слова и словосочетания. Знаки препинания в сложносочиненном предложении. Знаки препинания в сложноподчиненном предложении. Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении. Знаки препинания при прямой речи.

Роль орфографической и пунктуационной грамотности в профессиональной деятельности сотрудника УИС.

Раздел 2. Функциональные стили современного русского литературного языка и их взаимодействие

Тема 2.8. Функциональные стили современного русского литературного языка

Содержание темы

Функциональные стили современного русского языка. Понятие стиля. Понятие функционального стиля русского языка. Научный стиль и его подстили. Газетно-публицистический стиль и его подстили. Официально-деловой стиль и его подстили. Разговорно-бытовой стиль. Экспрессивная лексика. Общеупотребительная лексика и лексика ограниченной сферы употребления. Стилистически окрашенная лексика. Понятия «книжная лексика», «разговорная лексика», «стилистически нейтральная лексика». Слова ограниченного и неограниченного употребления. Профессионально значимые для сотрудника УИС функциональные стили речи и жанры.

Тема 2.9. Взаимодействие функциональных стилей современного русского литературного языка

Содержание темы

Взаимодействие функциональных стилей (понятие «речевой системности» функционального стиля, стилевые черты и их иерархия).

Раздел 3. Речевая деятельность и речевое взаимодействие сотрудников УИС

Тема 3.10. Речевая деятельность и речевое взаимодействие

Содержание темы

Особенности устной публичной речи, ее основные характеристики. Оратор и его аудитория. Способы привлечения внимания. Доказательства и опровержения. Основные виды аргументов.

Подготовка речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи. Основные приемы поиска материала и виды вспомогательных материалов. Словесное оформление публичного выступления. Понятность, информативность и выразительность публичной речи.

Основы мастерства беседы и спора.

Устная речь сотрудников УИС.

Тема 3.11. Речевой этикет сотрудника УИС

Содержание темы

Речевой этикет и речевая ситуация. Специализированные единицы речевого этикета в системе языка. Этикетные требования к интонационному оформлению высказывания. Особенности русского речевого этикета. Речевой этикет устной деловой речи.

Формы обращения. Знакомство. Приветствие. Прощание. Поздравление. Пожелание. Благодарность. Извинение. Просьба. Приглашение. Совет. Утешение. Комплимент. Одобрение. Эпистолярный этикет и этикет телефонного общения. Речевой этикет сотрудника УИС.

Приложение 2.

Критические значения критерия χ^2 («Хи-квадрат»)

Число степеней свободы *i*	Уровень значимости χ2		
	p=0,01	**p=0,025**	**p=0,05**
1	6,63	5,02	3,84
2	9,21	7,38	5,99
3	11,34	9,35	7,81
4	13,28	11,14	9,49
5	15,09	12,83	11,07
6	16,81	14,45	12,59
7	18,48	16,01	14,07
8	20,09	17,53	15,51
9	21,67	19,02	16,92
10	23,21	20,48	18,31
11	24,73	21,92	19,68
12	26,22	23,34	21,03
13	27,69	24,74	22,36
14	29,14	26,12	23,68
15	30,58	27,49	24,99

Приложение 3.

Анкета для курсантов

1. Дайте определение коммуникативной компетенции.

2. Перечислите известные виды речевой деятельности. Какие из них у Вас вызывают затруднения? Почему?

3. Какие умения, с Вашей точки зрения, должны обеспечивать успешную коммуникацию в различных коммуникативных ситуациях?

4. Какие недостатки в собственной речи Вы можете выделить?

5. Какие личностные качества мешают Вам успешной коммуникации?

6. Хотите ли Вы совершенствовать свою коммуникативную компетенцию? Почему?

7. Каким, с коммуникативной точки зрения, должен быть идеальный сотрудник УИС: что он должен знать, уметь? (Нарисуйте речевой портрет сотрудника)

Спасибо за внимание!

Приложение 4.
Методика «Самооценка профессиональной коммуникативной компетенции курсанта (согласно ФГОС)» (направление подготовки 40.03.01 - Юриспруденция)

Уважаемый курсант!

Оцените себя по 9-бальной шкале и определите уровень сформированности у себя профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение способами действия профессиональной коммуникативной компетенции. Наименьшее количество баллов от 19 до 27 (низкий уровень); от 28 до 60 (средний уровень); от 61 до 81 (высокий уровень) [88, с. 226].

№	Способы действия профессиональной коммуникативной компетенции	Баллы
1.	способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-5	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	способность повышать уровень своей профессиональной компетентности (ОПК-6)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	способностью владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	способность разрабатывать нормативные правовые акты в соответствии с профилем профессиональной деятельности (ПК-1)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	способность правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	способность давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16)	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Спасибо за участие!

Методика «Самооценка профессиональной коммуникативной компетенции курсанта (согласно ФГОС)»
(направление подготовки 36.03.02 - Зоотехния)

Уважаемый курсант!

Оцените себя по 9-бальной шкале и определите уровень сформированности у себя профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение способами действия профессиональной коммуникативной компетенции. Наименьшее количество баллов от 19 до 27 (низкий уровень); от 28 до 60 (средний уровень); от 61 до 81 (высокий уровень) [88, с. 226].

№	Способы действия профессиональной коммуникативной компетенции	Баллы
1.	способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	способность осуществлять сбор, анализ и интерпретацию материалов в области животноводства (ОПК-2)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	способность к организации работы коллектива исполнителей, принятия управленческих решений в условиях различных мнений (ПК-11)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	способность организовать работу первичного производственного коллектива в области животноводства (ППК-9)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	способность вести утвержденную учетно-отчетную документацию структурного подразделения предприятий отрасли (ППК-10)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	готовность к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта в животноводстве (ПК-16)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	готовность к участию в проведении научных исследований, обработке и анализу их результатов исследований (ПК-17)	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Спасибо за участие!

Приложение 5.

Методика измерения уровня сформированности базовой коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Опросный бланк

Прочитайте каждую пару суждений и оцените себя по 9-бальной шкале, определив у себя уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение способами действия профессиональной коммуникативной компетенции. Оценка, поставленная Вами ближе к суждению со знаком «9», означает более высокую степень проявления действия, ближе к «1» – более низкую.

Личностно-мотивационный критерий		
Считаю, что коммуникативная компетенция важна для моей дальнейшей успешной профессиональной деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Считаю, что коммуникативная компетенция не важна для моей дальнейшей успешной профессиональной деятельности
Когнитивный критерий		
Знаю литературные нормы русского языка	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не знаю литературные нормы русского языка.
Знаю систему функциональных стилей русского языка и основные языковые черты каждого из стилей	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не знаю систему функциональных стилей русского языка и основные языковые черты каждого из стилей
Знаю нормы письменной формы официально-делового стиля речи	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не знаю нормы письменной формы официально-делового стиля речи
Знаю основы публичной речи, правила подготовки и проведения публичного выступления	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не знаю основы публичной речи, правила подготовки и проведения публичного выступления
Деятельностно-рефлексивный критерий		
Умею логически верно и стилистически точно строить монологическую речь	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею логически верно и стилистически точно строить монологическую речь
Умею выступать публично, отстаивать и обосновывать свою позицию	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею выступать публично, отстаивать и обосновывать свою позицию
Умею расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ)	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ)
Умею правильно (логично) оформлять мысли в письменной и устной речи	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею правильно (логично) оформлять мысли в письменной и устной речи
Умею строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею строить коммуникацию в соответствии с языковыми и речевыми нормами

Умею контролировать точность, логичность и выразительность речи	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею контролировать точность, логичность и выразительность речи
Умею определять цель общения и понимать коммуникативную ситуацию	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею определять цель общения и понимать коммуникативную ситуацию
Умею учитывать черты личности собеседника как социальные, так и индивидуальные	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею учитывать черты личности собеседника как социальные, так и индивидуальные
Умею создавать и поддерживать доброжелательную атмосферу в процессе коммуникации	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею создавать и поддерживать доброжелательную атмосферу в процессе коммуникации
Умею контролировать эмоциональное состояние	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею контролировать эмоциональное состояние
Умею слушать и слышать собеседника	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею слушать и слышать собеседника
Умею осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим эффективную коммуникацию	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею осознавать собственные коммуникативные намерения и строить в соответствии с этим эффективную коммуникацию
Умею правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с окружающими	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с окружающими
Владею всеми видами речевой деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею всеми видами речевой деятельности
Владею способностью к устной и письменной коммуникации на родном языке	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею способностью к устной и письменной коммуникации на родном языке
Владею основами культуры устной и письменной речи	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею основами культуры устной и письменной речи
Владею нормами и правилами диалогического общения и реализовываю их в беседе, дискуссии, споре	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею нормами и правилами диалогического общения и не реализовываю их в беседе, дискуссии, споре
Владею средствами речевого воздействия	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею средствами речевого воздействия
Владею стратегиями восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею стратегиями восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров
Владею навыками оформления и редактирования официально-делового текста с использованием современных информационных технологий	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею навыками оформления и редактирования официально-делового текста с использованием современных информационных технологий
Владею навыками прогнозирования реакции собеседника и развертывания диалога	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею навыками прогнозирования реакции собеседника и развертывания диалога

Владею культурой взаимодействия с помощью вербальных, невербальных и паралингвистических средств	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею культурой взаимодействия с помощью вербальных, невербальных и паралингвистических средств
Владею способностью к эмпатии	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею способностью к эмпатии
Владею способностью к самоконтролю (умею регулировать свое поведение)	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею способностью к самоконтролю (не умею регулировать свое поведение)
Правильно оцениваю свои коммуникативные возможности и способности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не могу оценить свои коммуникативные возможности и способности

Для оценки используются следующие критерии:

от 67 до 135 – элементарный уровень;

от 136 до 202 – достаточный уровень;

от 203 до 270 – продвинутый уровень.

Приложение 6.
Методика измерения уровня сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Опросный бланк

Прочитайте каждую пару суждений и оцените себя по 9-бальной шкале, определив у себя уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение способами действия профессиональной коммуникативной компетенции. Оценка, поставленная Вами ближе к суждению со знаком «9», означает более высокую степень проявления действия, ближе к «1» – более низкую

Личностно-мотивационный критерий		
Стремлюсь к овладению профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, и к дальнейшему самосовершенствованию своих коммуникативных навыков	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не стремлюсь к овладению профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, и к дальнейшему самосовершенствованию своих коммуникативных навыков
Когнитивный критерий		
Знаю правила языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не знаю правила языкового оформления основных официально-деловых документов сотрудника УИС
Знаю основы служебной коммуникации, способствующие развитию общей культуры и социализации личности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не знаю основы служебной коммуникации, способствующие развитию общей культуры и социализации личности
Знаю нормы этики и служебного поведения сотрудника УИС	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не знаю нормы этики и служебного поведения сотрудника УИС
Деятельностно-рефлексивный критерий		
Умею вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности
Умею устно и письменно общаться в процессе служебной деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею устно и письменно общаться в процессе служебной деятельности
Умею предотвращать и разрешать конфликтные ситуации	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею предотвращать и разрешать конфликтные ситуации
Умею моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в

различных служебных ситуациях		различных служебных ситуациях
Умею как руководитель – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею как руководитель – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать
Умею выстраивать конструктивные взаимоотношения с руководящим и подчиненным личным составом	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею выстраивать конструктивные взаимоотношения с руководящим и подчиненным личным составом
Владею профессиональной терминологией	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею профессиональной терминологией
Владею стилем профессиональной речи	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею стилем профессиональной речи
Владею навыками эффективного взаимодействия в следующих повседневных (неформальных) формах служебной коммуникации:		Не владею навыками эффективного взаимодействия в следующих повседневных (неформальных) формах служебной коммуникации:
1) встречи, беседы	9 8 7 6 5 4 3 2 1	1) встречи, беседы
2) прием граждан по различным вопросам	9 8 7 6 5 4 3 2 1	2) прием граждан по различным вопросам
3) взаимодействие с различными сторонними организациями и учреждениями	9 8 7 6 5 4 3 2 1	3) взаимодействие с различными сторонними организациями и учреждениями
4) проверка жилищно-бытовых условий подчиненных	9 8 7 6 5 4 3 2 1	4) проверка жилищно-бытовых условий подчиненных
5) посещение культурно-массовых мероприятий	9 8 7 6 5 4 3 2 1	5) посещение культурно-массовых мероприятий
Владею навыками эффективного взаимодействия в следующих специфических (формальных) формах служебной коммуникации:		Не владею навыками эффективного взаимодействия в следующих специфических (формальных) формах служебной коммуникации:
1) в служебном коллективе: а) субординационное;	9 8 7 6 5 4 3 2 1	1) в служебном коллективе: а) субординационное;
б) между коллегами.	9 8 7 6 5 4 3 2 1	б) между коллегами.
2) с использованием телетайпа и радиосвязи.	9 8 7 6 5 4 3 2 1	2) с использованием телетайпа и радиосвязи.
Владею навыками эффективного взаимодействия в следующих экстремальных формах служебной коммуникации:		Не владею навыками эффективного взаимодействия в следующих экстремальных формах служебной коммуникации:
1) в условиях конфликтной ситуации между сотрудниками	9 8 7 6 5 4 3 2 1	1) в условиях конфликтной ситуации между сотрудниками
2) при разрешении чрезвычайных обстоятельств (захват заложников, групповые неповиновения и массовые беспорядки, чрезвычайные обстоятельства	9 8 7 6 5 4 3 2 1	2) при разрешении чрезвычайных обстоятельств (захват заложников, групповые неповиновения и массовые беспорядки, чрезвычайные обстоятельства

природного и техногенного характера, побег из-под охраны)		природного и техногенного характера, побег из-под охраны)
3) с задержанными, совершившими правонарушение (переброс, пронос запрещенных предметов)	9 8 7 6 5 4 3 2 1	3) с задержанными, совершившими правонарушение (переброс, пронос запрещенных предметов).
4) со спецконтингентом	9 8 7 6 5 4 3 2 1	4) со спецконтингентом
Владею навыками эффективного взаимодействия в следующих неспецифических формах служебной коммуникации:		Не владею навыками эффективного взаимодействия в следующих неспецифических формах служебной коммуникации:
1) публичные контакты со средствами массовой информации (выступления по радио, телевидению, в печати)	9 8 7 6 5 4 3 2 1	1) публичные контакты со средствами массовой информации (выступления по радио, телевидению, в печати)
2) деловая переписка со сторонними организациями, резолюции	9 8 7 6 5 4 3 2 1	2) деловая переписка со сторонними организациями, резолюции
3) использование телефонной и факсимильной связи	9 8 7 6 5 4 3 2 1	3) использование телефонной и факсимильной связи
Анализирую результаты своей коммуникативной деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не анализирую результаты своей коммуникативной деятельности

Для оценки используются следующие критерии:

от 38 до 76 – элементарный уровень;

от 77 до 114– достаточный уровень;

от 115 до 153 – продвинутый уровень.

Приложение 7.
Методика измерения уровня сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Опросный бланк

Прочитайте каждую пару суждений и оцените себя по 9-бальной шкале, определив у себя уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение способами действия профессиональной коммуникативной компетенции. Оценка, поставленная Вами ближе к суждению со знаком «9», означает более высокую степень проявления действия, ближе к «1» – более низкую

Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»

Деятельностно-рефлексивный критерий		
Умею ставить задачи караульным перед заступлением на пост	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею ставить задачи караульным перед заступлением на пост
Умею оценивать сотрудников караула по результатам несения службы	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею оценивать сотрудников караула по результатам несения службы
Умею вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны и отдела по конвоированию	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны и отдела по конвоированию
Умею оформлять решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею оформлять решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов, по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей
Владею практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом
Владею практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками организации и проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки
Владею практическими навыками проверки службы караулов	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками проверки службы караулов
Владею практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела
Владею практическими навыками проведения служебных и	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками проведения служебных

оперативных совещаний, учебно-методических сборов		и оперативных совещаний, учебно-методических сборов
Стремлюсь к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не стремлюсь к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности

Для оценки используются следующие критерии:

от 23 до 45 – элементарный уровень;

от 46 до 67 – достаточный уровень;

от 68 до 90 – продвинутый уровень.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС»

Деятельностно-рефлексивный критерий		
Умею ставить задачи личному составу перед заступлением на службу	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею ставить задачи личному составу перед заступлением на службу
Умею организовывать службу дежурной (дневной) смены	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею организовывать службу дежурной (дневной) смены
Умею вести служебную документацию дежурной смены	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею вести служебную документацию дежурной смены
Умею вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима)	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею вести планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима)
Умею осуществлять объектовый надзор	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею осуществлять объектовый надзор
Владею практическими навыками планирования деятельности по обеспечению надзора	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками планирования деятельности по обеспечению надзора
Владею практическими навыками руководства личным составом отдела безопасности (режима)	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками руководства личным составом отдела безопасности (режима)
Владею практическими навыками организации выполнения личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками организации выполнения личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач
Владею практическими навыками руководства действиями при происшествиях	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками руководства действиями при происшествиях
Владею практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками проведения инструктажа и инструктивных занятий с личным составом
Владею практическими навыками организации и проведения	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками организации и

занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки		проведения занятий с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки
Владею практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом отдела
Владею практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов
Стремлюсь к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не стремлюсь к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности

Для оценки используются следующие критерии:

от 32 до 63 – элементарный уровень;

от 64 до 95 – достаточный уровень;

от 96 до 126 – продвинутый уровень.

Профиль подготовки «Кинология»

Деятельностно-рефлексивный критерий		
Умею вести планирующую и отчетную документацию кинологических подразделений отдела охраны	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умею вести планирующую и отчетную документацию кинологических подразделений отдела охраны
Владею практическими навыками по организации руководства личным составом кинологических подразделений	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками по организации руководства личным составом кинологических подразделений
Владею практическими навыками проведения занятий со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками проведения занятий со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки
Владею практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками проведения служебных и оперативных совещаний, учебно-методических сборов
Владею практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом кинологических подразделений	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владею практическими навыками организации и проведения воспитательной работы с личным составом кинологических подразделений
Стремлюсь к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не стремлюсь к самосовершенствованию на основе анализа собственной профессиональной деятельности

Для оценки используются следующие критерии:

от 14 до 27 – элементарный уровень;

от 28 до 40 – достаточный уровень;

от 41 до 54 – продвинутый уровень.

Приложение 8.
Результаты констатирующей диагностики уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов

Таблица 9

Показатели самооценки базовой коммуникативной компетенции курсантов до первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Личностно-мотивационный критерий		
Продвинутый	13 (17,8 %)	16 (22,2 %)
Достаточный	28 (38,4 %)	28(38,9 %)
Элементарный	32 (43,8 %)	28 (38,9 %)
Хи-квадрат	0,58	
Когнитивный критерий		
Продвинутый	9 (12,4%)	12 (16,7 %)
Достаточный	32 (43,8%)	33 (45,8 %)
Элементарный	32 (43,8%)	27 (37,5 %)
Хи-квадрат	0,87	
Деятельностно-рефлексивный критерий		
Продвинутый	11 (15 %)	11 (15,3 %)
Достаточный	24 (32,9%)	26 (36,1 %)
Элементарный	38 (52,1%)	35 (48,6 %)
Хи-квадрат	0,2	
Итого		
Продвинутый	11 (15 %)	13 (18 %)
Достаточный	28 (38,4%)	29 (40,3 %)
Элементарный	34 (46,6 %)	30 (41,7%)
Хи-квадрат	0,43	

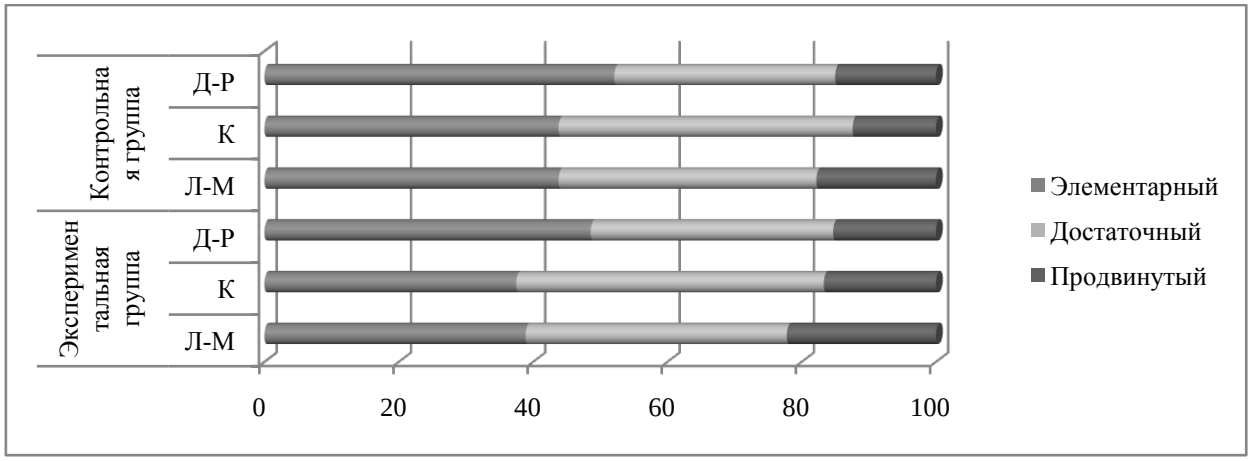


Диаграмма 1. Распределение курсантов по уровням сформированности базовой коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки до педагогического эксперимента

Таблица 10

Показатели самооценки профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов до второго периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Личностно-мотивационный критерий		
Продвинутый	16 (21,9 %)	13 (18,1 %)
Достаточный	31 (42,5 %)	34 (47,2 %)
Элементарный	26 (35,6 %)	25 (34,7 %)
Хи-квадрат	0,48	
Когнитивный критерий		
Продвинутый	12 (16,4 %)	11 (15,3 %)
Достаточный	30 (41,1 %)	33 (45,8 %)
Элементарный	31 (42,5 %)	28 (38,9 %)
Хи-квадрат	0,34	
Деятельностно-рефлексивный критерий		
Продвинутый	14 (19,2 %)	12 (16,7 %)
Достаточный	26 (35,6 %)	29 (40,3 %)
Элементарный	33 (45,2 %)	31 (43 %)
Хи-квадрат	0,38	
Итого		
Продвинутый	14 (19,2 %)	12 (16,7 %)
Достаточный	29 (39,7 %)	32 (44,4 %)
Элементарный	30 (41,1 %)	28 (38,9 %)
Хи-квадрат	0,37	

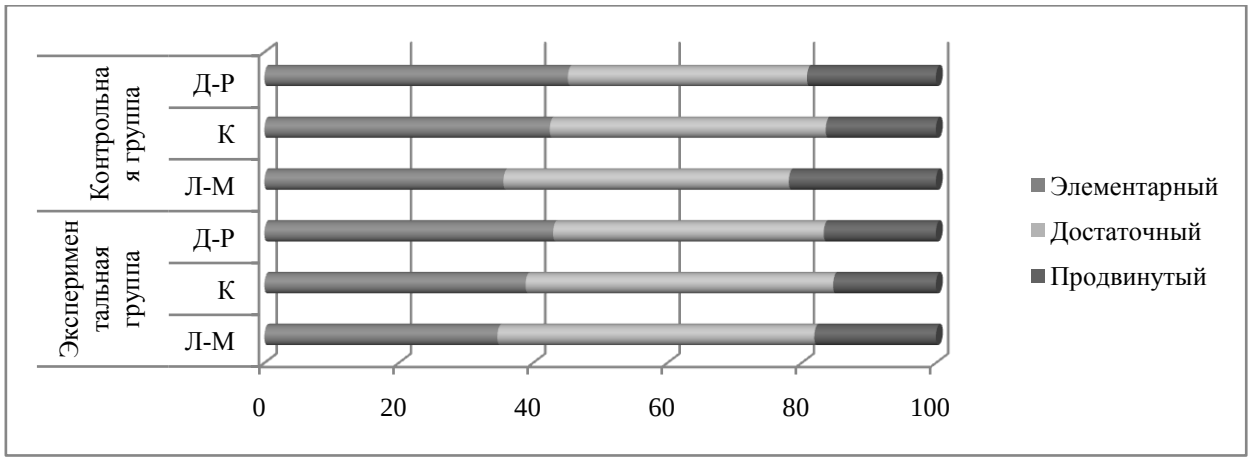


Диаграмма 2. Распределение курсантов по уровням сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки до педагогического эксперимента

Таблица 11

Показатели самооценки профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов до третьего периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»		
Продвинутый	0 (0 %)	1 (4 %)
Достаточный	4 (15,4 %)	2 (8 %)
Элементарный	22 (84,6 %)	22 (88 %)
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»		
Продвинутый	0 (0 %)	0 (0 %)
Достаточный	4 (16 %)	2 (8,3 %)
Элементарный	21 (84 %)	22 (91,7 %)
Профиль подготовки «Кинология»		
Продвинутый	0 (0 %)	0 (0 %)
Достаточный	3 (13,6 %)	2 (8,7 %)
Элементарный	19 (86,4 %)	21 (91,3 %)
Итого		
Продвинутый	0 (0 %)	1 (1,4 %)
Достаточный	11 (15,1 %)	6 (8,3 %)
Элементарный	62 (84,9 %)	65 (90,3 %)
Хи-квадрат	2,54	

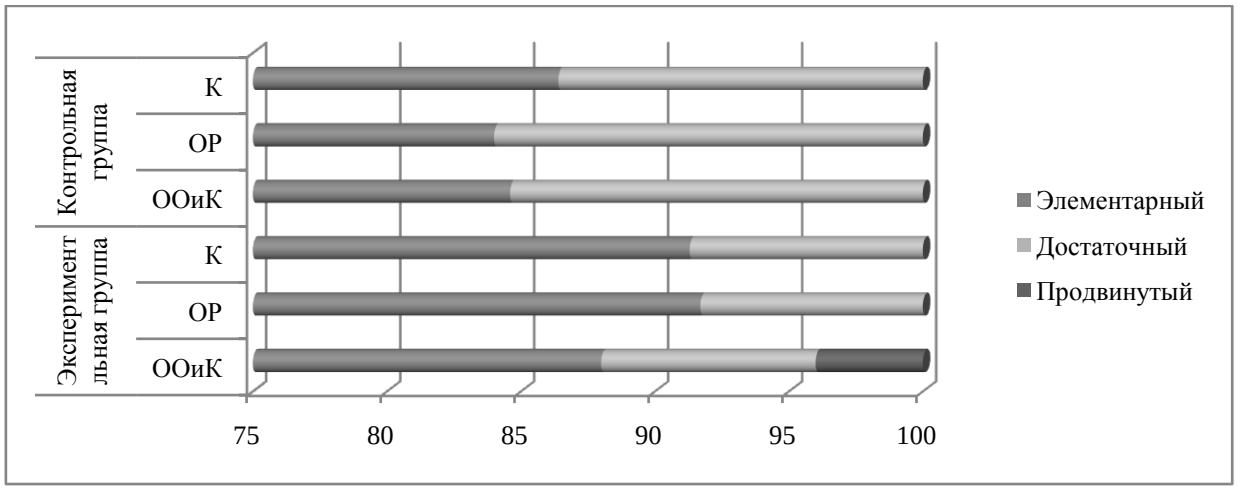


Диаграмма 3. Распределение курсантов по уровням сформированности профессионально-специалиированной коммуникативной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки до педагогического эксперимента

Таблица 13

Показатели когнитивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	8 (10,9 %)	10 (13,9 %)
Достаточный	28 (38,4 %)	27 (37,5 %)
Элементарный	37 (50,7 %)	35 (48,6 %)
Хи-квадрат	0,3	

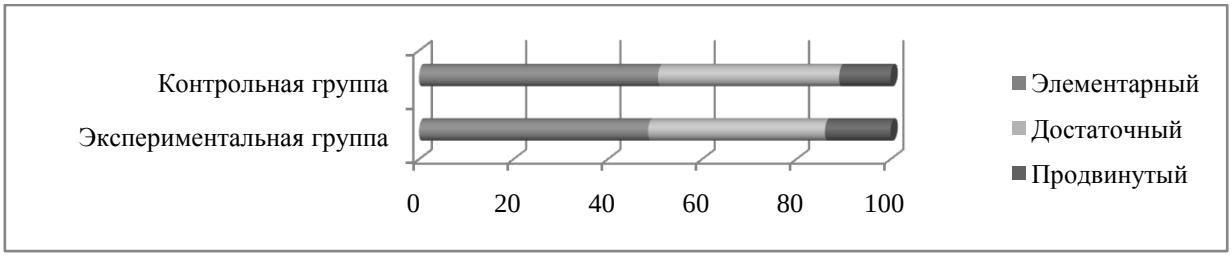


Диаграмма 5. Распределение курсантов по уровням сформированности когнитивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до первого периода педагогического эксперимента

Таблица 14

Показатели личностно-мотивационного критерия профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	15 (20,5 %)	14 (19,5 %)
Достаточный	26 (35,6 %)	25 (34,7 %)
Элементарный	32 (43,9 %)	33 (45,8 %)
Хи-квадрат	0,07	

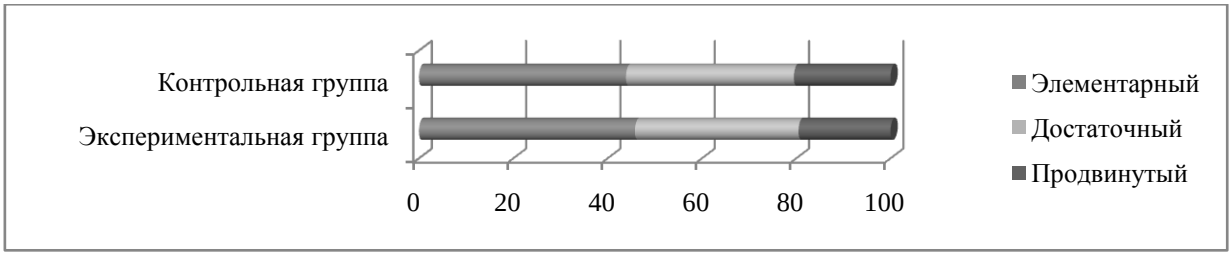


Диаграмма 6. Распределение курсантов по уровням сформированности личностно-мотивационного критерия профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до первого периода педагогического эксперимента

Таблица 15

Показатели деятельностно-рефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	9 (12,3 %)	10 (13,9 %)
Достаточный	25 (34,3 %)	25 (34,7 %)
Элементарный	39 (53,4 %)	37 (51,4 %)
Хи-квадрат	0,11	

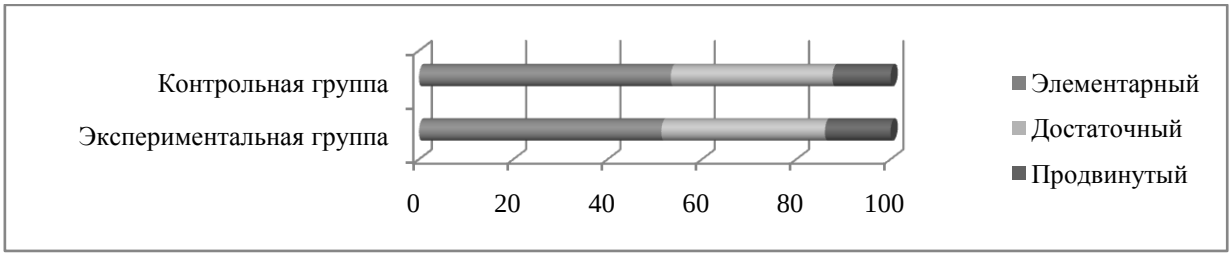


Диаграмма 7. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до первого периода педагогического эксперимента

Таблица 16

Показатели деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до второго периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	7 (9,6 %)	8 (11,1 %)
Достаточный	23 (31,5 %)	23 (31,9 %)
Элементарный	43 (58,9 %)	41 (57 %)
Хи-квадрат	1,18	

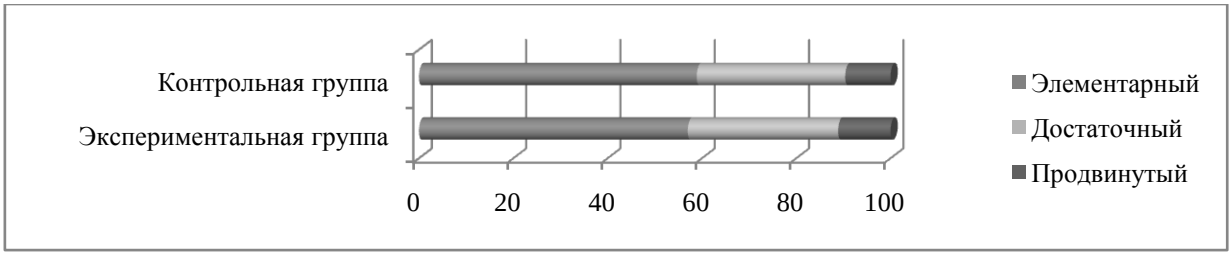


Диаграмма 8. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до второго периода педагогического эксперимента

Таблица 17

Показатели деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до третьего периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»		
Продвинутый	0 (0 %)	0 (0 %)
Достаточный	3 (11,5 %)	4 (16 %)
Элементарный	23 (88,5 %)	21 (84 %)
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»		
Продвинутый	0 (0 %)	1 (4,2 %)
Достаточный	3 (12 %)	3 (12,5 %)
Элементарный	22 (88 %)	20 (83,3 %)
Профиль подготовки «Кинология»		
Продвинутый	0 (0 %)	0 (0 %)
Достаточный	4 (18,2 %)	3 (13 %)
Элементарный	18 (81,8%)	20 (87 %)
Итого		
Продвинутый	0 (0 %)	1 (1,4 %)
Достаточный	10 (13,7 %)	10 (13,9 %)
Элементарный	63 (86,3 %)	61 (84,7 %)
Хи-квадрат	1,03	

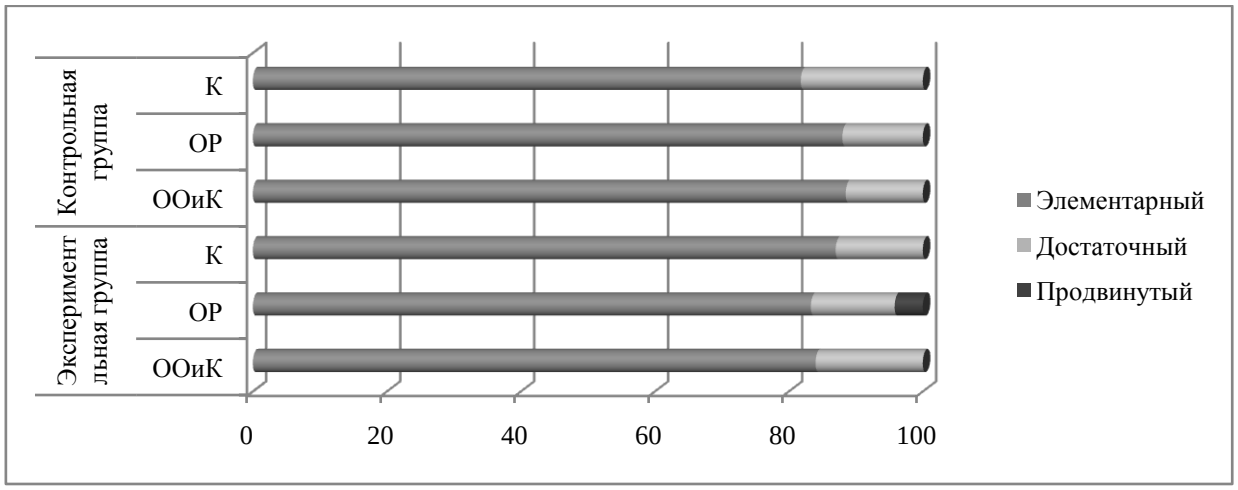


Диаграмма 9. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ до третьего периода педагогического эксперимента

Приложение 9.

Анкета для ППС

1. Назовите дисциплины, которые Вы читаете.
2. Должна ли, с Вашей точки зрения, данная дисциплина формировать (развивать) коммуникативную компетенцию курсантов? Если да, то почему?
3. Перечислите разделы, темы, учебные вопросы, которые могут включать задания и упражнения, способствующие формированию коммуникативной компетенции курсантов.
4. Используете ли Вы на своих занятиях задания и упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетенции курсантов? Если да, то какие?
5. Как Вы считаете, есть ли необходимость дополнительного включения спецкурсов в учебный план или разделов, имеющих коммуникативную направленность, в какие-либо дисциплины?
6. Что, по вашему мнению, будет более эффективно?

Спасибо за внимание!

Приложение 10.
Возможности гуманитарных, социально-экономических и профессиональных дисциплин для формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов

Дисциплина	Задания, способствующие формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, используемые при изучении любой учебной темы дисциплины
Гуманитарные и социально-экономические дисциплины	
Философия	– аргументировано обосновать собственную позицию по какой-либо философской проблеме; – используя положения и категории философии, оценить и проанализировать какие-либо социально и профессионально значимые проблемы, процессы, факты и явления; – проанализировать текст, имеющий философское содержание; – продемонстрировать приемы и методы ведения дискуссии, полемики, диалога. – продемонстрировать навыки публичной речи; – письменно аргументировано изложить собственную точку зрения по какой-либо проблеме и др.
Иностранный язык / Иностранный язык в сфере юриспруденции	– правильно прочитать и перевести тексты разговорно-бытового жанра и тексты по направлению и профилю подготовки. – обменяться информацией в ситуациях повседневного общения при обсуждении проблем профессионально-ориентированного характера; – понять иностранную речь в основных коммуникативных ситуациях; – перевести тексты по узкой специальности со словарем.
Экономика	– найти эффективные организационно-управленческие решения; – оценить свои поступки и поступки окружающих с точки зрения норм этики и морали; – продемонстрировать навыки поведения в коллективе и общения с гражданами в соответствии с нормами этикета; – составить анкету для приема на работу; – определить и охарактеризовать стиль руководства предприятием, образовательным учреждением; – заполнить схему «профессиональная ментальность», в том числе особо остановиться на коммуникативных навыках; – создать конфликтную ситуацию (как задачу для решения) и найти выход из нее.
Социология и политология	– дать аргументированную и обоснованную оценку различным социально-политическим явлениям и процессам, происходящим в обществе; – проанализировать мировоззренческие, социально и лично значимые проблемы, вопросы ценностно-мотивационной ориентации; – продемонстрировать культуру мышления, способность к восприятию, обобщению, селекции и анализу информации; – грамотно поставить цель и выбрать пути ее достижения.
Профессиональная этика	– найти возможные пути (способы) разрешения нравственных конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности, используя нормы профессиональной этики;

	– оценить факты и явления профессиональной деятельности с нравственной точки зрения; осуществить выбор норм поведения в конкретных служебных ситуациях с позиции этики и морали; – дать нравственную оценку коррупционным проявлениям и другим нарушениям норм профессиональной этики; – смоделировать общение с коллегами в служебном коллективе и с гражданами, в том числе с представителями различных социальных групп, национальностей и конфессий; – оценить свои поступки и поступки окружающих с точки зрения норм этики и морали; – сформулировать сущность профессионально-нравственной деформации и предложить пути ее предупреждения и преодоления.
Психология	– описать коммуникативную, перцептивную и интерактивную стороны общения; – передать какую-либо информацию, используя вербальные и невербальные способы общения; – выстроить межличностные отношения с окружающими, учитывая особенности взаимодействия индивида и малой группы, психологические основы толерантного поведения; – организовать управление динамикой групповых процессов; – установить психологический контакт; – оказать психологическое воздействие на партнера по общению; – решить коммуникативные задачи; – самостоятельно составить конфликтные коммуникативные ситуации и найти выход из них.
Делопроизводство и режим секретности	– организовать работу с организационными, распорядительными и справочно-информационными документами; – создать и правильно оформить общие и секретные документы.
Логика	– логически обосновать высказанное положение; – продемонстрировать приемы и методы ведения дискуссии, полемики, диалога.
Профессиональные дисциплины	
Направление подготовки 40.03.01 – Юриспруденция	
Воспитательная работа с осужденными	– организовать и провести воспитательную работу с различными категориями осужденных; – организовать подготовку и провести воспитательные мероприятия с осужденными; – смоделировать и решить конфликтные ситуации, возникающие между осужденными.
Деятельность исправительных учреждений при чрезвычайных обстоятельствах	– оформить служебные документы, разрабатываемые при решении задач в условиях чрезвычайных обстоятельств; – оформить принятое решение, рабочую карту, иные виды служебных документов, регламентирующих деятельность подчиненных подразделений при чрезвычайных обстоятельствах; – организовать управление подчиненными подразделениями при чрезвычайных обстоятельствах; – организовать и провести основные виды занятий, направленных на подготовку сотрудников и подразделений к действиям в условиях чрезвычайных обстоятельств; – организовать и оказать непосредственное воспитательное

	воздействие на лиц, подверженных уголовному наказанию; – провести занятие, беседу и другие формы воспитательной работы, провести с осужденными диалог и дискуссию; – оказать методическую и практическую помощь сотрудникам подразделения в организации и осуществлении воспитательной и иной работы с осужденными; – составить в установленном порядке статистические отчеты о результатах деятельности; – оформить оперативно-служебные документы; – смоделировать ситуацию общения с объектами оперативной заинтересованности.
Психологическая подготовка сотрудников к действиям в экстремальных ситуациях	– перечислить психологические особенности личности, проявляющиеся в экстремальных ситуациях; – перечислить виды психологического сопровождения сотрудников в экстремальных ситуациях; – назвать виды и типы экстремальных ситуаций, возникающие в УИС; – перечислить основные виды поведенческих стилей у сотрудников в экстремальных ситуациях; – перечислить отрицательные и положительные факторы, влияющие на стиль поведения сотрудников в экстремальных ситуациях; – назвать источники стресса у сотрудников; – дать определение и провести анализ стрессогенных факторов в служебной деятельности сотрудников; – перечислить существующие методы воздействия, применяемые в психопрофилактике постстрессовых синдромов; – перечислить существующие приемы, методы и способы воздействия на осужденных в экстремальных условиях.
Направление подготовки 36.03.02 – Зоотехния	
Организация и менеджмент	– составить анкету для приема на работу; – определить и охарактеризовать стиль руководства исправительным учреждением, образовательным учреждением; – заполнить схему «профессиональная ментальность»; – кодировать любую профессию по заданной схеме; – создать конфликтную ситуацию (как задачу для решения), и найти из нее выход; – дать характеристику кадровой политики исправительного учреждения; – создать рекламу товаров, производимых в исправительных учреждениях.
Психология профессиональной деятельности сотрудников УИС	– перечислить причины профессиональной деформации и пути ее предупреждения и преодоления; – выстроить общение с коллегами в служебном коллективе и с осужденными различных социальных групп; – диагностировать причины конфликта; – выработать и применить стратегии поведения в ходе конфликта, использовать различные методы и способы предотвращения и позитивного разрешения конфликтов; – выстроить процесс конструктивной коммуникации в ходе профессиональной деятельности; – установить психологический контакт; – оказать психологическое воздействие; – выбрать правильную стратегию поведения в конфликтной ситуации.

Приложение 11.
Примеры интерактивных коммуникативных методов обучения, способствующих формированию базовой коммуникативной компетенции курсантов

Семинарское занятие по теме «Политическое сознание и политическая культура. Мировая политика и международные отношения» дисциплины «Социология и политология» предлагаем проводить в форме **дебатов.** Коммуникативной целью занятия является выработка умения критически мыслить, рассуждать, обосновывать позицию, используя достоверную аргументацию, анализировать полученную информацию и концентрироваться на сути проблемы, участвовать в дискуссии, самостоятельно, осознанно вырабатывать и излагать свою жизненную позицию, устанавливать логические связи между явлениями, различать факты и точки зрения, выявлять ошибки, фальсификации и стереотипы. Дебаты совершенствуют следующие качества курсантов: организационные и ораторские способности; логику и умение действовать в критических и непредсказуемых ситуациях; готовность в устной форме высказывать свое мнение; умение спокойно реагировать на кардинально противоположные мнения; решительность и опыт выступлений на публике; дают командный опыт работы.

Исходный тезис дебатов: «Экономические санкции против России обречены». Для доказательства или опровержения данного тезиса курсанты во время самоподготовки изучают литературу по проблеме, фиксируя основные моменты в таблице:

За	**Против**

Председателем дебатов является преподаватель. Между курсантами распределяются следующие роли:

– секретарь;

– спикеры (команда «За» и команда «Против» – по 4 человека в каждой);

– эксперты – 3-5 человек;

– остальные – зрители.

Спикеры готовят аргументы в поддержку своей позиции по следующей схеме:

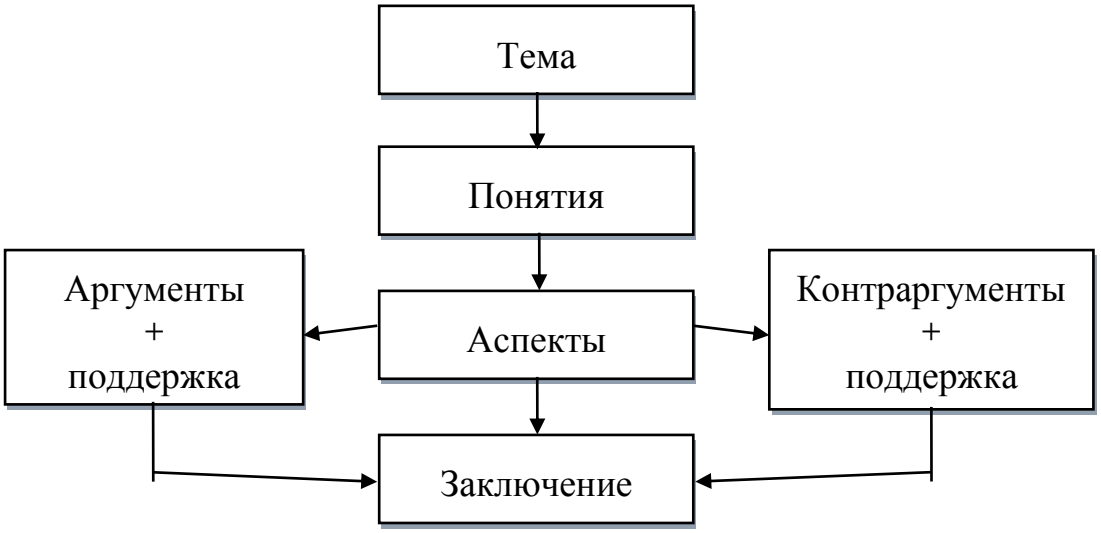


Рис. 21. Структура аргументации позиции

В качестве поддержки могут выступать факты, цитаты известных общественных деятелей, статистическая информация.

Эксперты разрабатывают критерии оценки, которые должны включать в себя содержательность выступлений и ответов на вопросы, структурированность, аргументированность, доказательность, формулировку вопросов, культуру общения.

Перед началом дебатов участники занимают места (как в телевизионных передачах типа «Поединок с Владимиром Соловьевым», «60 минут» и т.п.) согласно схеме размещения (см. Рис. 22):

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ	**СЕКРЕТАРЬ**
СПИКЕРЫ КОМАНДЫ «ЗА»	**СПИКЕРЫ КОМАНДЫ «ПРОТИВ»**
ЭКСПЕРТЫ	
ЗРИТЕЛИ	

Рис. 22. Размещение участников дебатов

В дебатах защитники и противники тезиса выступают по очереди (см. Рис. 23).

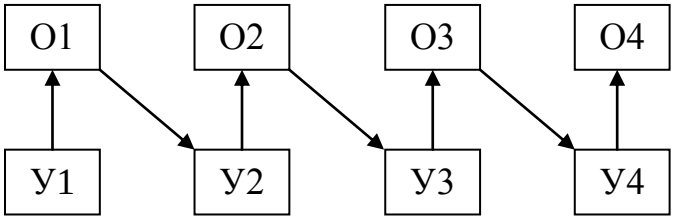


Рис. 23. Последовательность выступлений участников дебатов

Первым начинает главный оратор команды «Утверждения», формулируя тезис, называя ключевые понятия и аспекты. После него выступает спикер от оппозиции «Отрицания», формулируя антитезис, понятия и аспекты и т.д., согласно схеме (см. Рис. 24).

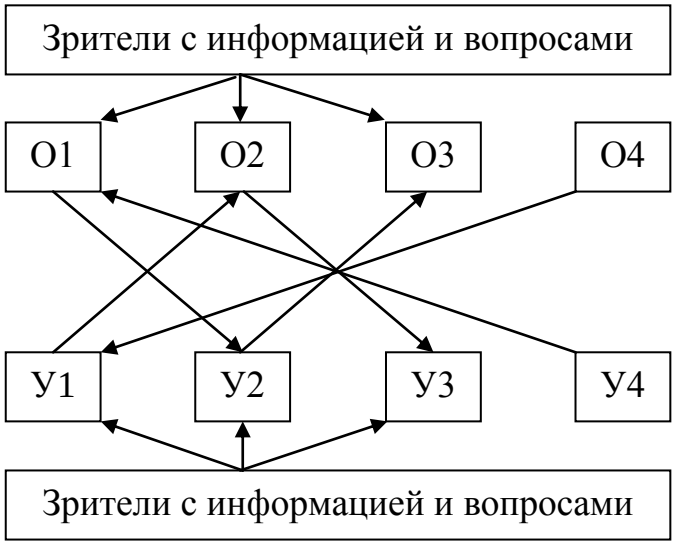


Рис. 24. Направленность вопросов спикеров и зрителей

В это время зрители кратко записывают тезисы, аргументы обеих сторон.

Раунд «Вопросы» проводится после выступления 1, 2 и 3 спикеров. Каждый оратор должен ответить на вопрос самостоятельно точно, конкретно, обосновано, быстро, четко, по существу.

После дебатов организуется голосование, в ходе которого все обоснованно доказывают выбранную позицию. При этом должен оцениваться не тезис, а аргументы, представленные сторонами.

Для оценки деятельности спикеров разработаны соответствующие критерии в баллах от 1 до 5 (см. Таблицу 23), которые отражены в протоколе:

Протокол эксперта

Эксперт _____
(фамилия, имя)

Тема дебатов:									
Дата:	Состав утверждающей стороны (фамилия, имя): 1 – _____; 2 – _____; 3 – _____; 4 – _____.				Состав отрицающей стороны (фамилия, имя): 1 – _____; 2 – _____; 3 – _____; 4 – _____.				
Спикер	Содержа-тельность	Структу-рирован-ность	Общая культура	Всего	Спикер	Содержа-тельность	Структу-рирован-ность	Общая культура	Всего
1					1				
2					2				
3					3				
4					4				
Лучший спикер:					Лучший спикер:				

Таблица 23

Критерии балльной оценки действий спикеров

Критерий	Спикеры							
	1	2	3	4				
Содержательность выступлений								
Полнота								
Конкретность								
Осознанность								
Содержательность ответов на вопросы								
Оперативность								
Гибкость								
Структурированность								
Системность								
Логичность								
Рациональность использования времени								
Формулировка вопросов								
Проблемность								
Конкретность								
Четкость								
Культура общения								
Выразительность речи								
Манера обращения к собеседникам								
Умение уважительно отвечать им								
Свободное владение материалом								

После выступления экспертов организуется подведение итогов дебатов, где анализируется деятельность не только спикера, но и председателя, секретаря, экспертов и зрителей. Для этого всем курсантам предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Какие выступления Вам понравились и почему?
2. Какие из выступлений и чем запомнились Вам больше всего?
3. Как председатель и секретарь справлялись со своими обязанностями?
4. Почему некоторые курсанты не принимали активного участия в дебатах?
5. Оцените свое участие в дебатах (умение слушать, выступать, сдерживать или проявлять эмоции, сопереживать и т. д.).
6. Достигнута ли главная цель дебатов?

При изучении раздела «Политология» предлагаем семинарское занятие по теме «Политическая элита и политическое лидерство» проводить с элементами **игры-дискуссии** «Лучший политический лидер».

Курсантам дается следующая установка: «М.Вебер (немецкий политолог и социолог) всех политических лидеров делил на три основных типа: традиционный, харизматический, рационально-правовой». Основная задача – в ходе игры-дискуссии всесторонне оценить каждый из названных типов.

Группа курсантов делится на три подгруппы в соответствии с выбранным типом лидерства. Назначается группа экспертов (3-5 человек). Каждая подгруппа разрабатывает программу выступления, в которой необходимо обозначить достоинства выбранного типа лидерства, охарактеризовать личные качества лидера, уровень развития общества, обстоятельства, способствующие приходу к власти данного типа лидера.

В ходе дискуссии каждая подгруппа выступает в защиту своего типа лидера, остальные – внимательно слушают приведенные аргументы и задают вопросы. Во время дискуссии каждая из команд должна найти слабые стороны в аргументации своих оппонентов.

Эксперты оценивают выступления команд по следующим критериям: аргументированность, знание теории и истории вопроса, тактичность (бестактность) и т.д.

При изучении первой темы раздела «Социология» «Социология как наука. Общество как социокультурная система» предлагаем проведение **дискуссии** [175, с. 24].

На подготовительном этапе (например, в конце лекции) преподаватель разъясняет курсантам методику проведения семинара-дискуссии, называет тему, дает вопросы и подвопросы. Предлагает первый вопрос темы «Социология как наука» с двумя подвопросами рассмотреть в форме **массовой дискуссии** (когда все присутствующие участвуют в рассмотрении проблемы). Для этого курсантам дается задание: во время самоподготовки подготовить короткие доклады по названным вопросам, при чем лучше за каждым вопросом закрепить 2-3 курсанта, имеющих разные точки зрения, тогда дискуссия будет продуктивной.

Рассмотрение второго и третьего вопросов «Система и уровни социологического знания» и «Роль социологии в обществе, функции социологии» предлагаем организовать в форме групповой дискуссии (когда обсуждение вопроса ведет отдельная группа «специалистов», назначенная преподавателем, или по собственному желанию, в присутствии всех участников семинара). В состав данной группы входят следующие участники:

– системщик, функция которого заключается в подготовке сообщения о социологии как системе знаний;

– теоретик должен подготовить сообщение о социологических теориях;

– эмпирик раскрывает проблему практического применения социологии и называет функции социологии;

– эксперт – анализирует выступления.

Остальные курсанты должны изучить теоретический материал и подготовить несколько вопросов для группы «специалистов». Эти вопросы могут быть как устными, так и письменными (передаваться специалистам на карточках).

Если в ходе дискуссии выступающий высказывает ошибочную точку зрения, то преподаватель, не акцентируя на ней внимание, может обратиться к группе: «Высказана такая мысль: ... Все ли с этим согласны? Есть ли у кого другие мнения?» или «У кого есть дополнения, уточнения?». Это стимулирует мыслительную деятельность всех участников дискуссии и повышает их активность.

Кроме того важно вовлекать в дискуссию неактивных обучающихся, которые боятся выступать публично, не умеют устно изъясняться или не уверены в собственных знаниях по данной теме.

На заключительном этапе преподаватель подводит итоги занятия, оценивает выступления курсантов, работу группы «специалистов».

При изучении темы «Этическая мысль прошлого и настоящего» дисциплины «Профессиональная этика» в качестве интерактивной образовательной технологии используется **творческое задание** [122, с 12]. Тема занятия включена в первый раздел дисциплины «Этика и мораль: общие представления» и является его завершением. Цель занятия – сформировать представления о морали и ее проявлениях на разных этапах становления этики как науки; сформировать систему знаний об этических учениях известных философов-моралистов.

Суть творческого задания заключается в том, что необходимо подготовить сообщение от первого лица о системе взглядов различных философов-моралистов и различных религиозных учений. Сообщение не должно превышать 10 минут. Докладчик должен раскрыть кратко биографию философа и его взгляды на основные понятия и категории этики. Кроме этого должен занять свою личную позицию в отношении учения (определиться

«за» или «против») и объяснить свою точку зрении. Выступающий должен владеть информацией для того, чтобы ответить на вопросы аудитории. Выступление должно начинаться со слов « Я – Конфуций. Родился в 551 году до н.э…».

Из числа курсантов, не задействованных в изложении материала, выбирается группа экспертов для оценки выступающих. Система оценки и критерии обсуждаются коллегиально и записываются на доске. Представим примерный перечень критериев:

1. Регламент (доклад – 5-7 мин., ответы на вопросы – 5 мин.).
2. Артистизм (творческий подход).
3. Знание материала.
4. Доступность и последовательность в изложении.
5. Умение сформулировать и отстоять собственную точку зрения.
6. Исчерпывающие ответы на вопросы аудитории.

В завершении занятия в качестве подведения итогов аудитория должна ответить на вопросы темы:

1. Кто из философов-моралистов более точно освещает понятие «мораль» современного общества?
2. В чем этическая сущность основных христианских заповедей?
3. В чем смысл заповеди: «Непротивление злу насилием»?
4. В чем смысл жизни?

В завершении занятия преподаватель подводит итоги выступления и выставляет оценки.

При рассмотрении темы «Моральный выбор в поведении и деятельности сотрудников УИС» проводится **деловая игра**, целью которой является формирование устойчивой моральной позиции в процессе служебных взаимоотношений.

В первой части занятия преподаватель доводит до курсантов цель и задачи деловой игры. Поясняет актуальность изучаемой темы и

необходимость ее изучения для освоения будущей профессиональной деятельности. Сообщает алгоритм проведения занятия, критерии оценок, рекомендации по проигрыванию ситуаций. Курсанты делятся на группы в зависимости от содержания ситуаций.

Группы в течение 15-20 минут работают сообща, читают предложенные ситуации, распределяют роли, составляют план игры. Преподаватель контролирует работу в группах, принимает разумное участие, направляет ход мыслей, но не диктует свое решение и видение. Курсанты могут использовать литературу, делать ссылки, цитировать. По завершении работы участники по очереди перед аудиторией проигрывают ситуации. В заключении – делают вывод. Возможны вопросы из аудитории. Если группа предлагает неверное решение, вопрос адресуется группе и совместно выводится верное решение. На выступление отводится 10 минут. По завершении – преподаватель оценивает, сообщает правильное решение ситуаций, поясняет, дополняет.

На занятии должны выступить все группы. После анализа каждой группы, преподаватель подводит итоги занятия в целом. В рамках рефлексии отмечают участники следующие моменты: В чем были трудности? Что удалось? Что не удалось? С чем это связано? Что необходимо изменить и почему? Какие ситуации были просты для решения, какие вызвали сложности? Что послужило достижению поставленной цели на занятии? Какие эмоции вызвало занятие и почему? Перечень вопросов может быть расширен в зависимости от диалога с курсантами.

В завершении преподаватель отмечает положительные и отрицательные моменты работы в рамках деловой игры. Каждый курсант получает оценку и рекомендации преподавателя.

Для оценки работы в группах преподаватель использует следующие критерии:

1. Во время ответов и дискуссии курсанты ориентируются в теме и опираются на нормативно-правовые документы, регламентирующие

деятельность исправительного учреждения, указывая конкретно пункт или номер статьи.

2. Убедительно и четко высказывают свою точку зрения, приводят весомые аргументы и доказательные примеры;

3. Диалог строят с учетом требования воинского устава с соблюдением норм профессиональной этики сотрудника;

4. В проигрывании ситуации задействованы все ее участники с одинаковой степенью активности;

5. Творчески подходят к решению поставленной задачи, дополняя заданную ситуацию новыми ролями, расширяют круг ее проблем, не отходя от сути.

6. В завершении ситуации отвечают на вопросы группы, поясняют выбранные решения.

7. Соблюдают регламент в проигрывании ситуации.

Ситуация 1.

Действующие лица:

1. «А» – начальник отдела кадров, майор внутренней службы. Корректный, тактичный, доброжелательный по отношению к своим коллегам.

2. «В» – старший инспектор отдела кадров, капитан внутренней службы;

3. «С» – инспектор отдела кадров, старший лейтенант внутренней службы;

4. «Д» – инспектор отдела кадров, лейтенант внутренней службы.

Ситуация:

Коллектив отдела кадров (далее – ОК) колонии характеризуется как достаточно дружный, сплоченный, со здоровым морально-психологическим климатом. Своевременно справляются с поставленными задачами, на достаточно высоком профессиональном уровне.

Месяц назад в ОК поступил на службу новый сотрудник (В) по рекомендациям вышестоящего руководства. Как специалист характеризуется с положительной стороны. Но сотрудники стали замечать со стороны сотрудника (В) неопрятность и неаккуратность в ношении формы одежды, в частности форма неглаженная, грязная. Носит бороду и длинные бакенбарды в неаккуратном состоянии. Не чистоплотен, «дурно» пахнет.

Все остальные сотрудники обсуждают проблему, которая сказывается на климате в коллективе. Ведь это действительно проблема, которую необходимо решать.

Диалог между коллегами…

Диалог с начальником…

Диалог начальника и подчиненного (В) …

Ваше решение…

Ситуация 2.

Действующие лица:

1. «А» – начальник отдела охраны, подполковник внутренней службы;
2. «В» – сотрудник отдела охраны, капитан внутренней службы.

Ситуация:

«А» является сотрудником отдела охраны уже несколько лет, в последнее время сотрудники отдела стали замечать, что «В» стал опаздывать на службу, а вечером – задерживаться на работе. В общении замкнут, недоброжелателен, с поставленными задачами не справляется. Недавно развелся с женой, живет один в общежитии.

Вы – руководитель отдела охраны – от коллег узнали, что ваш подчиненный является членом политической партии «Единая Россия». Как вы поступите в этой ситуации.

Диалог с подчиненным…

Ваше решение…

Ситуация 3.

Действующие лица:

1. «А» – начальник отряда в исправительной колонии, старший лейтенант внутренней службы. Прибыл в колонию для дальнейшего прохождения службы из другого города. Стаж службы – 3 года.
2. «В» – осужденный, отбывает наказание по ст. 158.

Ситуация:

Вы заступили на должность и Вас (А) представляют осужденным III отряда. В процессе общения вы замечаете среди осужденных школьного друга, с которым учились вместе 10 лет. И в силу обстоятельств переехав в другой город, вы потеряли связь. Встретившись взглядом, узнали друг друга, и осужденный закричал: «Привет!!! Как я рад тебя видеть! Как твоя жизнь?»

Вечером перед окончанием рабочего дня к вам в кабинет раздался стук. Это был Ваш школьный друг. Он спросил разрешения войти. И у вас состоялся разговор. В беседе

он рассказал о себе и жаловался на условия. И попросил об одной просьбе (дополнительное долгосрочное свидание, передать посылку, телефон или др.)

Диалог в отряде…

Диалог в кабинете…

Ваше решение…

Ситуация 4.

Действующие лица:

1. Сотрудник «А» – капитан внутренней службы, начальник отдела охраны;
2. Сотрудник «В» – майор внутренней службы, инспектор отдела охраны.

Ситуация:

Вы являетесь начальником отдела охраны в учреждении уже 6 лет, имеете заслуженный авторитет в коллективе, характеризуетесь как ответственный, добросовестный сотрудник и хороший руководитель. Ваш коллектив достаточно сплоченный, дружный, но в настоящее время, в силу некоторых обстоятельств, ощущается острая нехватка кадров.

От руководства учреждения вы получаете срочное задание и убываете в командировку. За месяц до отъезда вы принимаете на службу нового сотрудника майора внутренней службы, имеющего незначительный опыт работы и «запятнанную» репутацию. В сложившейся ситуации вы вынуждены его принять на службу.

Перед отъездом начальника учреждения инспектор уходит на больничный, имея основную цель – встретить и провести время с друзьями и любимой девушкой, которые должны к нему приехать из другого города.

Начальник на железнодорожном вокзале случайно встречает своего подчиненного, одетого в форме, в нетрезвом состоянии, продолжающего распивать спиртные напитки.

Как вы поступите в этой ситуации?

С чего начнете разговор?

Каковы будут Ваши дальнейшие действия после командировки?

Ситуация 5.

Действующие лица:

1. «А» – начальник отдела спецучета, капитан внутренней службы;
2. «В» – начальник отряда колонии.

Ситуация:

Вы (А) отвечаете за организацию работы с секретными документами. С «В» вы являетесь близкими друзьями, служите вместе уже несколько лет, дружите семьями.

Вашему другу, при выполнении служебных задач срочно понадобился один из секретных документов. Но пропуск, дающий право на получение секретных документов он оставил дома. Сегодня последний срок выполнения задания. «В» предлагает вам различные варианты.

Диалог между коллегами…

Ваше решение…

Ситуация 6.

Действующие лица:

1. «А» – начальник отдела охраны, подполковник внутренней службы;

2. «В» – сотрудник отдела, майор внутренней службы.

Ситуация:

Вы (А) являетесь начальником отдела. Ваш подчиненный, при постановке служебной задачи, связанной с убытием в служебную командировку отказался от ее выполнения в виду в сложившихся семейных обстоятельствах.

Диалог в кабинете…

Возможные варианты ситуации …

Ваше решение…

Ситуация 7.

Действующие лица:

1. Сотрудник «А» – стаж безупречной службы в УИС – 14 лет, подполковник внутренней службы;

2. Друг «В» – коммерсант, школьный друг, общие интересы.

Сотрудники отдела:

3. «С» – майор внутренней службы, готовая оказать помощь.

4. «Д» – старший лейтенант внутренней службы, имеющий противоположную точку зрения.

Ситуация:

К вам (А) обратился лучший друг, у которого близкий родственник отбывает наказание в вашем учреждении. Вы неоднократно обращались к своему другу и ни разу не получали отказа. Просьба заключалась в том, чтобы осужденному Иванову передать медикаменты, которых нет в медицинской части учреждения, а они нужны для лечения. Вы первоначально согласились помочь другу, т.к. разговор был составлен на семейном празднике. Придя на службу, Вы начали сомневаться и, чтобы принять более правильное решение, поделились с коллегами в отделе. Вам предлагают разные решения.

Диалог с другом…

Диалог в коллективе…

При изучении темы «Нравственные отношения в служебном коллективе» используется **творческое задание и работа в малых группах.**

Данная тема во много затрагивает этику деловых отношений с коллегами, подчиненными и руководством. При выполнении творческого задания курсанты должны опираться на лекционный материал, а именно – знать особенности влияния служебной этики на поведение руководителей и подчиненных. Курсантам необходимо смоделировать ситуации, где руководители допускают явные ошибки в общении с коллективом в рамках служебной деятельности. Для создания ситуаций курсанты должны использовать нравственные эталоны и образцы делового общения руководителей и подчиненных, а так же этические требования, предъявляемые к подчиненным.

Ситуации не должны быть объемные по содержанию, однако в них должны четко прослеживаться ошибки со стороны руководителей. Ситуации записываются на отдельные листы. На выполнение задания отводится 15-20 минут. Творческая группа должна включать в себя не больше 4 человек. Во второй части занятия, группы по желанию зачитывают ситуацию и задают вопросы аудитории. На разбор каждой ситуации отводится не более 5-7 минут. В завершении занятия оценивается работа группы и отдельных курсантов. В конце занятия преподаватель подводит итоги, выставляет оценки, дает характеристику ответов, выделяет лучших.

При изучении темы «Культура устной и письменной речи и ее проявление в поведении и деятельности сотрудников УИС» организуется **социально-психологический тренинг**, целью которого является развитие навыков культуры устной и письменной речи.

В первой части занятия преподаватель доводит до курсантов цель и

задачи занятия, поясняет актуальность изучаемой темы и необходимость ее изучения для освоения будущей профессиональной деятельности. Доводит до курсантов алгоритм проведения занятия, критерии оценок, рекомендации по проигрыванию ситуаций. Курсанты делятся на группы в зависимости от содержания ситуаций.

Упражнение 1. Установление психологического контакта в процессе общения. Курсанты делятся на пары, в каждой – распределяют роли «замороженного» и «реаниматора». По сигналу «замороженный» замирает. В течение одной минуты «реаниматор» должен вывести его из этого состояния, используя только взгляд, мимику, жест или пантомиму (т.е. нельзя прикасаться к напарнику и обращаться к нему с какими-то словами). Психологический контакт считается установленным, если «замороженный» проявил какие-либо эмоции или произнес непроизвольные реплики. Так как целью данного упражнения является совершенствование навыков эмоционального контакта, то главным героем является не тот, на кого воздействуют, а тот, кто это воздействие осуществляет.

Упражнение 2. Преодоление трудностей в процессе общения. Курсанты разбиваются на пары. В каждой из них беседа должна проходить таким образом, чтобы заинтересовать собеседника собственной выбранной темой (например, один будет говорить о спорте, а другой – о медицине и т.д.). Беседа пойдет в нужном направлении, если обучающиеся (без перекрикивания друг друга, без больших пауз, тихо) станут задавать вопросы на «свою» тему собеседнику и постепенно заставят ее обсуждать.

Упражнение 3. Установление доверительных отношений при публичном выступлении. Один курсант в течение пяти минут произносит речь на заданную тему. Группа выступает в роли аудитории, которая не воспринимает этого оратора. Основная задача выступающего – установить контакт со слушающими его сокурсниками. В заключении проводится обсуждение, в ходе которого выясняется, что помогало привлечь внимание аудитории; преподаватель отмечает положительные и отрицательные моменты, каждый курсант получает оценку и рекомендации.

Упражнение 4. Преодоление трудностей в процессе общения. Курсанты делятся на подгруппы по 5-8 человек. Их задача – успеть сказать какое-либо слово на выбранную тематику (спорт, кулинария, техника, учеба, военная служба). Пауза не должна быть больше 5 сек. Отдельные курсанты называют первое, что приходит на ум (чем избавляются от страха в общении), но всегда в соответствии с выбранной темой.

Игроки, не справившиеся с заданием, выбывают. В конце в каждой группе остается по одному игроку, он и считается победителем. Порядок ответа обучаемых может быть как определен заранее (например – по кругу), так и не предусмотрен (тот, кто отвечает, указывает на следующего).

Упражнение 5. Тренировка взаимопонимания в процессе общения.

Курсанты делятся на подгруппы по пять человек. Каждый курсант начинает рисовать на своем листе бумаги, предварительно подписав его, что-то важное для себя. Затем по сигналу руководителя все участники одновременно передают свои рисунки по часовой стрелке и, получив, рисунок, начатый соседом, продолжают рисовать уже его. Данные действия продолжаются до того момента, пока у каждого не окажется лист, подписанный им в самом начале упражнения. В конце упражнения курсанты обсуждают те чувства, которые они испытывали во время творческого процесса и при виде «собственного» рисунка.

Упражнение 6. Развитие умения понимать себя и окружающих людей.

Один из курсантов называет любое число (от 1 до количества присутствующих на занятии курсантов). В группе без предварительной договоренности должно встать то количество человек, какое было названо. Повторять данное упражнение необходимо до тех пор, пока названное число и количество встающих не совпадет.

Упражнение 7. Развитие навыков вербальной связи.

На I этапе преподаватель выбирает одного курсанта из группы. Он будет отправителем. Все остальные – получатели. Отправитель находится далеко от Вас и может только передавать информацию. Вы тоже находитесь далеко друг от друга. Это значит, что вы не можете разговаривать ни с ним, ни между собой. Отправитель должен так передать информацию, чтобы получатели смогли изобразить на своем листе бумаги рисунок 25. Отправитель может использовать любой способ передачи информации (только вербально), время – не ограничено. Отправитель заканчивает передачу, когда все участники завершили свой рисунок.

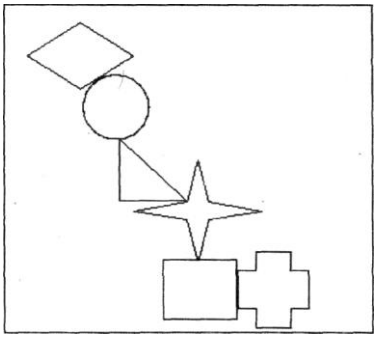


Рис. 25.

После этого преподаватель просит получателей указать, сколько фигур, по их мнению, они воспроизвели правильно; сколько минут, по их мнению, длилась игра (руководитель своевременно засекает время начала упражнения); сделать запись о своих впечатлениях, чувствах.

На II этапе получатели могут пользоваться обратной связью: прерывать отправителя, задавать ему вопросы, касающиеся рисунка 26.

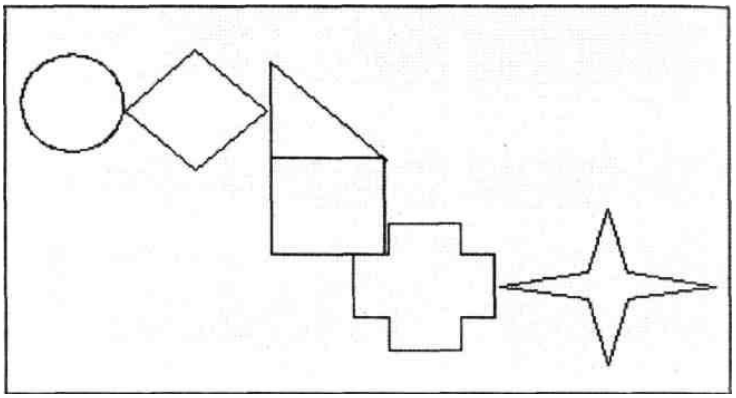


Рис. 26.

В конце преподаватель просит отправителя и получателей записать свои впечатления и предположения, как и по окончании первого этапа упражнения.

Чаще всего получается, что на втором этапе работа оказывается более результативной благодаря возможности обмена сообщениями между отправителем и получателями.

Упражнение 8. Развитие умения невербального общения.

Курсанты по кругу передают друг другу воображаемый букет. Им необходимо взять букет, понюхать и передать следующему, используя одно из психологических состояний: восторг, уверенность, гнев, насмешку, благоговение, равнодушие, презрение и т.д. Отсюда вытекает многообразие и непохожесть жестов, мимики, пантомимики каждого курсанта.

В завершении преподаватель отмечает положительные и отрицательные моменты работы в рамках социально-психологического тренинга. Каждый курсант получает оценку и рекомендации преподавателя. Руководитель благодарит за работу группу. Группа оценивается комплексно, оценку получает каждый участник. По завершении занятия делаются общие выводы по занятию и работы группы в целом.

При изучении темы «Этикет в общении» проводится **социально-психологический тренинг**, целью которого является развитие способности в установлении и поддержании психологического контакта, овладение основными правилами этикета в процессе коммуникации.

Перед началом тренинга преподаватель читает мини-лекцию на тему «Позиции в общении». Затем курсанты выполняют следующие упражнения.

Упражнение 1. Произнесите «Здравия желаю!» с интонацией, выражающей: радость, удивление, страх, упрек, удовольствие, неудовольствие, дисциплинированность, с достоинством, иронично, торжественно.

Упражнение 2. Прочитайте любой текст (например, «Однажды в студеную зимнюю пору...»): шепотом, максимально громко, переходя волнообразно из одного в другое, с пулеметной скоростью, со скорость улитки, как будто вы очень замерзли, как будто у вас во рту горячая картошка, как пятилетняя девочка, как робот.

Упражнение 3. Нахмурьтесь так, как нахмуриваются: преподаватель, недовольный ответом курсанта; ребенок, у которого отняли любимую игрушку; человек, желающий скрыть улыбку; отец, открывший дневник сына.

Упражнение 4. Улыбнитесь так, как улыбаются: мать младенцу; ребенок матери; Мона Лиза; вежливый японец; собака своему хозяину; кот на солнышке; само солнышко; пациент после посещения стоматолога.

Упражнение 5. Посмотрите так, как смотрят: друг на друга влюбленные; отец после родительского собрания; лиса, сидящая перед вороной с сыром; «мисс Россия»; мышка на кошку; удав на кролика; начальник на подчиненного.

Упражнение 6. Сядьте так, как сидят: преступник на скамье подсудимых; председатель экзаменационной комиссии; невеста на свадьбе; пчела на цветке; наседка на гнезде; орел на горной вершине; побитая собака.

Курсанты под руководством преподавателя проигрывают заданные ситуации. В конце занятия необходимо провести устный опрос с целью изучения мнения курсантов об их психоэмоциональном состоянии. Совместно с участниками выявить положительные и отрицательные стороны занятия.

При изучении темы «Поведение сотрудника в общественных местах» в качестве интерактивной образовательной технологии по данной теме используется **творческое задание**, целью которого является формирование основ этики и культуры поведения в общественных местах. В течение 10 минут необходимо осветить заранее выбранную тему, привести примеры, ответить на вопросы.

Темы творческих заданий:

1. Создание атмосферы официального вечера.
2. Правила визита и приглашения к себе в гости.
3. Форма одежды для приема.
4. Правила прощания.
5. Правила выбора подарка.
6. Барбекю и пикник: что это?
7. Домашний и официальный прием.
8. Популярные иностранные приемы: особенности и правила.
9. Застольные речи и тосты.
10. Запретные действия в общественных местах.
11. За столом: что можно, что нельзя?

Для оценки ответов могут быть использованы критерии, выбранные на занятии по теме «Этическая мысль прошлого и настоящего»:

1. Регламент.
2. Артистизм (творческий подход).
3. Знание материала.
4. Доступность и последовательность в изложении.
5. Умение выдвинуть отстоять собственную точку зрения.
6. Исчерпывающие ответы на вопросы аудитории.

При изучении темы «Понятие о документах и значение делопроизводства и документооборота в УИС» [133, с. 21] дисциплины «Делопроизводство и режим секретности» предлагаем провести **деловую**

игру «Оформляй документы правильно!», целями которой являются формирование у курсантов культуры работы с документами, закрепление у обучаемых практических навыков по составлению реквизитов служебных документов, формирование у обучаемых потребности в использовании полученных знаний в профессиональной деятельности.

Ход игры. Группа курсантов делится на три подгруппы.

На I этапе каждая подгруппа должна оформить отдельные реквизиты документов, соблюдая следующие условия:

1. Документы оформляются в нашей образовательной организации;

2. Фамилии должностных и гражданских лиц необходимо придумать самим;

3. Необходимо правильно расположить реквизит в поле документа.

Виды оформляемых реквизитов:

Команда № 1 – реквизит «Гриф утверждения», «Справочные данные».

Команда № 2 – реквизит «Адресат», в случае направления корреспонденции физическому и юридическому лицу, «Подпись».

Команда № 3 – реквизит «Приложение», если пересылки подлежат 2 экземпляра дополнительных материалов объемом 5 листов каждый, «Отметка об исполнителе».

На II этапе курсантам предлагается несколько вариантов проектов документов. Каждая из команд должна найти допущенные ошибки и пояснить правила выполнения отдельных реквизитов.

На III этапе каждая команда в соответствии с полученным заданием выбирает необходимый вид документа, его бланк и составляет его текст:

1. Оформить документ, на основании которого в ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России на основании Приказа ФСИН России от 29 апреля 2005 г. №336 «Об утверждении наставления по организации кинологической службы ФСИН» создается приемо-сдаточная комиссия.

2. Оформить документ, на основании которого в ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России организуется пересдача экзамена по Теории

государства и права.

3. Оформить документ, на основании которого ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России приглашает принять участие в научно-практической интернет-конференции сотрудников ФКОУ ВО Владимирский юридический институт ФСИН России.

Созданные каждой командой документы сохраняются в электронном виде и проверяются преподавателем.

При изучении темы «Правила оформления основных видов организационно-распорядительных документов и справочно-информационных документов; контроль и исполнение документов в УИС» предлагаем использовать **разбор конкретных проблемных ситуаций** «У секретаря непростая работа» **и ролевой игры** «Оформление документов в УИС», целью которых является формирование у курсантов культуры работы с документами, выработка у обучаемых умений и навыков по организации документооборота в органах ФСИН России.

Разбор ситуации «Доставка документов в органах УИС». Перед началом выполнения задания, с целью закрепления полученных теоретических знаний, производится устный экспресс-опрос курсантов из каждой группы. Для закрепления учебного материала необходимо обратить внимание на следующие аспекты: способы доставки документов, виды почтовых сообщений, виды передаваемой информации.

После экспресс-опроса, курсантам предлагается подготовить к отправке письмо с приложением. Исходящий номер письма 143/15-82. Адресат: ИК-12 ГУФСИН России по Пермскому краю. Адресант: ПИ ФСИН России. Для выполнения задания, курсантам выдается пакет для отправки корреспонденции, клей, макет письма и листы бумаги, имитирующие приложение. Недостающие данные (фамилии должностных лиц, адреса и т.д. придумываются курсантами самостоятельно).

По окончании выполнения задания, производится рассмотрение и оценка каждого из оформленных конвертов, указываются допущенные

недостатки, рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются работники секретариатов исправительных учреждений при отправке почтовой корреспонденции.

Разбор ситуации «Прием, первичная обработка и регистрация поступающих документов». Перед началом выполнения задания производится устный экспресс-опрос: прием документов в рабочее время, прием документов во внерабочее время.

После экспресс-опроса, курсантам предлагается воспроизвести действия работников секретариата исправительных учреждений при приеме и регистрации входящей почтовой корреспонденции. Для этого им выдаются конверты с корреспонденцией, оформленные ими ранее, выдаются листы из журнала регистрации входящих документов, необходимые штемпели и т.д.

По окончании выполнения задания, производится рассмотрение и оценка каждого из оформленных журналов учета входящих документов, указываются допущенные недостатки, рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются работники секретариатов исправительных учреждений, при приеме и регистрации корреспонденции.

Разбор ситуации «Организация исполнения документов в органах УИС». Перед началом выполнения задания производится устный экспресс-опрос: первичная обработка, рассмотрение руководителем, выполнение резолюции, передача в секретариат для организации исполнения документа.

После экспресс-опроса, курсантам предлагается воспроизвести действия работников секретариата исправительных учреждений при организации исполнения документов в учреждениях УИС. Для этого им необходимо распределить роли внутри группы (назначить секретаря, начальника, заместителя начальника, конечного исполнителя документа), после чего в соответствии с приказом № 463, организовать процедуру исполнения поступившего документа. Для этого, курсантами используется макет письма с приложением, которое использовалось при рассмотрении вопроса № 1.

По окончании выполнения задания, производится рассмотрение и оценка алгоритма действий каждой из групп, процедура документального оформления движения документа, составленный документ по результатам исполнения входящего документа. Также курсантам указываются допущенные ими недостатки, рассматриваются проблемы, возникающие при организации исполнения документов в органах УИС.

Ролевая игра «Оформление документов в УИС». Перед началом основной части проводимого занятия, учебная группа делится на две подгруппы, которые размещаются в компьютерных классах. Курсанты играют роль сотрудника секретариата исправительного учреждения (секретаря, делопроизводителя), работающего со служебной документацией. Каждый курсант должен быть обеспечен персональным компьютером. Курсанты получают задания, содержание которых приводится ниже. Их задача выполнить данные задания поэтапно и сохранить свою работу в одном файле.

Преподаватель подробно излагает суть заданий, объясняет, какой именно результат он ожидает от курсантов. Задания и образцы документов в электронном виде размещаются на сервере, откуда курсанты их копируют на свои рабочие места. Кроме этого сами задания дублируются в бумажном виде и с помощью мультимедиапроектора.

В ходе работы над приведенными заданиями курсанты должны в обязательном порядке пользоваться приказом ФСИН России № 463. Преподаватель должен обратить внимание курсантов на строгое соблюдение правил оформления документов. Для выполнения заданий курсанты используют предоставленные им вместе с заданием образцы документов в электронном виде, бланки документов, файл презентации по теме.

В случае возникновения у курсантов трудностей, наиболее сложные моменты объясняются преподавателем дополнительно.

После работы над приведенными заданиями курсанты сохраняют результаты своей работы в файле, в названии которого находится их

фамилия. Файл сохраняется в специально созданной сетевой папке, расположенной на сервере. Это облегчает проверку работ курсантов преподавателем. Работы проверяются и оцениваются преподавателем после занятия.

Задание № 1. Создать бланк служебного письма для следующего учреждения: Федеральное казенное учреждение объединение исправительных колоний № 2 ГУФСИН России по Пермскому краю. Адрес: Пермский край, г. Соликамск, ул. Карналлитовая, 98, 618540, тел. (342531) 7-21-36, телефакс 7-21-93. (Рекомендация: Использовать для образца бланки служебных писем, папка – «образцы»)

Задание № 2. Используя полученный в ходе выполнения 1-го задания бланк, составить сопроводительное письмо для отправки явки с повинной осужденного Абдуллаева в управление уголовного розыска Главного управления МВД России по Пермскому краю (ГУ МВД России по Пермскому краю). Справочная информация: Начальник УУР ГУВД ГУ МВД России по Пермскому краю – полковник полиции Тепляшин В.Г. (Рекомендация: Использовать для информации протокол явки с повинной – файл «Явка Абдуллаева»)

Задание № 3. Оформите обложку дела. Справочная информация:

– Название дела – переписка с правоохранительными органами по вопросам борьбы с преступностью

– № дела – 7,

– срок хранения – 3 года,

– заводится в ОИК-2 в оперативном отделе в 2013 году как номенклатурное дело.

(Рекомендация: использовать приказ Федеральной службы исполнения наказаний от 10 августа 2011г. № 463, разделы «Формирование номенклатурных дел» «Оформление номенклатурных дел»)

Задание № 4. Оформите лист-заверитель. (Рекомендация: Использовать для информации приказ Федеральной службы исполнения наказаний от 10 августа 2011г. № 463, разделы «Формирование номенклатурных дел» «Оформление номенклатурных дел»)

Задание № 5. Составить план мероприятий выходного дня ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России. (Рекомендация: использовать приказ Федеральной службы исполнения наказаний от 10 августа 2011г. № 463, раздел «Правила подготовки и оформления документов (документирование)»).

При изучении темы «Организация секретного делопроизводства в УИС» используется **кейс-метод** «К секретным документам – особые требования», целью которого является выработка у обучаемых умений и навыков по организации секретного документооборота в органах ФСИН России, формирование у обучающихся ответственности за сохранность государственной тайны, чувства бдительности, необходимости строгого и неукоснительного соблюдения режима секретности, культуры работы с документами, формирование у обучаемых потребности в использовании полученных знаний в профессиональной деятельности.

Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность увидеть, способен ли обучающийся мыслить нестандартно, сколько креативных идей он может выдать за отведенное время. Мини-кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации.

Для решения задач курсанты должны иметь на рабочих местах нормативно-правовые акты, согласно списку литературы. Решение задач осуществляется курсантами в парах, при решении задач необходимо:

– внимательно прочитать условие задачи и выяснить ее сущность, основную мысль;

– выделить в задаче проблему (в некоторых задачах содержится не одна, а несколько проблемных ситуаций);

– в конкретных статьях нормативных актов необходимо подобрать норму, на основании которой можно решить задачу (для поиска правил желательно использовать несколько правовых документов);

– в завершении необходимо дать подробный развернутый ответ по решаемой задаче, обязательно аргументируя его ссылками на конкретные статьи нормативных актов (ответы не должны быть голословными).

Кейс № 1. В исправительную колонию № 329/19 поступил пакет, содержащий три документа. Два из поступивших документа не являются секретными, а на третьем

документе стоит гриф «секретно».

Вопросы: Соответствует ли оформление пакета нормативным требованиям? Является ли полученный пакет «секретным»? Работники какого подразделения будут проводить первичную работу с поступившими документами? Какие формы учета секретной документации существуют в подразделениях УИС?

Кейс № 2. Начальник воспитательной колоны передал инспектору отдела безопасности документы, содержащие секретные сведения, и поручил составить отчет на основании этих документов.

Вопросы: Правомерны ли действия начальника учреждения? Кто имеет право работать с секретными документами? Какова ответственность за нарушение правил секретного делопроизводства?

Кейс № 3. В ГУФСИН России по Астраханской области поступил пакет, содержащий секретные документы. Упаковка конверта имела значительные механические повреждения.

Вопросы: Какие действия должны предпринять работники делопроизводства, получившие данный пакет? Каковы требования к упаковке секретных документов?

Кейс № 4. Начальник канцелярии поручил своему сотруднику доставить секретный документ в учреждение, находящееся на расстоянии пять километров. Для выполнения задания служащий воспользовался служебной автомашиной, однако, по пути следования автомобиль вышел из строя. Чтобы быстрее доставить пакет работник секретариата пересел на маршрутный автобус и на нем добрался до места назначения.

Вопросы: Правомерны ли действия работников секретариата? Каким образом может доставляться секретная корреспонденция?

Кейс № 5. Начальнику подразделения было необходимо срочно отправить секретный документ. Для передачи сведений был использован аппарат факсимильной связи (факс).

Вопросы: Правильны ли действия начальника подразделения? Каким требованиям должны соответствовать средства связи, что бы с их помощью можно было работать с секретными документами?

Кейс № 6. В исправительную колонию в ночное время был доставлен секретный документ. Оперативный дежурный его принял и положил в ящик письменного стола. На следующий день, после обеденного перерыва, документ был передан в секретариат.

Задание: Оцените действия оперативного дежурного.

При изучении темы «Основные правила выполнения секретных работ в УИС» используется **кейс-метод** «Допуск к секретным документам – повышенная ответственность».

Организация занятия та же, что и при изучении предыдущей темы. Ниже приведем примеры кейс-заданий, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Кейс № 1. Петров О.А. проходил службу в должности старшего оперуполномоченного отдела анализа, планирования, зонального контроля и организации оперативной работы оперативного управления ГУФСИН России по Пермскому краю. 25.04.2013 по поручению руководства Петров О.А. в отделе делопроизводства и режима готовил документы, содержащие сведения, относящиеся к государственной тайне. По окончании выполнения задания Петров О.А. оставил носитель секретной информации в USB разъеме компьютера, а 26.04.2013, когда у него возникла необходимость воспользоваться секретным магнитным носителем-флешкартой, то обнаружил ее пропажу.

Задание: Дайте юридическую оценку данной ситуации. Каким образом в учреждениях (органах) ФСИН России осуществляется увольнение за утрату документов, содержащих государственную тайну?

Кейс № 2. Иванов М.П., являясь начальником ИК-27 УФСИН России по Мурманской области, с целью получения информации о работе сотрудников оперативного отдела учреждения, организовал в своем кабинете оперативное совещание, куда был приглашен начальник оперативного отдела Васев А.В. и оперуполномоченные Михеев И.Ю. и Хозяшев А.И. На совещании рассматривались вопросы, связанные с организацией агентурной работы колонии, расстановкой агентов по объектам, рассматривались планы работы по делам оперативного учета. В связи с болезнью начальника секретариата, протокол оперативного совещания было поручено вести стажеру по должности помощника секретаря Кислициной Е.П., допуск к секретности у которой на момент проведения совещания оформлен не был.

Задание: Дайте юридическую оценку данной ситуации. Какие положения нормативных актов, регламентирующих основные правила проведения секретных работ в УИС, были нарушены начальником ИК-27?

Приложение 12.
Примеры интерактивных коммуникативных методов обучения, способствующих формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов

Варианты заданий, способствующих формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция.

В качестве примера задания на формирование умения правильно составить и оформить юридические документы может быть предложено следующее **творческое задание** по дисциплине «Гражданский процесс» по теме «Постановления суда первой инстанции», которое предполагает разделение группы на подгруппы по 4-5 человек. В рамках творческого задания курсантам в подгруппах предлагается составить процессуальный документ (заявление о выдаче судебного приказа) на основании предложенных образцов документов [155, с. 12]. На составление документа дается 30 мин. В процессе составления документов обучающиеся работают с нормативными правовыми актами, СПС Консультант Плюс, дополнительной литературой. После этого курсантами организуется презентация своих вариантов процессуальных документов. Каждый процессуальный документ обсуждается в группе. В ходе группового обсуждения отмечаются положительные моменты и недостатки процессуального документа, предлагаются варианты улучшения документов, составленных другими подгруппами (10 мин).

Приведем пример **ролевой игры**, организованной на занятии экспериментальной группы по дисциплине «Трудовое право». Наряду с образовательными целями на занятии ставилась цель формирования у курсантов профессиональной коммуникативной компетенции.

Участники деловой игры:

1) Судьи, секретарь, судебный пристав.
2) Стороны, возможно, их представители (на усмотрение сторон).

3) Свидетели со стороны истца.

4) Свидетели со стороны ответчика.

Подготовка происходит за неделю до начала занятия. Преподаватель совместно с курсантами определяет состав и группы участников после чего, курсанты осуществляют подготовку к занятию. Состав участников необходимо определить совместно, чтобы избежать дублирования одних и тех же лиц, подготовить материалы и обменяться с противоположной стороной.

1) Представители истца (истец, его представитель, свидетели со стороны истца);

2) Представители ответчика (ответчик, его представитель, свидетели со стороны ответчика);

3) Состав судей (в нарушение норм ГПП РФ, но в целях более качественного проведения игры судей должно быть три), определить секретаря заседания. Передать судьям все имеющиеся письменные материалы, в том числе объяснения сторон, показания свидетелей и др. для оформления протокола.

Затем каждая группа по отдельности должна подготовиться к разбирательству на основе предварительного анализа материалов дела и выработанной по этому делу позиции, используя ранее полученные знания.

Подготовка к игре проходит в часы самостоятельной подготовки, в том числе во время консультаций преподавателя.

Материалы дела: Сотрудник УИС обратился в суд с иском о восстановлении на работе и оплате за время вынужденного прогула. Требования мотивированы тем, что с 20.01.2006 г. он работал в должности _____(на усмотрение) г.Перми. Приказом №53 л\с от 27.01.2013 г. он был уволен из УИС с 23.01.13 г. по собственному желанию. Увольнение считает незаконным, поскольку рапорт об увольнении по собственному желанию его принудил написать заместитель начальника по кадрам _____г.Перми _____(ФИО) в связи с якобы поступившим заявлением о привлечении его к уголовной ответственности по факту взятки. Однако такого заявления не поступало и в УВД не зарегистрировано. Трудовую книжку он

получил лишь 06.03.2013 г. Запись об увольнении в ней не содержит мотивировки причин увольнения и ссылки на нормы закона. Сотрудник просит взыскать в его пользу заработную плату за время вынужденного прогула с 23.01.2013 г. по день восстановления на работе. При этом просит учесть, что фактически 23.01.2013 г. он работал, до обеда выполнял задание руководства, после обеда его пригласили в отдел кадров, где ознакомили с приказом о его увольнении с 23.01.13 г. Приказ не имел номера и даты. После увольнения он не мог трудоустроиться, находился на иждивении жены, родителей, пытался подработать перевозками на личном автомобиле. Доход от этой деятельности за все время вынужденного прогула составил не более 1000 руб.

Представитель ответчика _____ (должность, ФИО) иск не признал и пояснил, что увольнение сотрудника по собственному желанию произведено в полном соответствии с требованиями закона, уволиться по собственному желанию было добровольным волеизъявлением сотрудника. Предъявленные ему его непосредственным начальником _____ (должность, ФИО) и заместителем начальника по кадрам _____ (должность, ФИО) 22.01.13 г. претензии по поводу недостатков в работе не содержали требований об увольнении, обвинений в получении взятки. Сотрудник просил уволить его немедленно в день подачи заявления 22.01.13 г., но поскольку этот день он уже отработал приказ о его увольнении был издан и подписан начальником _____ (должность, ФИО) 23.01.13 г. в этот же день сотрудник был ознакомлен с приказом, однако по вине работников отдела кадров номер и дата приказу были присвоены позже – 27.01.13 г. Трудовую книжку сотрудник получил позже по своей вине, т.к. по его просьбе работники отдела кадров не вносили в трудовую книжку запись об увольнении до 06.03.2013 г., пока сотрудник занимайся поиском работы в правоохранительных органах, так как не хотел прерывать стаж, чтобы оформиться на работу переводом, а не через увольнение, и ему пошли на встречу по его просьбе. Представитель ответчика считает, что в иске сотруднику должно быть отказано по причине пропуска срока для обращения в суд по трудовому спору.

Примечание: Допускается введение дополнительных условий, в том числе ФИО, адреса, суммы зарплат, но обязательно необходимо предупреждать противоположную сторону о существенных изменениях. Допускается дача ложных объяснений и показаний, но, в случае выявления, ответственность – по закону, не допускается фальсификация других доказательств.

Участники проводят судебное разбирательство:

– рассмотрение дела по существу правилам ст.ст. 172-189 ГПК РФ,

– судебные прения правилам ст.190 ГПК РФ (по завершении этих выступлений участники игры комментируют речи представителей истца и ответчика),

– оглашения решения правилам ст.193 ГПК РФ.

Описание этапов ролевой игры:

I этап – начало проведения игрового судебного заседания, проверка наличия сторон.

На данном этапе преподаватель занимает место судьи, оглашает сущность дела, проверяет наличие сторон. Стороны – предъявляют свои полномочия. Осуществляется наглядное отображение взаимодействия норм материального и процессуального права на примере игрового судебного заседания.

II этап – претензионные заявления сторон.

Преподаватель принимает заявления и ходатайства сторон, стороны – подают претензионные заявления. На данном этапе реализуется одна из задач: мотивация к изучению трудового права и риторики для юристов в целях развития творческой активности.

III этап – основная часть судебного заседания.

Преподаватель ведет судебное заседание. Стороны ведут полемику, выслушиваются свидетели, оцениваются доказательства, проходят прения сторон. Целью данного этапа является формирование способности самостоятельной защиты своих прав и законных интересов в суде, развитие четкости дикции, умений и навыков публичного выступления, повышение уровня культурного развития.

IV этап – окончание судебного заседания, на котором происходит удаление суда в совещательную комнату, оглашение судебного решения. На данном этапе осуществляется наглядное отображение взаимодействия норм материального и процессуального права на примере игрового судебного заседания.

При подведении итогов проводится анализ ролевой игры, дается правовая оценка конкретных практических ситуаций в правоприменительной практике, обмен мнениями, анализируется речь каждого из курсантов. Курсанты осуществляют рефлексию: Что им дала ролевая игра? Что нового они узнали? Какие трудности в общении наблюдались, и как их преодолевали? Как игра повлияет на их будущую профессиональную деятельность?

В качестве еще одного примера приведем занятие в форме **деловой игры** по дисциплине «Налоговое право», тема: «Обжалование актов налоговых органов и действий их должностных лиц».

Участниками деловой игры являются:

1) индивидуальный предприниматель;

2) представитель налогового органа;

3) члены комиссии по рассмотрению жалобы – четыре человека;

4) наблюдатели – остальные курсанты группы.

На занятии, предшествующем проведению деловой игры, преподаватель знакомит курсантов с фабулой дела, распределяет роли и разъясняет задачи участников деловой игры:

1) подготовка жалобы на незаконные действия должностных лиц налогового органа;

2) формирование и представление позиций индивидуального предпринимателя и представителя налогового органа в процессе, рассмотрение жалобы комиссией в административном порядке;

3) организация рассмотрения жалобы комиссией;

4) документальное сопровождение процесса рассмотрения жалобы;

5) выработка комиссией решения по существу жалобы.

Материалы дела: Индивидуальный предприниматель Юркова Оксана Юрьевна (далее – заявитель, предприниматель) обратилась в Межрайонной ИФНС России № 14 по N-ской области (далее – инспекция, налоговый орган) о признании недействительным

решения Налоговой инспекции № 24 от 11.11.2014 № 67 «О привлечении к ответственности за совершение налогового правонарушения».

Описание этапов деловой игры.

I этап посвящен подготовке и подаче жалобы в вышестоящий налоговый орган. Индивидуальный предприниматель определяет содержание своих требований о защите нарушенных прав; составляет жалобу в межрайонную инспекцию и подает заявление в межрайонную инспекцию. Члены комиссии избирают из своего состава председателя, заместителя председателя и секретаря комиссии. Комиссия регистрирует жалобу индивидуального предпринимателя; назначает дату и время заседания; извещает об этом стороны.

II этап посвящен подготовке к заседанию комиссии и выработке позиций спорящих сторон. Индивидуальный предприниматель вырабатывает аргументы для обоснования своей жалобы; готовится к выступлению на заседании комиссии. Представитель налогового органа вырабатывает аргументы для обоснования своей позиции; готовится к выступлению на заседании комиссии; готовит необходимые документы по требованию комиссии. Комиссия определяет перечень документов, необходимых для представления налоговым органом на заседание; определяет лиц, приглашаемых на заседание комиссии, и вызывает их.

На III этапе организуется рассмотрение жалобы на заседании комиссии. Комиссия разъясняет сторонам порядок рассмотрения жалобы; рассматривает жалобу по существу; ведет протокол заседания; выносит решение по жалобе. Спорящие стороны – индивидуальный предприниматель, с одной стороны, и представитель налогового органа, с другой стороны, приводят свои доводы; представляют доказательства; задают вопросы противоположной стороне; возражают относительно доводов другой стороны.

IV этап посвящен обсуждению хода деловой игры и подведению ее итогов. При этом устанавливается следующая последовательность выступлений:

1. Наблюдатели отмечают позитивные и негативные моменты в работе своих коллег, оценивают решение комиссии на предмет соответствия действующему законодательству и фактическим обстоятельствам дела.

2. Индивидуальный предприниматель, представитель налогового органа, члены комиссии по рассмотрению жалобы в административном порядке дают объективную самооценку своей работы.

3. Преподаватель оценивает работы участников деловой игры на каждом из этапов, решения комиссии в соответствии с действующим законодательством и фактическими обстоятельствами дела, анализирует допущенные ошибки, формулирует рекомендации по закреплению полученных знаний [149, с. 17], анализирует речь курсантов-участников деловой игры.

Предлагаем два варианта организации **тематических дискуссий.**

Проведение семинарского занятия по дисциплине «Право социального обеспечения» на тему: «Пенсии по старости», можно разделить на несколько этапов.

I этап предназначен для того, чтобы преподаватель мог в самом начале дискуссии подвигнуть к разговору, «завести» участников, накалив страсти. Для этой цели могут использоваться эмоциональное вступительное слово, серия острых проблемных вопросов или результаты социологического исследования. Курсантам предлагается проанализировать данную ситуацию, раскрыть ключевые понятия темы.

На II этапе группа делится на 2 подгруппы: «За» и «Против». Например: первая подгруппа выступает за увеличение пенсионного возраста или установление единого пенсионного возраста для мужчин и женщин. Вторая – против. Далее курсанты в подгруппах сообща должны придумать максимум аргументов в защиту своей позиции и разработать план действий согласно следующему алгоритму:

– чем данный аргумент подтверждается (приведите примеры,

подтверждающие данное положение)?

– что команда-противник сможет противопоставить данному аргументу (есть ли контраргумент)?

– что вы сможете ответить на контраргументы?

– распределить аргументы между участниками группы.

III этап – свободная дискуссия, целью которой является переубеждение противника, используя его слабые места, склонение его на свою сторону.

IV этап – упражнение «Смена ролей». Участникам команд предлагается поменяться местами: пересесть на другую сторону и занять противоположную позицию.

V этап – составление резюме дискуссии. На данном этапе курсанты в каждой подгруппе должны принять общее согласованное решение по обсуждаемой позиции:

1) Обосновать свою позицию по предложенному утверждению;

2) Почему принята именно такая позиция?

3) Все ли участники команды придерживаются данного мнения, или есть особое мнение в группе?

При подведении итогов дискуссии курсанты по цепочке рассказывают о небольших открытиях, которые удалось совершить в ходе дискуссии.

По результатам игры преподавателем оценивается каждый участник, в зависимости от сыгранной роли.

Варианты заданий, способствующих формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов, обучающихся по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния

При изучении темы «Сущность, принципы и формы организации производства и предприятий» дисциплины «Организация и менеджмент» может быть организован **диспут** «Какая организационно-правовая форма собственности должна преобладать в сельскохозяйственных организациях?» [66, с. 44].

В ходе изучения данной темы курсанты должны:

1. Выявить факторы (экономические, экологические, организационные, социальные, административные, информационные и др.), оказывающие влияние на устойчивость сельскохозяйственной организации природно-климатической зоны.

2. Определить наиболее приемлемую форму организации производства хозяйства, повышающую устойчивость сельхозпроизводства с учетом выявленных факторов:

– концентрация (крупномасштабное производство) – специализация и кооперирование, комбинирование, универсализация производства;

– малый бизнес (крестьянское фермерское хозяйство).

На I этапе организовывается работа в микрогруппах (по 2-3 человека) по выбору факторов, существенно влияющих на устойчивость сельхозорганизации.

На II этапе – в режиме диалога происходит анализ положительных и отрицательных сторон крупного и малого бизнеса.

На III этапе – в микрогруппах организуется работа по определению более эффективной формы организации производства в сложившихся условиях функционирования конкретной сельскохозяйственной организации.

IV этап – коллективное (в режиме диспута) обсуждение выводов, полученных в группе, выбор наиболее убедительных аргументов каждой микрогруппы.

При изучении темы «Организация оплаты труда и стимулирования работников» на семинарском занятии организуем **решением мини-кейсов.**

Кейс № 1.

Начальник отдела охраны / конвоирования / безопасности поручил инспектору задачу, которую выполнял другой сотрудник, вышедший на пенсию. Ответственный и обязательный инспектор откладывает выполнение данной задачи, ссылаясь на то, что никогда не выполнял подобной задачи, и ему никто не объяснял, как необходимо ее выполнить. Он мотивирует это тем, что на выполнение поставленной задачи потребуется

большое количество времени, и он не успеет выполнить те задачи, которые лежат в рамках его компетенции. Инспектор аргументировал это так: «Мне нравится, когда мои дела в порядке, а задачи четко и вовремя выполняются. Разрабатывать данную задачу означает вступить в «зону некомпетентности», и я буду чувствовать себя дискомфортно. Кроме того непонятно, какие результаты можно получить при выполнении новой задачи».

Вопросы:

1) Как вы полагаете, в чем состоит причина конфликта между начальником отдела и инспектором?

2) Какую ошибку совершил начальник отдела при выборе способа мотивации своего сотрудника?

Кейс № 2.

Сотрудник, вновь назначенный на должность, решил произвести обновление личного состава своего подразделения, путем набора на службу молодых и нацеленных на профессиональный рост. Начальник подразделения думал, что это будет способствовать улучшению качества выполнения поставленных задач. Однако через два года последовал большой отток молодых кадров, так как перспективные направления для карьерного роста молодых сотрудников были закрыты по причине отсутствия вакансий. В результате за короткий промежуток времени подразделение потеряло самых активных и успешных сотрудников.

Вопросы:

1) Как вы думаете, в чем заключалась ошибка руководителя подразделения?

2) Какие решения в этой ситуации можно было бы предпринять, чтобы стабилизировать наиболее ценных сотрудников.

При изучении темы «Методы управления. Процесс принятия и реализации управленческих решений» используем **деловую игру** «Слалом», целью которой является выработка умения оперативного принятия управленческих решений руководителем.

Каждый участник игры получает роль:

1. Руководитель (начальник отдела охраны / режима) торопится на оперативное совещание к начальнику учреждения, на котором все уже собрались и ждут только его. По

дороге начальника отдела постоянно останавливают сотрудники, обращаясь к нему со срочными делами и проблемами, которые ему приходится решать «на ходу». Начальник отдела может или оперативно решить вопрос, или «отмахнуться» от просьбы. Весь путь до оперативного совещания он должен пройти за 5 минут. Чем больше проблем он решит, тем выше будет его рейтинг руководителя.

2. Курсант-практикант – первым должен остановить начальника отдела, чтобы узнать, на каком рабочем месте и в какой должности он будет проходить производственную практику, и кто из опытных сотрудников отдела будет закреплен его наставником.

3. Сотрудник отдела кадров просит подписать представление на присвоение квалификационного звания сотрудникам отдела, успешно прошедшим итоговую проверку по служебно-боевой подготовке. Долго роется в папке в поисках нужного документа, при этом все время извиняется за свою несобранность и настаивает на подписи именно начальника отдела охраны / режима.

4. Старший инспектор отдела охраны / режима обращается к начальнику отдела охраны / режима с проблемами и ждет немедленного их решения (например, по поводу прогула одного из младших инспекторов отдела; по поводу организации и проведения учебно-методических сборов, стрельб / обыскных мероприятий).

5. Инспектор отдела охраны / режима просит предоставить ему несколько отгулов за отработанное ранее время с выездом за пределы N-ской области, ссылаясь на семейные обстоятельства, предоставляет рапорт на согласование.

6. Бухгалтер, также как и старший инспектор отдела охраны / режима, обращается к начальнику отдела охраны / режима с конкретными вопросами (например, интересуется сроками предстоящей инвентаризации и контрольно-ревизионной проверки материально-ответственных сотрудников отдела охраны / режима) и ждет помощи в их решении.

7. Начальник отдела интендантского и хозяйственного обеспечения. С целью уточнения необходимого количества форменного обмундирования сотрудникам отдела охраны / режима.

8. Сотрудник попечительского совета ветеранов обращается с просьбой организовать экскурсию для ветеранов отдела охраны / режима по новому караульному помещению / режимному корпусу.

Ход игры. Преподаватель распределяет роли между обучающимися в группе, знакомит их с заданием. Задача каждого участника, играющего роль «препятствия», добиться того, чтобы их вопрос был полностью выслушан и

оперативно решен начальником отдела и чтобы их диалог продолжался как можно дольше. В конце игры эксперты подводят итоги**.**

При изучении темы «Эмоционально-волевая регуляция поведения» дисциплины «Психология профессиональной деятельности сотрудников УИС» может быть предложена **работа в малых группах**. В малых группах обсуждается взаимосвязь волевого поведения и эмоциональной сферы личности. Для проведения занятия учебная группа делится на 4-5 малых групп количеством по 4-6 человек. При этом целесообразно заблаговременно разместить столы таким образом, чтобы члены групп располагались рядом.

Каждой из малых групп поручается ответить на вопросы, предложенные преподавателем по изучаемой теме. Преподаватель задает вопрос и дает группе 7-10 минут на обсуждение ответа. После этого каждая малая группа выбирает учащегося, который, выступая с докладом в течение 5-7 минут, подводит итог работы группы по проанализированной ею проблеме. Остальные участники группы могут дополнять выступление докладчика.

Для обсуждения предлагаются следующие вопросы:

– Прокомментируйте высказывания: «Жизнь без стресса – смерть!» и «Господи, дай мне силы, чтобы справиться с тем, что я смогу сделать. Дай мне мужество, что бы смериться с тем, чего я сделать не могу. Дай мне мудрости отличить одно от другого».

– Можно изо всех сил стараться преодолевать трудность, но так и не преодолеть ее. Это отсутствие силы воли?

– Прокомментируйте с позиции современной психологии русскую народную поговорку: «Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет».

– Влияют ли такие психологические феномены, как самооценка, уровень притязаний и локализация субъективного контроля на эффективность волевых проявлений личности?

– Есть мнение, что чуткость – это свойство слабовольных людей, а мужественный человек – прямой холодный непреклонный и грубый.

В конце занятия преподаватель подводит итог, устанавливая степень достижения целей занятия, обобщая выводы, сделанные участниками малых групп. При разборе конкретных проблемных ситуаций в малых группах оценивается работа не только докладчиков от каждой группы, но и других обучающихся, принимавших участие в обсуждении.

При изучении темы «Эмоционально-волевая регуляция поведения» используется **видеоматериал** по использованию объективной формы проявления эмоций в профессиональной деятельности сотрудников подразделения отдела охраны. Используя информацию из видеосюжета, курсанты выполняют **тренинговое упражнение** «Ложь или правда», целью которого является не только формирование навыка считывания невербальной информации и осознание противоречий вербальной и невербальной составляющей, но и развитие компетенции межличностного и профессионального поведения в процессе коммуникации.

Для проведения данного упражнения учебная группа делится на подгруппы по 3 человека. При этом целесообразно заблаговременно разместить столы таким образом, чтобы члены групп располагались рядом. Между членами подгруппы распределяются следующие роли:

– человек, скрывающий информацию,

– человек, пытающийся выяснить правду,

– сторонний наблюдать.

Во всех ролях главная задача увидеть и зафиксировать невербальную информацию и отследить противоречия вербальной и невербальной составляющих, зафиксировать, какие приемы мешают и помогают скрывать информацию. После этого каждая малая группа выступает с докладом в течение 2-3 минут, подводит итог работы группы по проанализированной ею проблеме. Остальные участники группы могут дополнять выступление

докладчика. В конце упражнения преподаватель подводит итог, устанавливая степень достижения целей занятия, обобщая выводы, сделанные участниками малых групп.

Следующие упражнения направлены на формирование умения принимать решения в группе, доказывать свою точку зрения и развитие навыков убеждающего воздействия. Участникам необходимо напомнить материал мини – лекции, посвященной эффективному общению.

Упражнение «Молчащее и говорящее зеркало». Из группы выбирают зеркала: молчащее и говорящее. Основной игрок встает перед ними, к ним лицом. Его задача – по отражению в «зеркале», точнее в двух «зеркалах», определить, кто из членов группы подошел к тебе сзади. Эти два «зеркала», разумеется, будут живыми. Одно будет молчащим: оно сможет объяснять, кто находится за спиной, только с помощью мимики и жестов. Второе «зеркало» – говорящее. Оно будет объяснять, что это за человек, конечно, не называя его имени. Все остальные участники группы располагаются за его спиной и по одному бесшумно подходят к нему сзади. Отражение «зеркалами» происходит по очереди. Сначала работает молчащее «зеркало». Если основной игрок не может угадать человека за спиной, то вступает «говорящее зеркало» и произносит одну – только одну фразу.

Для «зеркал» есть определенные условия. Молчащее «зеркало» фактически не ограничивается в способах «отражения» человека за спиной основного игрока. Но не стоит акцентироваться только на изображении чисто внешних особенностей людей и тем более подчеркивать какие-то физические характеристики.

На говорящее «зеркало» накладывается ряд четких ограничений. Во-первых, естественно, запрещено называть имя человека за спиной основного игрока. Во-вторых, описывая этого человека, нельзя ссылаться на воспоминания о событиях с участием этого человека вне группы. В-третьих, следует избегать простых описаний внешности.

Эту игру можно повторить несколько раз, меняя при этом основного игрока и зеркала. Трех-четырех циклов игры бывает достаточно, чтобы не потерять темп занятия. В конце занятия необходимо обсудить следующие вопросы:

– Кому из игроков потребовалось меньше всего зеркальных «отражений», чтобы определить, кто находится за его спиной?

– В чем секрет такой прозорливости?

– Кто из участников группы оказался самым талантливым «зеркалом»? Что ему в этом помогло?

– Кто из участников удивлен тем, как был отражен «зеркалами»?

– Что вы почувствовали, когда увидели свое «отражение»?

Ценность этого упражнения заключается еще и в том, что материал, полученный участниками в процессе упражнения, является своеобразной «волшебной фотографией», какую не сделать ни одним фотоаппаратом. Ведь фотоаппарат фиксирует «объективный» образ человека, а такие «зеркала» дарят субъективный портрет, который невозможно получить никакими приборами.

Упражнение «Групповой рассказ». Группе необходимо сочинить рассказ. Можно использовать два варианта проведения этого упражнения. В первом варианте участники устно составляют рассказ. В данном случае ведущий, выбранный членами группы, говорит первое предложение и передает мяч следующему участнику. Следующий участник повторяет фразу предыдущего и добавляет свое. Рассказ должен быть интересным и логически завершенным. Во втором варианте возможно использование письма. Члены группы записывают на отдельном листе по одному предложению каждый.

Группе курсантов можно предложить выбрать самостоятельно тему для рассказов. Начиная новый рассказ можно менять направление письма (по часовой стрелке или против) и местоположение членов круга. В завершении нужно дать оценку результатам работы.

Упражнение «Дар убеждения». Вызываются два участника. Каждому из них ведущий дает спичечный коробок, в одном из которых лежит маленький секрет. После того, как оба участника выяснили, у кого из них в коробке лежит секрет – каждый начинает доказывать «публике» то, что именно у него в коробке лежит секрет. Задача публики решить путем консенсуса, у кого же именно лежит в коробке секрет. В случае если «публика» ошиблась – ведущий придумывает ей наказание (например, на протяжении одной минуты попрыгать). Во время обсуждения важно проанализировать те случаи, когда «публика» ошибалась – какие вербальные и невербальные компоненты заставили ее поверить в ложь.

Упражнение «Без маски». На небольших карточках написаны незаконченные предложения. Задача участников сначала закончить эти предложения, а затем определить, кто из группы заполнял эту карточку. Примерные предложения:

«Мне очень не нравится, когда…….»

«В большинстве споров я …….»

«Мои однокурсники ко мне относятся…….»

«Моим желанием в отношении учебы является…….»

«В незнакомой ситуации я …….»

«При общении с преподавателями я ……..»

«Мне бывает стыдно…….»

«Я не умею сказать «нет», когда…….»

«В общении с товарищами по группе я……»

«У меня возникают сложности в общении, когда я…»

«На занятиях я бываю очень…….»

«Мне очень нравится, как общается…….»

«Некоторым особенностям установления контакта в общении я бы поучился у……...»

Упражнение «Защитная речь». Ведущий описывает ситуацию. «Представьте, что вы все вместе летите на воздушном шаре. Его унесло в море. На горизонте виден необитаемый остров, шар начинает падать. Чтобы долететь до острова необходимо облегчить корзину – выкинуть кого-то за борт. Каждый из вас должен придумать себе предназначение и доказать, что он очень нужен на острове. Вы самый полезный и без вас остальным не выжить». После ого как все высказались, происходит голосование и обсуждение значимости каждого.

Упражнение «Семейный отпуск». Курсанты в группах исполняют роли Палача, Жертвы, Спасателя. Во всех ролях главная задача – отрефлексировать и зафиксировать эмоциональный фон при выполнении заданий, зафиксировать, какие приемы мешают и помогают добиться своего. После этого каждая малая группа выступает с докладом в течение 2-3 минут, подводит итог работы группы по проанализированной ею проблеме. Остальные участники группы могут дополнять выступление докладчика.

Затем следует возвращение к видеоматериалам фильма с целью отрефлексировать наличие данного круга, обсуждаются приемы выхода из замкнутого круга. Затем организуется обсуждение: Получилось выполнить

задание? В какой роли было удобно, какая роль давалась с трудом? Какие эмоции возникали в разных ролях? Затем преподаватель коротко (в формате мини-лекции) рассказывает об этиологии и влиянии ролей Жертва, Палач, Спасатель на профессиональную деятельность, формировании замкнутого круга с периодичной сменой ролей. Затем обсуждаются приемы выхода из замкнутого круга. Подводятся итоги: Выход из замкнутого круга (четкое понимание того, за что человек реально может отвечать в своей жизни). Наполнение вербальных стереотипных выражений «Ты отвечаешь за побег?», «Сотрудник отвечает за жизнь осужденного?» реальным содержанием. Ситуации разыгрываются в группах. В конце упражнения преподаватель подводит итог, устанавливая степень достижения целей занятия, обобщая выводы, сделанные участниками малых групп.

Упражнение «Мнение». Участникам предлагается высказать свое мнение о занятии. Высказываются все желающие.

При этом необходимо дать возможность желающим поделиться тем, что они хотели бы сказать. Не стоит торопить группу, и принуждать тех, кто молчит. На последующих занятиях этой проблемы уже не будет. Важно обратить внимание на тех, кто чувствовал себя скованно, отрешенно, неловко. Будет правильно, подойти к ним после занятия и в личной беседе выяснить о возможных сложностях и трудностях.

Данное упражнение завершает каждое занятие. В завершении каждого занятия необходимо провести анкетирование, систематическое проведение которого способствует выработке прочных навыков и ответственного отношения к делу и самому себе. Для получения более полной и открытой информации анкета может носить анонимный характер.

Приложение 13.
Система практического обучения на основе профессиональной подготовки специалистов для служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии уголовно-исполнительной системы

Рассмотрим построение системы практического обучения (см. Рис. 27) на основе профессиональной подготовки специалистов для служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии уголовно-исполнительной системы, осуществляемой в Пермском институте ФСИН России.

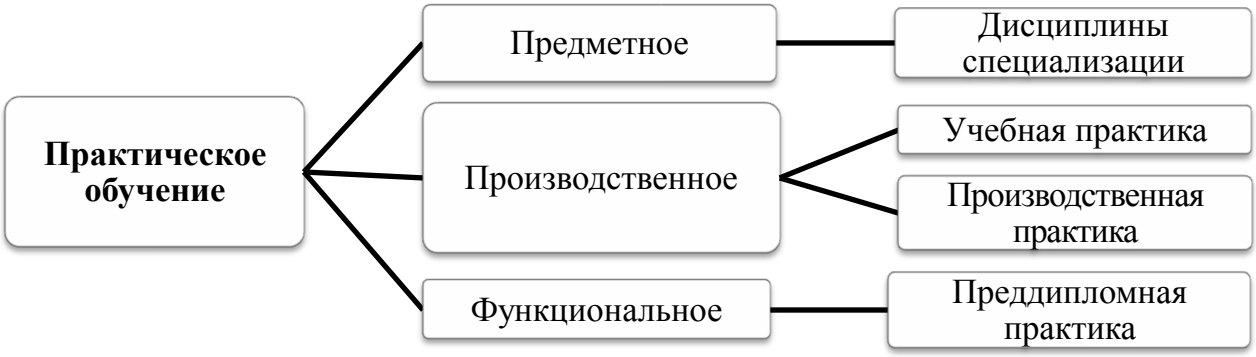


Рис. 27. Система практического обучения

Система практического обучения в профессиональной подготовке специалистов для служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии ФСИН России включает следующие структурные элементы:

1. Предметное практическое обучение, которое предусматривает овладение обучаемыми основными умениями и навыками караульной службы и службы надзора на практических занятиях по дисциплинам специализации на оборудованных учебных местах и учебных городках с использованием необходимой учебно-материальной базы, и с привлечением сотрудников служб охраны, конвоирования, безопасности и режима, кинологии ГУФСИН России по Пермскому краю. Данное практическое обучение осуществляется в соответствии с учебным планом института, рабочими учебными программами и тематическими планами учебных дисциплин, предусматривающих формирование профессиональных компетенций.

2.Производственное практическое обучение, которое осуществляется в целях закрепления профессиональных компетенций путем практического выполнения служебной деятельности на рабочих местах в отделах охраны и конвоирования, режима и безопасности, кинологии территориальных органов ФСИН России. Данное практическое обучение осуществляется во время учебных и производственных практик в подразделениях охраны, безопасности (режима), кинологических подразделениях исправительных учреждений, следственных изоляторов, отделах по конвоированию территориальных органов ФСИН России, во время которых курсантами практически выполняются обязанности начальствующего состава в составе караулов и дежурных смен. Практики проходят в сроки, определенные учебным планом.

3.Функциональное практическое обучение, которое осуществляется в целях оценки формирования профессиональных компетенций при применении их в практической деятельности на должности сотрудника среднего начальствующего состава и предусматривает прохождение обучаемыми стажировки (непосредственное выполнение обязанностей) на должности, в которой они будут осуществлять свою будущую служебную деятельность. Данное обучение осуществляется на последнем курсе в период прохождения курсантами преддипломной практики после прохождения всего курса теоретического обучения, согласно учебному плану.

На основе структурных элементов системы практического обучения для каждого из них определено содержание и порядок выполнения, иными словами, программа каждого элемента системы практического обучения, с учетом профессиональной коммуникативной компетенции.

Приложение 14.
Должности младшего, среднего и старшего начальствующего состава отделов охраны и безопасности учреждений УИС, закрепленные за курсантами во время прохождения практик согласно профилю подготовки

Так, курсанты 2 курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация охраны и конвоирования в УИС»), проходят **учебную практику** в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава отделов охраны и управления по конвоированию в должностях дублеров часовых на наблюдательных вышках, в составе группы досмотра транспорта, контрольно-пропускного пункта по пропуску людей, пульта управления техническими средствами охраны; дублеров часовых в составе караулов по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей, пешим порядком и в специальном транспорте.

Курсанты 2 курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация режима в УИС»), проходят учебную практику в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава отделов безопасности (режима): дублера младшего инспектора по надзору за осужденными на посту у камер штрафного изолятора, дисциплинарного изолятора, режимных корпусов, прогулочных двориков, дублера младшего инспектора по досмотру посылок, передач, бандеролей, по проведению длительных и краткосрочных свиданий, дублера оператора поста видеоконтроля.

Курсанты 2 курса, обучающиеся по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния (профиль «Кинология»), проходят учебную практику в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава кинологических подразделений отделов охраны: дублера дежурного по городку служебных собак; дублера вожатого караульных собак, дублера приготовителя кормов, на базе питомника по разведению и выращиванию собак служебных пород в должности дублера селекционера.

Программу **производственной практики** курсанты 3 курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация охраны и конвоирования в УИС») выполняют в учреждениях ФСИН России в должностях дублера начальника караула по охране учреждений УИС и их объектов, в специальных подразделениях по конвоированию в должностях дублера начальника караула по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей.

Курсанты 3 курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация режима в УИС») программу производственной практики выполняют в учреждениях ФСИН России в должности дублера оперативного дежурного (дежурного помощника начальника колонии, дежурного помощника начальника СИЗО, дежурного помощника начальника тюрьмы).

Курсанты 3 курса, обучающиеся по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния (профиль «Кинология») выполняют программу производственной практики в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава (дублера помощника начальника караула по кинологической службе (ПНК по КС), специалиста-кинолога досмотровой группы.

Программу **преддипломной практики (стажировки)** обучаемые отрабатывают в территориальных органах по месту комплектования в должностях среднего и старшего начальствующего состава отделов охраны (специальных подразделений по конвоированию), подразделений безопасности (режима) и кинологических подразделений.

В результате прохождения преддипломной практики у курсантов формируется способность осуществлять руководство службой по охране учреждений УИС и их объектов и руководство службой по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей (профиль «Организация охраны и конвоирования»), способность выполнять обязанности начальника

отдела безопасности / режима (профиль «Организация режима в УИС»), способность осуществлять руководство кинологическим отделением отделов охраны учреждений УИС (профиль «Кинология»).

Стажировка направлена на обеспечение непрерывности и последовательности в овладении курсантами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки выпускника по избранному профилю подготовки, на сбор и анализ практического материала с целью подготовки к государственной итоговой аттестации и защиты выпускной квалификационной работы.

Прохождение преддипломной практики обучающихся осуществляется (в зависимости от профиля подготовки) в отделах охраны (конвоирования), в отделах безопасности (режима), в кинологических подразделениях с практическим выполнением обязанностей по должности среднего и старшего начальствующего состава отдела (инспектор, старший инспектор, заместитель начальника отдела, начальник отдела, начальник отделения).

Преддипломная практика проводится путем организации самостоятельного практического выполнения обучаемыми, под непосредственным контролем руководителей (наставников), функциональных обязанностей должностных лиц, осуществляющих деятельность по руководству личным составом отделов охраны, конвоирования, безопасности (режима), кинологических подразделений.

При проведении преддипломной практики всесторонне изучаются моральные и деловые качества обучающихся, определяется их профессиональная компетентность и готовность к самостоятельной служебной деятельности в предполагаемой должности, оценивается применение ими знаний, умений и навыков в реальных условиях практической деятельности учреждений уголовно-исполнительной системы, в том числе уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Внеучебная практика направлена на приобретение практических умений и навыков в ходе самостоятельной работы в подразделениях учреждений УИС и определяется рабочей программой учебной дисциплины (с использованием элементов дуального образования), преподаваемой на профильной кафедре.

При использовании **дуального обучения** учебный процесс организуется следующим образом: параллельно с обычными занятиями в вузе (теоретическая часть подготовки) курсанты «ходят на работу» в конкретное исправительное учреждение для приобретения практического опыта (профессиональная подготовка).

Так, в процессе изучения дисциплин «Организация охраны» и «Организации конвоирования», для курсантов 3 и 4 курсов в рамках вне учебной практики осуществляется практическое несение службы дублером начальника караула в отделах охраны СИЗО-1, СИЗО-5, ИК-29, ИК-32 и караулах Управления по конвоированию ГУФСИН России по Пермскому краю. Цель данной практики: тренировать практические навыки по выполнению обязанностей начальника караула и руководства личным составом караула в практической служебной деятельности.

Так, в процессе изучения дисциплин «Правовое регулирование и организация режима», «Правовое регулирование и организация надзора», для курсантов 3 и 4 курсов в рамках вне учебной практики осуществляется практическое несение службы дублером дежурного помощника начальника учреждения дежурной смены отдела режима СИЗО-1, СИЗО-5, и отдела безопасности ИК-29, ИК-32. Цель данной практики: тренировать практические навыки по выполнению обязанностей дежурного помощника начальника учреждения дежурной смены и руководства личным составом караула в практической служебной деятельности.

Так, в процессе изучения дисциплин «Методика и техника подготовки собак», «Дрессировка и тренировка собак», «Тактика применения собак в служебной деятельности ФСИН России», «Организация кинологической

деятельности ФСИН России», для курсантов 3 и 4 курсов в рамках внеучебной практики осуществляется практическое несение службы дублером помощника начальника караула по кинологической службе в караулах по охране учреждений ГУФСИН России по Пермскому краю (СИЗО-1, СИЗО-5, ИК-29, ИК-32). Цель данной практики: тренировать практические навыки по выполнению обязанностей помощника начальника караула по кинологической службе и руководства личным составом караула в практической служебной деятельности.

Накануне, перед заступлением в служебный наряд, с курсантами проводится инструктаж по соблюдению мер безопасности при несении службы в составе служебных нарядов и выдается план-задание.

В назначенный день курсанты убывают к местам службы, согласно плану-заданию включаются в состав караула от подразделения охраны или конвоирования дублером начальника караула / помощника начальника караула по кинологической службе / в состав дежурной смены отдела безопасности (режима) дублером дежурного помощника начальника учреждения отдела безопасности (режима).

В процессе службы курсанты выполняют мероприятия, предусмотренные планом-заданием, и оцениваются наставником от учреждения. Кроме того в процессе службы у курсанта проверяются знания руководящих документов, изученных в период стажировки.

В конце служебного наряда наставником от учреждения в плане-задании оформляется отзыв на курсанта, в котором указываются качество выполненных мероприятий, недостатки и положительные стороны профессиональной подготовки, на что следует обратить внимание в ходе дальнейшего обучения, и выставляется общая оценка за службу.

Анализ отзывов о результатах выполнение обучаемыми обязанностей личного состава служебных нарядов показывает, что большинство курсантов достаточно ответственно подходят к выполнению заданий внеучебной практики, проявляют интерес к специфике выполняемых обязанностей,

показывают уверенные хорошие теоретические знания по организации службы в служебном наряде и практические навыки по осуществлению обязанностей начальника караула / помощника начальника караула по кинологической службе / дежурного помощника начальника учреждения отдела безопасности (режима).

Недостатки, указываемые практическими сотрудниками и руководителями некоторым обучаемым во время прохождения практического обучения, позволяют преподавателям, осуществляющим обучение курсантов по дисциплинам специализации, оперативно вносить изменения в методику изучения данных дисциплин и в содержание программ практического обучения, что в целом способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов служб охраны и конвоирования, безопасности (режима), кинологических подразделений.

Кроме того с октября 2012 года, на основании приказа начальника Пермского института ФСИН России, в деятельность дежурной службы института включен караул по охране Пермского института ФСИН России, который полностью состоит из числа курсантов. Караул выполняет задачу по надежной охране территории и подступов к служебным зданиям и помещениям института, Знамени Пермского института ФСИН России.

Караул осуществляет свою деятельность в рамках внеучебной практики и позволяет обучаемым практически закрепить навыки караульной службы и руководства личным составом караула. Караул оборудован согласно руководящим документам, регламентирующим деятельность подразделений охраны. Контроль над службой караула осуществляется ежедневно руководящим составом института, начальниками структурных подразделений института и профессорско-преподавательским составом кафедры режима и охраны в УИС.

Приложение 15.
Выписка из программы факультативного курса «Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудника УИС»

Целью факультативного курса является повышение профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России путем их знакомства с основами современной речевой коммуникации, ценностями коммуникации, сущностью коммуникативной компетенции сотрудника УИС, основными критериями хорошей речи, особенностями, видами и стилями общения, диалогической природой общения, причинами конфликтов и приемами поведения в конфликтных ситуациях и разрешения конфликта, основами мастерства публичного выступления, аргументации, анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, деловым общением. Курс направлен на разрушение стереотипов пассивного поведения в обучении и ориентацию курсантов на сотрудничество, взаимодействие, содержание и способы языковой деятельности, организации на занятиях событийности.

Задачи программы:

– совершенствование умений и навыков устного публичного выступления [180];

– совершенствование умений и навыков письменных коммуникаций;

– расширение знаний по этике и психологии речевой коммуникации.

К основным требованиям к результатам обучения курсантов по программе факульативного курса относятся следующие:

курсанты должны знать:

– основные понятия речевой коммуникации;

– психологию речевой коммуникации;

– основы служебной коммуникации;

– нормы этики и служебного поведения сотрудника УИС.

курсанты должны уметь:

– квалифицированно вести коммуникацию в различных профессиональных сферах;

– эффективно взаимодействовать с партнером по общению (как руководитель – четко ставить служебные задачи и формулировать приказы; как подчиненный – четко понимать команды и адекватно на них реагировать);

– вести диалог с учетом целей профессиональной деятельности;

– устно и письменно общаться в процессе служебной деятельности;

– предотвращать и разрешать конфликтные ситуации;

– моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в различных служебных ситуациях;

– выстраивать конструктивные взаимоотношения с руководящим и подчиненным личным составом.

курсанты должны владеть:

– всеми видами речевой деятельности;

– основами ораторского искусства;

– навыками тестирования собственных коммуникативных умений;

– навыками саморазвития коммуникативной компетенции;

– навыками эффективного взаимодействия в повседневных (неформальных) формах служебной коммуникации;

– навыками эффективного взаимодействия в специфических (формальных) формах служебной коммуникации (в служебном коллективе: субординационное и между коллегами; с использованием телетайпа и радиосвязи);

– навыками эффективного взаимодействия в экстремальных формах служебной коммуникации (в условиях конфликтной ситуации между сотрудниками; при разрешении чрезвычайных обстоятельств; со спец. контингентом; с задержанными, совершившими правонарушение);

– навыками эффективного взаимодействия в неспецифических формах служебной коммуникации (публичные контакты со СМИ; деловая переписка

со сторонними организациями; использование телефонной и факсимильной связи).

К основным принципам реализации программы курса можно отнести:

– сознательность при совершенствовании профессиональной коммуникативной компетенции при углублении и систематизации знаний о теории и практике речевой коммуникации, этике и психологии речевой коммуникации, основах публичного выступления и организации письменных коммуникаций;

– системность в построении теоретической и практической частей программы по совершенствованию профессиональной коммуникативной компетенции;

– коммуникативность, практико- и профилеориентированность предлагаемых заданий и упражнений;

– последовательное усложнение применяемых интерактивных коммуникативных методов обучения.

План проведения курса содержит перечень изучаемых тем, с указанием часов, отводимых на каждую тему, формы проведения занятий (см. Таблицу 24). Учебно-тематический план курса рассчитан на 42 часа.

Таблица 24

План проведения курса

№ п/п	Тема	Форма проведения занятий	Кол-во часов
1	*2*	*3*	*4*
1.	**Входное тестирование**	Тестирование	1
2.	**Тема 1. Понятие и предмет коммуникации в профессиональной деятельности**	Лекция с элементами беседы	1
		Ролевые блиц-игры	2
3.	**Тема 2. Коммуникация как процесс**	Проблемная лекция	2
		Решение ситуационных задач	2
4.	**Тема 3. Речевое воздействие**	Лекция-конференция	2
		Партнерская беседа и ролевые блиц-игры	2
		Манипулятивные игры	2
5.	**Тема 4. Законы и принципы общения**	Научи меня	2
		Коммуникативный тренинг, ролевая игра	2

1	*2*	*3*	*4*
6.	**Тема 5. Устные коммуникации**	Научи меня	2
		Коммуникативный тренинг	2
		Ролевые блиц-игры	2
7.	**Тема 6. Визуальные коммуникации**	Научи меня	2
		Коммуникативный тренинг	2
8.	**Тема 7. Письменные коммуникации**	Лекция-конференция	2
		Тренинг	2
9.	**Тема 8. Коммуникация в профессиональной деятельности кинолога / сотрудника отдела охраны (конвоирования) / безопасности (режима)**	Лекция вдвоем (встреча с практическими работниками)	2
		Ролевые блиц-игры	2
10.	**Тема 9. Проблемы профессиональной деформации сотрудников УИС**	Круглый стол (по профилю)	2
		Ролевые игры	2
11.	**Рефлексивно-итоговое занятие**	Тестирование	1
		Собеседование. Проектная деятельность	1

Приложение 16.
Организация самостоятельной работы курсантов вузов ФСИН России

К основным задачам самостоятельной работы курсантов относятся следующие:

– организация систематического изучения дисциплин (модулей) в течение семестра,

– подготовка к предстоящим занятиям,

– закрепление и углубление полученных знаний, умений и способов деятельности,

– формирование культуры умственного труда и самостоятельности в поиске и приобретении новых знаний.

Основными функциями самостоятельной работы курсантов являются:

1. приобретение новых знаний, умений, навыков (самопознавательная);

2. приобретение опыта (самообучающая);

3. формирование профессионально-личностных качеств (самовоспитательная);

4. формирование нового уровня знаний, умений, навыков (саморазвивающая).

Индивидуализация самостоятельной работы обучающихся предполагает:

– увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными обучающимися;

– деление занятия на обязательную и творческую части;

– проведение профессорско-преподавательским составом консультаций с курсантами;

– информирование курсантов о темах, содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, формах, способах контроля и критериях оценки итоговых результатов.

Самостоятельная работа обучающихся включает в себя следующие виды деятельности:

– отработку учебного материала по учебникам, учебным пособиям, конспектам лекций, методическим и практическим рекомендациям;

– подготовку к аудиторным занятиям (семинарским и практическим) с выполнением соответствующих заданий;

– подготовку к практикам с выполнением предусмотренных заданий;

– выполнение письменных контрольных и курсовых работ (проектов), рефератов и т.п.;

– подготовку ко всем видам контрольных испытаний;

– подготовку к государственной итоговой аттестации, в том числе выполнение выпускной квалификационной (дипломной) работы (проекта) и подготовка к сдаче государственного (ых) экзамена (ов);

– работу в научных кружках и т.п.;

– участие в работе факультативов, спецсеминаров и т.п.;

– участие в научной и научно-методической работе кафедр, факультетов и других подразделений института;

– другие виды деятельности, организуемой и осуществляемой институтом, факультетами, кафедрами и органами самоуправления обучающихся.

Эффективность самостоятельной работы курсантов напрямую зависит от качества ее планирования.

Организуя педагогическое сопровождение самостоятельной подготовки курсантов, преподаватель:

– рекомендует обучающимся порядок организации самостоятельной работы при изучении учебной дисциплины (модуля);

– представляет методические рекомендации по самостоятельному изучению учебной дисциплины (модуля) для обучающихся;

– оказывает помощь в планировании и организации самостоятельной работы обучающихся для формирования у них умения находить оптимальные варианты ответов, расчетов, решений, развития навыков

научного исследования, работы с учебником, первоисточниками и научной литературой;

– координирует действия обучающихся по ходу освоения учебной дисциплины (модуля);

– проводит текущие групповые и индивидуальные консультации, индивидуальную работу с обучающимися, оказывает групповую и индивидуальную методическую помощь по наиболее важным вопросам изучаемого материала;

– осуществляет систематический контроль результатов самостоятельной работы обучающихся;

– проводит анализ и дает оценку работы обучающихся.

При организации педагогического сопровождения самостоятельной подготовки курсантов кафедра:

– определяет форму организации самостоятельной работы обучающихся при разработке рабочих программ учебных дисциплин;

– определяет соотношение самостоятельной (аудиторной и внеаудиторной) работы курсантов, направленной на изучение отдельных разделов и тем учебных дисциплин (модулей);

– обеспечивает наличие, доступность и качество учебных и научных изданий, используемых при их изучении дисциплины (модуля) или раздела, темы;

– разрабатывает курсы лекций; учебно-методические пособия; темы рефератов и докладов; инструкции и методические указания по выполнению лабораторных работ и домашних контрольных работ; индивидуальные задания для прохождения практики, тематику курсовых работ (проектов) и методические рекомендации по их выполнению; перечень вопросов для проведения экзаменов и зачетов; тематику выпускных квалификационных работ и методические рекомендации по их выполнению, по самостоятельному изучению учебной дисциплины (модуля) для курсантов

очной и студентов заочной форм обучения;

– определяет систему оценки (фонд оценочных средств) самостоятельной работы, проводимой по дисциплине (модулю) в семестре, устанавливает срок отчета и критерии оценки;

– обеспечивает доступность необходимого учебно-методического и справочного материала посредством формирования информационно-образовательной среды вуза (в локальной сети института, через ЭБС);

– комплектует учебные кабинеты необходимой научной и учебной литературой, периодическими изданиями, учебными и учебно-методическими пособиями, учебными материалами, оргтехникой;

– планирует и организует проведение консультаций преподавателей кафедры с обучающимися;

– контролирует организацию и качество выполнения курсантами самостоятельной работы;

– анализирует эффективность самостоятельной работы курсантов, вносит соответствующие коррективы, способствующие активизации и совершенствованию их самостоятельной работы;

– осуществляет мониторинг развития навыков самостоятельной работы обучающихся и вырабатывает рекомендации по их совершенствованию.

Контроль самостоятельной подготовки обучающихся по изучаемой дисциплине осуществляется преподавателем, ведущим дисциплину. Результаты обучающихся оцениваются преподавателем и кафедрой в целом.

Контроль результатов самостоятельной работы обучающихся осуществляется в период текущего контроля знаний и промежуточной аттестации обучающихся, государственной итоговой аттестации и выходного контроля выпускников, при проверке остаточных знаний обучающихся.

Приложение 17.
Научно-исследовательская деятельность курсантов вузов ФСИН России

К формам научно-исследовательской работы курсантов относятся:

– работа в научных кружках, научно-исследовательских группах, научном обществе курсантов, индивидуальная исследовательская работа;

– подготовка научных докладов, сообщений, рефератов, обзоров по новинкам специальной литературы, передовому опыту функционирования учреждений УИС, пенитенциарных учреждений ближнего и дальнего зарубежья, выступления на заседаниях научных кружков и научных мероприятиях (конференциях, семинарах, конкурсах);

– участие курсантов в исследовании различных проблем по индивидуальным планам;

– участие в работе кафедральных, общевузовских, межвузовских и международных мероприятий (научные конференции, семинары, круглые столы, смотры, конкурсы, выставки, викторины, олимпиады, интеллектуальные игры и другие мероприятия);

– участие во встречах с учеными и практическими работниками УИС, пенитенциарных учреждений ближнего и дальнего зарубежья;

– работа по распространению правовых знаний;

– подготовка публикаций по результатам проведенных исследований;

– выполнение заданий исследовательского характера на кафедре, в период учебной практики, стажировки в практических органах.

Одной из основных форм научно-исследовательской работы курсантов института является участие в работе научного кружка или научно-исследовательской группы. Научный кружок создается на каждой кафедре института в целях углубления знаний по изучаемым дисциплинам в соответствии со специализацией вуза, привития курсантам навыков самостоятельной научно-исследовательской работы, развития аналитических способностей, коммуникативной компетентности, способствует овладению

диалектическим методом познания, методологией и методикой научных исследований.

На заседаниях научного кружка проводятся беседы с курсантами, определяется уровень их подготовки, круг интересов, оказывается помощь в выборе темы исследования, подборе литературы; организуется обучение членов кружка методике исследований, знакомство с новейшей литературой по профилю научного кружка и теме исследования; заслушиваются доклады и сообщения курсантов по исследуемым темам, отчеты о результатах проделанной ими научно-исследовательской работы; организуются встречи с практическими работниками; проводятся диспуты, викторины, конкурсы; осуществляется просмотр тематических фильмов и т. д.

Наиболее подготовленные курсанты, проявившие склонности к научно-исследовательской деятельности, могут привлекаться к работе в научно-исследовательских коллективах (группах), которые создаются при кафедрах для проведения исследований по темам, предусмотренным планами научно-исследовательской деятельности института и кафедр.

Кроме того в институте существует научное общество курсантов – добровольная самодеятельная организация обучающихся, принимающих активное участие в научно-исследовательской работе и успешно сочетающих ее с учебной деятельностью. Члены научного общества курсантов не только участвуют в научно-исследовательских мероприятиях (конференциях, круглых столах, семинарах, интеллектуальных играх), в заседаниях кружков, научно-исследовательских групп, но и оказывают непосредственную помощь в проведении научно-исследовательских мероприятий (конференций, круглых столов, семинаров, интеллектуальных игр).

Приложение 18.
Результаты контрольной диагностики уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов

Таблица 29

Оценка коммуникативной компетенции курсантов по «Методике оценки коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	30 (41,1 %)	50 (69,4 %)
Средний	23 (31,5%)	18 (25 %)
Низкий	20 (27,4 %)	4 (5,6 %)
Хи-квадрат	16,28	

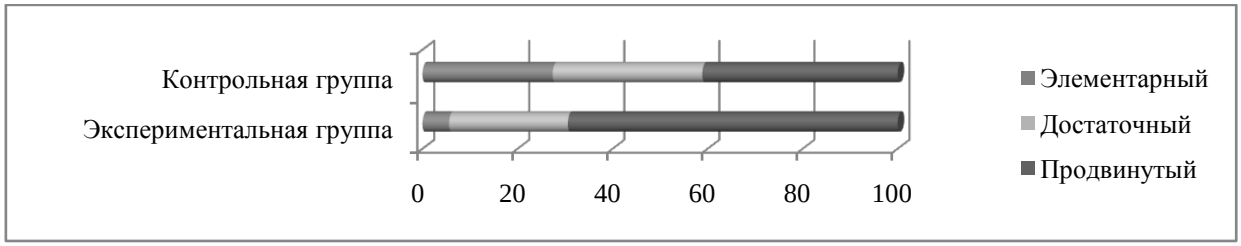


Диаграмма 11. Распределение курсантов по уровням сформированности коммуникативной компетенции курсантов по «Методике оценки коммуникативных и организаторских склонностей» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина после педагогического эксперимента

Таблица 30

Показатели самооценки базовой коммуникативной компетенции курсантов после первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Личностно-мотивационный критерий		
Продвинутый	18 (24,7 %)	31 (43 %)
Достаточный	22 (30,1 %)	36 (50 %)
Элементарный	33 (45,2 %)	5 (6,9 %)
Хи-квадрат	27,46	
Когнитивный критерий		
Продвинутый	11 (15 %)	26 (36,1 %)
Достаточный	29 (39,7 %)	37 (51,4 %)
Элементарный	33 (45,2 %)	9 (12,5 %)
Хи-квадрат	20,77	
Деятельностно-рефлексивный критерий		
Продвинутый	13 (17,8 %)	28 (37,5 %)
Достаточный	21 (28,8 %)	38 (52,8 %)
Элементарный	39 (53,4 %)	7 (9,7 %)
Хи-квадрат	32,65	
Итого		
Продвинутый	14 (19,2 %)	28 (38,9 %)
Достаточный	24 (32,8 %)	37 (51,4%)
Элементарный	35 (48 %)	7 (9,7 %)
Хи-квадрат	26,1	

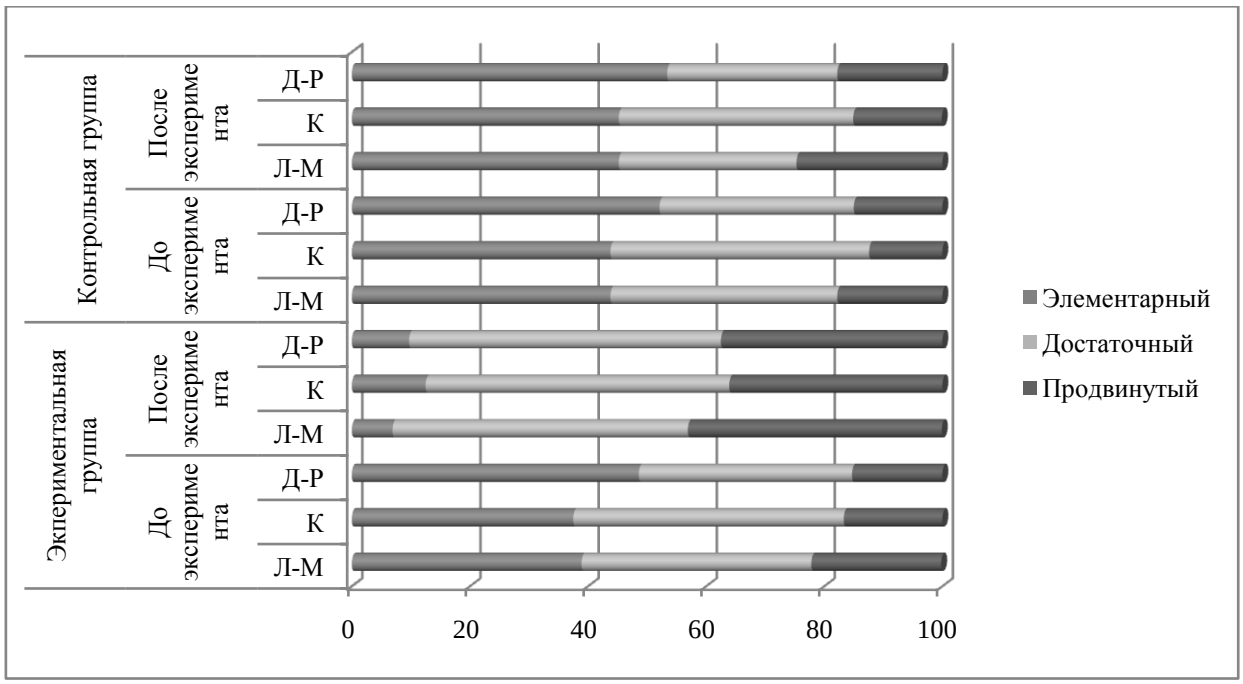


Диаграмма 12. Распределение курсантов по уровням сформированности базовой коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки до и после первого периода педагогического эксперимента

Таблица 31

Показатели самооценки профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов после второго периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Личностно-мотивационный критерий		
Продвинутый	17 (23,2 %)	33 (45,8 %)
Достаточный	28 (38,4 %)	29 (40,3 %)
Элементарный	28 (38,4 %)	10 (13,9 %)
Хи-квадрат	13,66	
Когнитивный критерий		
Продвинутый	15 (20,5 %)	28 (38,9 %)
Достаточный	30 (41,1 %)	29 (40,3 %)
Элементарный	28 (38,4 %)	15 (20,8 %)
Хи-квадрат	7,88	
Деятельностно-рефлексивный критерий		
Продвинутый	16 (21,9 %)	29 (40,3 %)
Достаточный	23 (31,5 %)	29 (40,3 %)
Элементарный	34 (46,6 %)	14 (19,4 %)
Хи-квадрат	12,78	
Итого		
Продвинутый	16 (21,9 %)	30 (41,7 %)
Достаточный	27 (37 %)	29 (40,3 %)
Элементарный	30 (41,1 %)	13 (18 %)
Хи-квадрат	11,05	

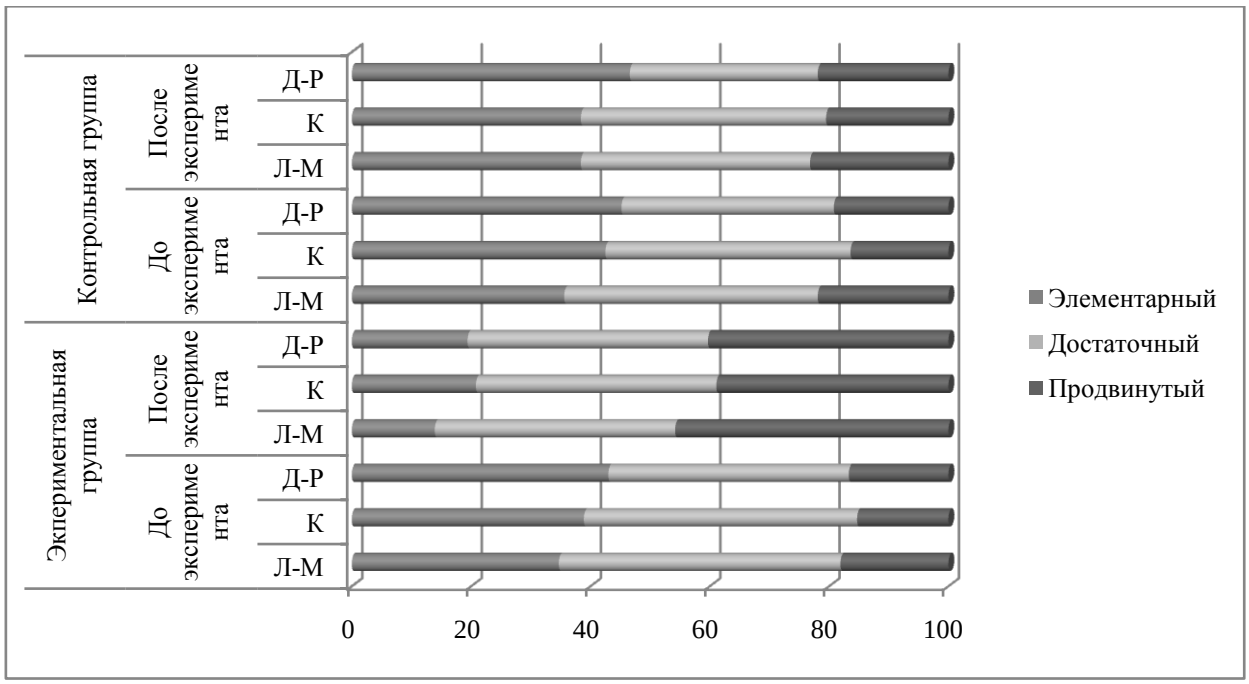


Диаграмма 13. Распределение курсантов по уровням сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки до и после второго периода педагогического эксперимента

Таблица 32

Показатели самооценки профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов после третьего периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»		
Продвинутый	3 (11,5 %)	9 (36 %)
Достаточный	8 (30,8 %)	12 (48 %)
Элементарный	15 (57,7 %)	4 (16 %)
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»		
Продвинутый	2 (8 %)	10 (41,7 %)
Достаточный	9 (36 %)	11 (45,8 %)
Элементарный	14 (56%)	3 (12,5 %)
Профиль подготовки «Кинология»		
Продвинутый	2 (9,1 %)	8 (34,8 %)
Достаточный	8 (36,4 %)	11 (47,8 %)
Элементарный	12 (54,5 %)	4 (17,4 %)
Итого		
Продвинутый	7 (9,6 %)	27 (37,5 %)
Достаточный	25 (34,2 %)	34 (47,2 %)
Элементарный	41 (56,2 %)	11 (15,3 %)
Хи-квадрат	30,45	

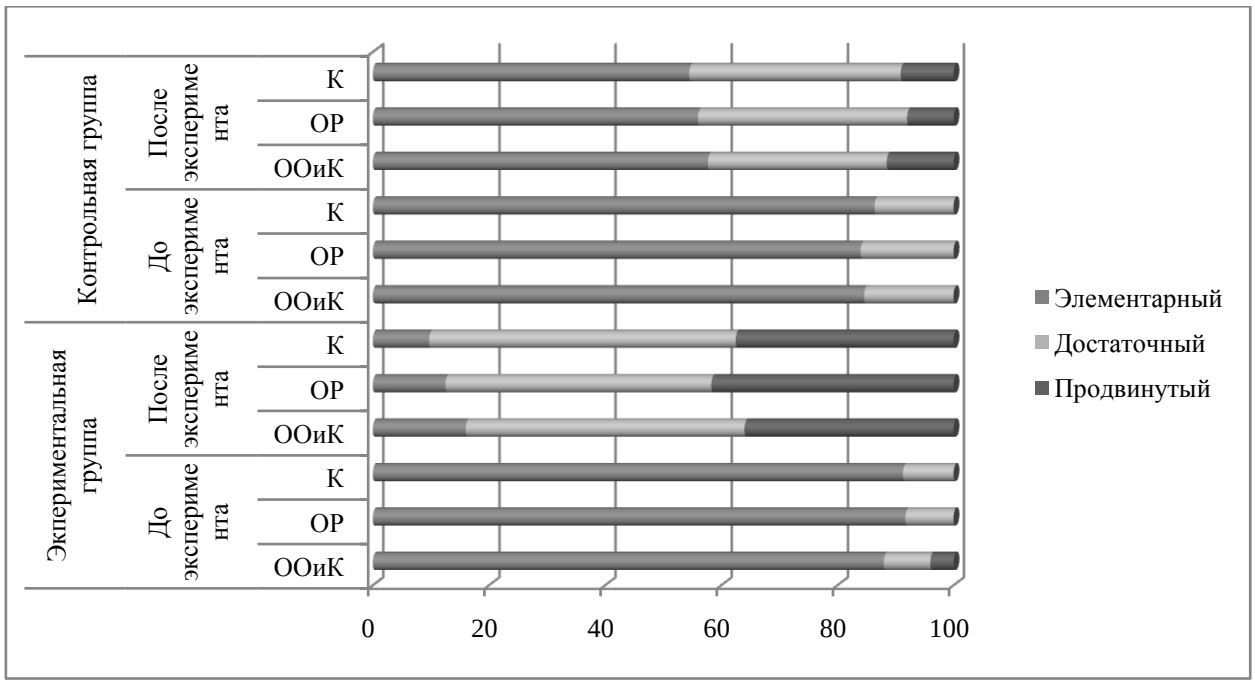


Диаграмма 14. Распределение курсантов по уровням сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки до и после третьего периода педагогического эксперимента

Таблица 33

Данные по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по результатам самооценки

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Личностно-мотивационный критерий				
Продвинутый	14,5 (19,9 %)	17,5 (24 %)	14,5 (20,1 %)	32 (44,5 %)
Достаточный	29,5 (40,4 %)	25 (34,2 %)	31 (43,1 %)	32,5 (45,1 %)
Элементарный	29 (39,7 %)	30,5 (41,8 %)	26,5 (36,8 %)	7,5 (10,4 %)
Когнитивный критерий				
Продвинутый	10,5 (14,3 %)	13 (17,8 %)	11,5 (16 %)	27 (37,5 %)
Достаточный	31 (42,5 %)	29,5 (40,4 %)	33 (45,8 %)	33 (45,8 %)
Элементарный	31,5 (43,2 %)	30,5 (41,8 %)	27,5 (38,2 %)	12 (16,7 %)
Деятельностно-рефлексивный критерий				
Продвинутый	8,3 (11,4 %)	12 (16,4 %)	7,7 (10,7 %)	27,7 (38,5 %)
Достаточный	20 (27,4 %)	23 (31,5 %)	20,3 (28,2 %)	33,3 (46,2 %)
Элементарный	44,7 (61,2 %)	38 (52,1%)	44 (61,1 %)	11 (15,3 %)
Итого				
Продвинутый	11,1 (15,2 %)	14,2 (19,5 %)	11,2 (15,6 %)	28,9 (40,1 %)
Достаточный	26,8 (36,7 %)	25,8 (35,3 %)	28,1 (39 %)	32,9 (45,7 %)
Элементарный	35,1 (48,1 %)	33 (45,2 %)	32,7 (45,4 %)	10,2 (14,2 %)

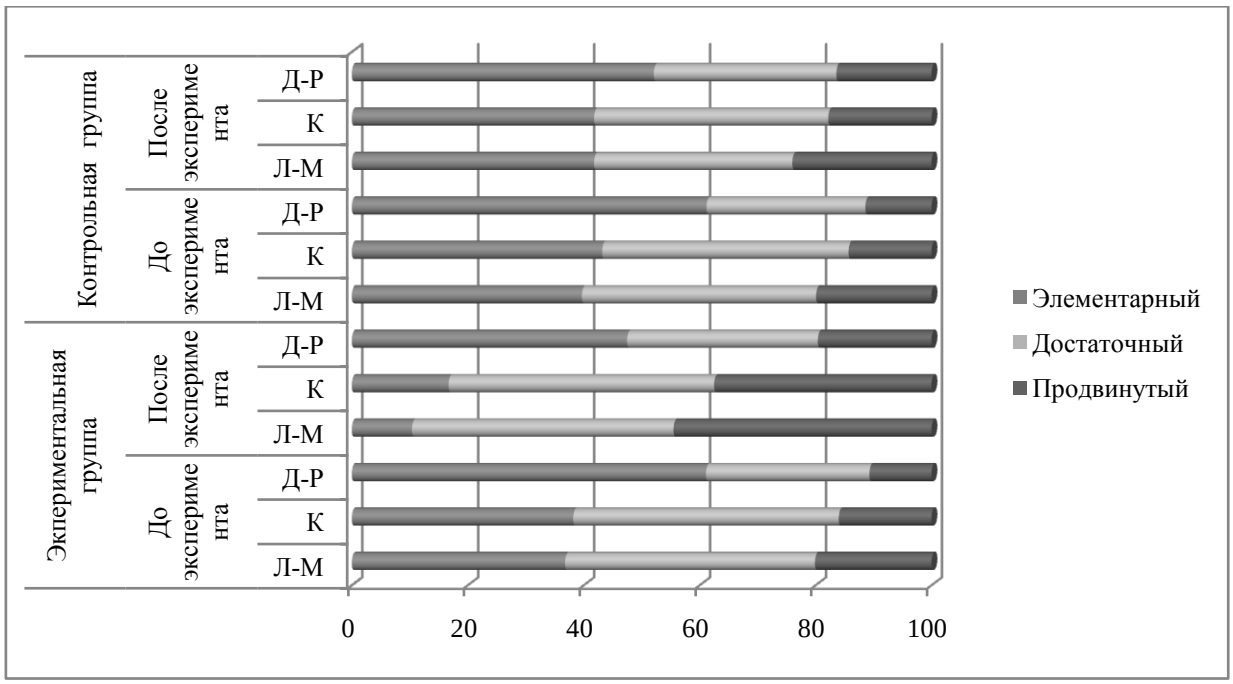


Диаграмма 15. Распределение курсантов по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки до и после педагогического эксперимента

Таблица 34

Показатели сформированности профессиональной коммуникативной компетенции после педагогического эксперимента по результатам самооценки

Уровни	**Критерий**					
	Личностно-мотивационный		**Когнитивный**		**Деятельностно-рефлексивный**	
	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**
Продвинутый	24 %	44,5 %	17,8 %	37,5 %	16,4 %	19,6 %
Достаточный	34,2 %	45,1 %	40,4 %	45,8 %	31,5 %	32,9 %
Элементарный	41,8 %	10,4 %	41,8 %	16,7 %	52,1%	47,5 %
Хи-квадрат	19,15		13,15		22,97	

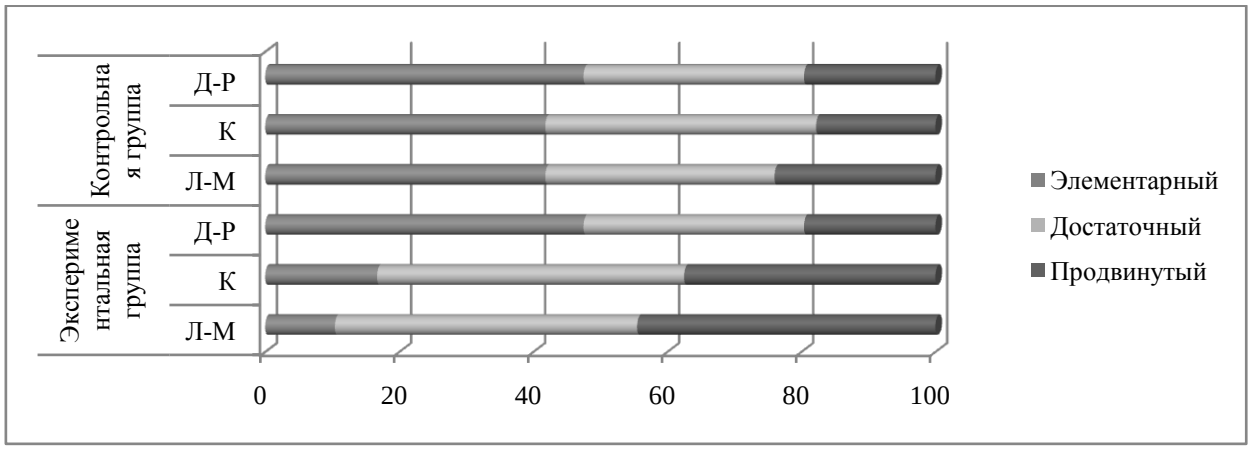


Диаграмма 16. Распределение курсантов по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам самооценки после педагогического эксперимента

Таблица 38

Показатели сформированности когнитивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	9 (12,3 %)	21 (29,2 %)
Достаточный	30 (41,1 %)	41 (56,9 %)
Элементарный	34 (46,6 %)	10 (13,9 %)
Хи-квадрат	19,6	

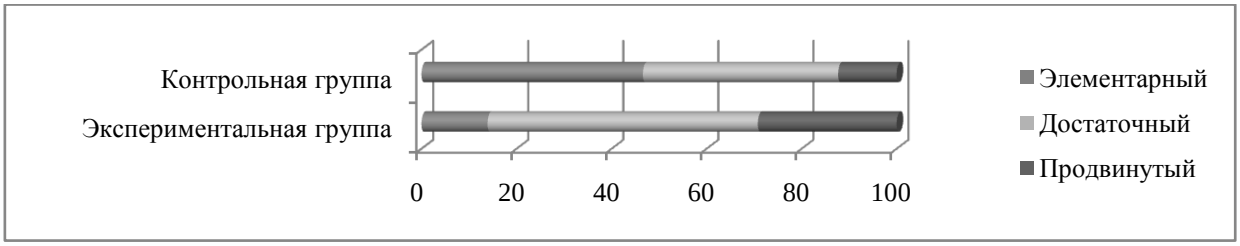


Диаграмма 18. Распределение курсантов по уровням сформированности когнитивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после первого периода педагогического эксперимента

Таблица 39

Показатели сформированности деятельностно-рефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	12 (16,4 %)	28 (38,9 %)
Достаточный	23 (31,5 %)	36 (50 %)
Элементарный	38 (52,1 %)	8 (11,1 %)
Хи-квадрат	28,83	

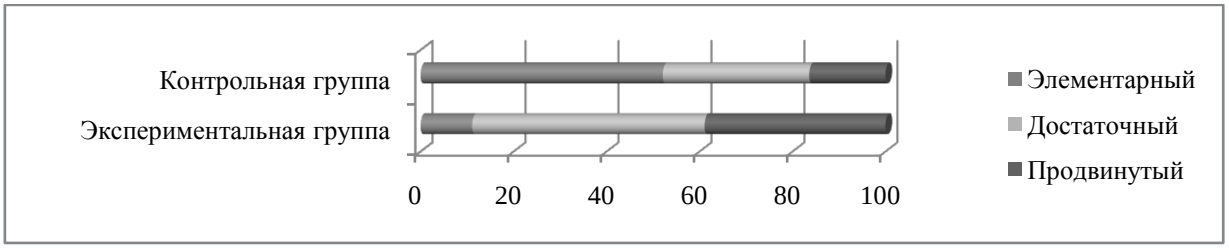


Диаграмма 19. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после первого периода педагогического эксперимента

Таблица 40

Показатели сформированности личностно-мотивационного критерия профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после первого периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	17 (23,3 %)	35 (48,6 %)
Достаточный	27 (37 %)	29 (40,3 %)
Элементарный	29 (39,7 %)	8 (11,1 %)
Хи-квадрат	18,22	

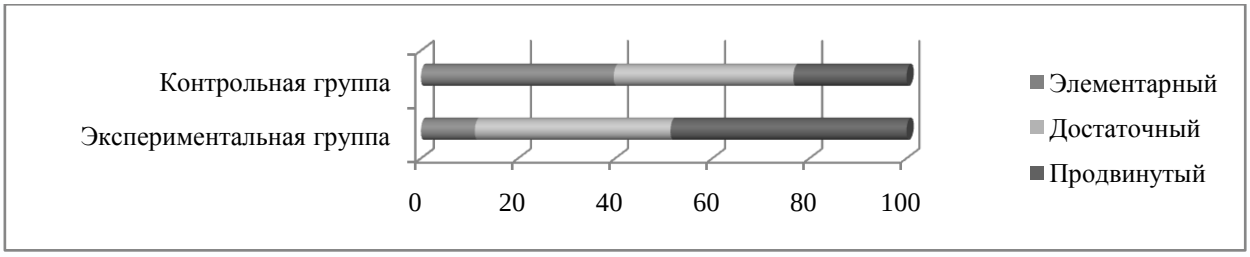


Диаграмма 20. Распределение курсантов по уровням сформированности личностно-мотивационного критерия профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после первого периода педагогического эксперимента

Таблица 41

Показатели сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после второго периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	10 (13,7 %)	25 (34,7 %)
Достаточный	27 (37 %)	35 (48,6 %)
Элементарный	36 (49,3 %)	12 (16,7 %)
Хи-квадрат	19,46	

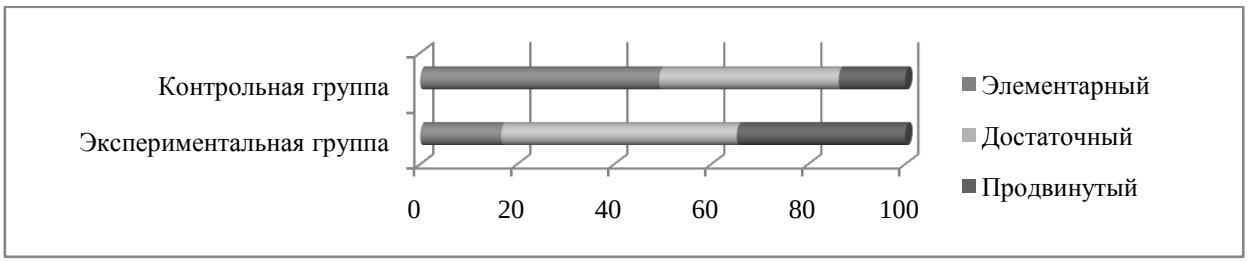


Диаграмма 21. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после второго периода педагогического эксперимента

Таблица 42

Показатели сформированности когнитивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после второго периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	9 (12,3 %)	26 (36,1 %)
Достаточный	24 (32,9 %)	28 (38,9 %)
Элементарный	40 (54,8 %)	18 (25 %)
Хи-квадрат	16,9	

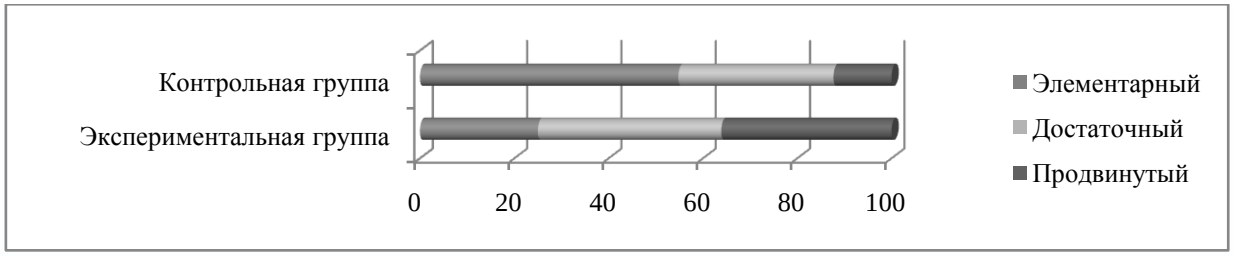


Диаграмма 22. Распределение курсантов по уровням сформированности когнитивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после второго периода педагогического эксперимента

Таблица 43

Показатели сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после третьего периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»		
Продвинутый	3 (11,5 %)	10 (40 %)
Достаточный	7 (26,9 %)	11 (44 %)
Элементарный	16 (61,6 %)	4 (16 %)
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»		
Продвинутый	2 (8 %)	9 (37,5 %)
Достаточный	8 (32 %)	10 (41,7 %)
Элементарный	15 (60%)	5 (20,8 %)
Профиль подготовки «Кинология»		
Продвинутый	3 (13,6 %)	9 (39,1 %)
Достаточный	7 (31,8 %)	10 (43,5 %)
Элементарный	12 (54,6 %)	4 (17,4 %)
Итого		
Продвинутый	8 (11 %)	29 (40,3 %)
Достаточный	22 (30,1 %)	31 (43,1 %)
Элементарный	43 (58,9 %)	13 (18,1 %)
Хи-квадрат	29,52	

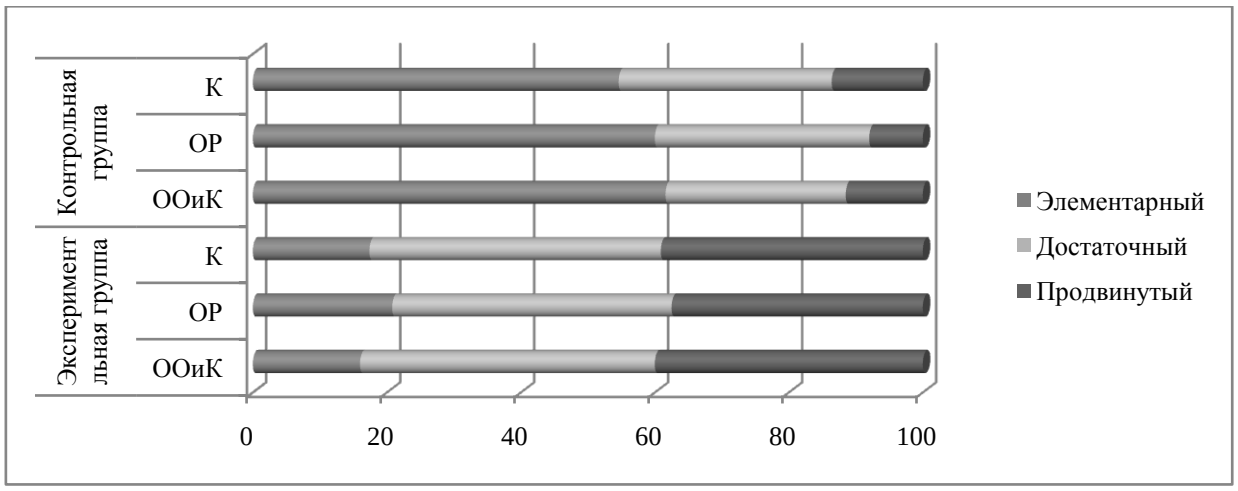


Диаграмма 23. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после третьего периода педагогического эксперимента

Таблица 44

Показатели сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной (письменной) коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после третьего периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»		
Продвинутый	2 (7,7 %)	11 (44 %)
Достаточный	6 (23,1 %)	10 (40 %)
Элементарный	18 (69,2 %)	4 (16 %)
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»		
Продвинутый	1 (4 %)	9 (37,5 %)
Достаточный	7 (28%)	9 (37,5 %)
Элементарный	17 (68 %)	6 (25 %)
Профиль подготовки «Кинология»		
Продвинутый	1 (4,5 %)	10 (43,5 %)
Достаточный	6 (27,3 %)	9 (39,1 %)
Элементарный	15 (68,2 %)	4 (17,4 %)
Итого		
Продвинутый	4 (5,5 %)	30 (41,7 %)
Достаточный	19 (26 %)	28 (38,9 %)
Элементарный	50 (68,5 %)	14 (19,4 %)
Хи-квадрат	41,86	

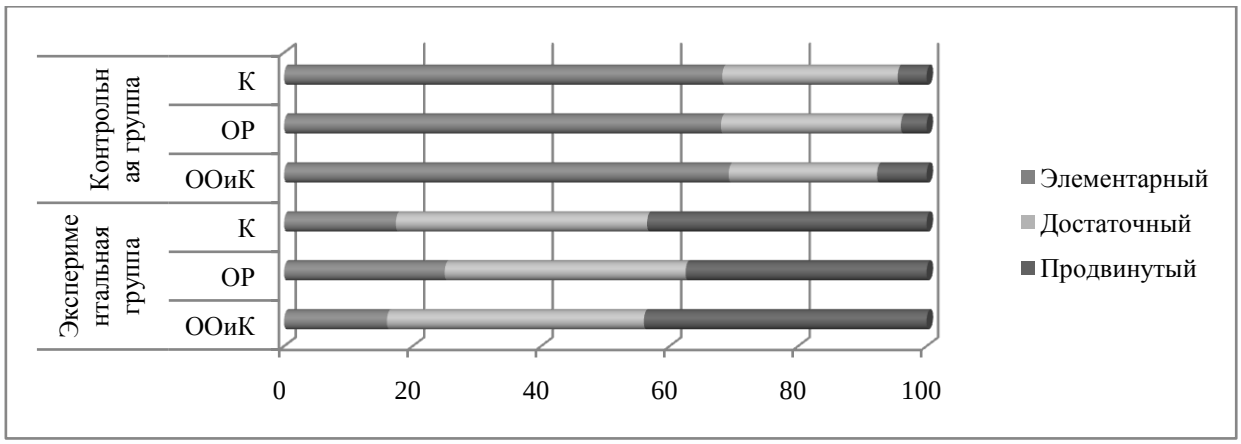


Диаграмма 24. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной (письменной) коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после третьего периода педагогического эксперимента

Таблица 45

Показатели сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной (устной) коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после третьего периода педагогического эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»		
Продвинутый	3 (11,5 %)	10 (40 %)
Достаточный	7 (26,9 %)	11 (44 %)
Элементарный	16 (61,6 %)	4 (16 %)
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»		
Продвинутый	2 (8 %)	10 (41,7 %)
Достаточный	8 (32 %)	10 (41,7 %)
Элементарный	15 (60%)	4 (16,6 %)
Профиль подготовки «Кинология»		
Продвинутый	3 (13,6 %)	10 (43,5 %)
Достаточный	7 (31,8 %)	10 (43,5 %)
Элементарный	12 (54,6 %)	3 (13 %)
Итого		
Продвинутый	8 (11 %)	30 (41,7 %)
Достаточный	22 (30,1 %)	31 (43 %)
Элементарный	43 (58,9 %)	11 (15,3 %)
Хи-квадрат	33,23	

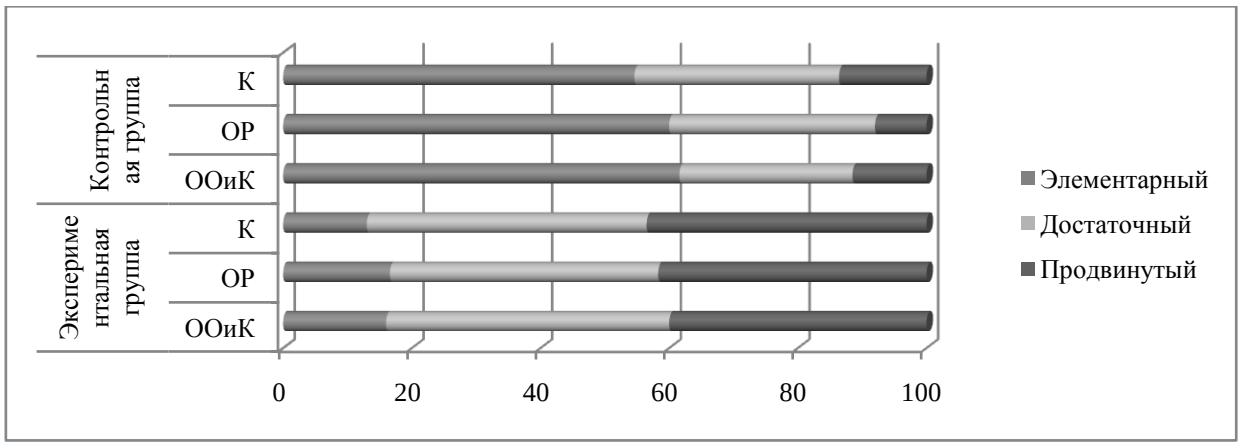


Диаграмма 25. Распределение курсантов по уровням сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной (устной) коммуникативной компетенции курсантов по результатам КИМ после третьего периода педагогического эксперимента

Таблица 46

Данные по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по результатам КИМ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Личностно-мотивационный критерий				
Продвинутый	15 (20,6 %)	17 (23,3 %)	14 (19,5 %)	35 (48,6 %)
Достаточный	26 (35,6 %)	27 (37 %)	25 (34,7 %)	29 (40,3 %)
Элементарный	32 (43,8 %)	29 (39,7 %)	33 (45,8 %)	8 (11,1 %)
Когнитивный критерий				
Продвинутый	7 (9,6 %)	9 (12,3 %)	9 (12,5 %)	23,5 (32,6 %)
Достаточный	22,5 (30,8 %)	27 (37 %)	24 (33,3 %)	34,5 (47,9 %)
Элементарный	43,5 (59,6 %)	37 (50,7 %)	39 (54,2 %)	14 (19,5 %)
Деятельностно-рефлексивный критерий				
Продвинутый	5,3 (7,3 %)	8,3 (11,4 %)	6 (8,3 %)	28,3 (39,3 %)
Достаточный	19,3 (26,4 %)	23,2 (31,8 %)	19,3 (26,8 %)	32,2 (44,7 %)
Элементарный	48,4 (66,3 %)	41,5 (56,8 %)	46,7 (64,9 %)	11,5 (16 %)
Итого				
Продвинутый	9,1 (12,5 %)	11,4 (15,6 %)	9,7 (13,5 %)	28,9 (40,1 %)
Достаточный	22,6 (31 %)	25,7 (35,2 %)	22,8 (31,7 %)	31,9 (44,3 %)
Элементарный	41,3 (56,5 %)	35,8 (49 %)	39,5 (54,8 %)	11,2 (15,6 %)

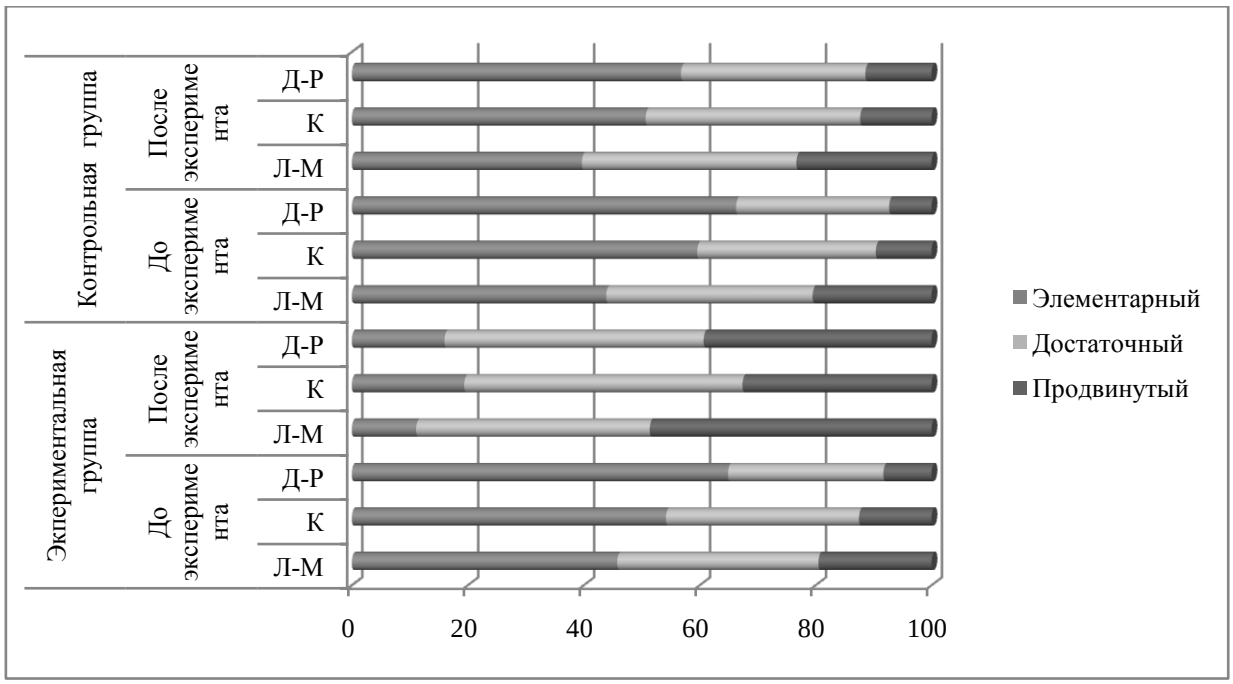


Диаграмма 26. Распределение курсантов по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ до и после педагогического эксперимента

Таблица 47

Показатели сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ после контрольного этапа эксперимента

Уровень сформированности ПКК	**Критерии**					
	Личностно-мотивационный		**Когнитивный**		**Деятельностно-рефлексивный**	
	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**
Продвинутый	23,3 %	48,6 %	12,3 %	32,6 %	15,6 %	39,3 %
Достаточный	37 %	40,3 %	37 %	48 %	35,2 %	44,7 %
Элементарный	39,7 %	11,1 %	50,7 %	19,4 %	49 %	16 %
Хи-квадрат	18,22		17,76		29,37	

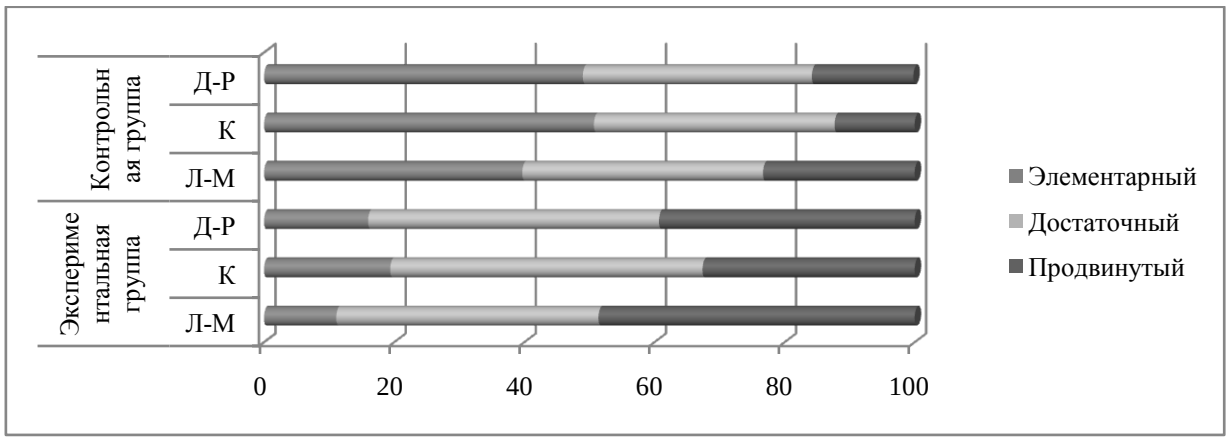


Диаграмма 27. Распределение курсантов по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам КИМ после контрольного этапа эксперимента

Таблица 51

Показатели сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»		
Продвинутый	7 (26,9 %)	10 (40 %)
Достаточный	8 (30,8 %)	11 (44 %)
Элементарный	11 (42,3 %)	4 (16 %)
Профиль подготовки «Организация режима в УИС»		
Продвинутый	5 (20 %)	11 (45,8 %)
Достаточный	11 (44 %)	7 (29,2 %)
Элементарный	9 (36 %)	6 (25 %)
Профиль подготовки «Кинология»		
Продвинутый	5 (22,7 %)	9 (39,1 %)
Достаточный	11 (50 %)	12 (52,2 %)
Элементарный	6 (27,3 %)	2 (8,7 %)
Итого		
Продвинутый	17 (23,3 %)	30 (41,7 %)
Достаточный	30 (41,1 %)	30 (41,7 %)
Элементарный	26 (35,6 %)	12 (16,6 %)
Хи-квадрат	8,75	

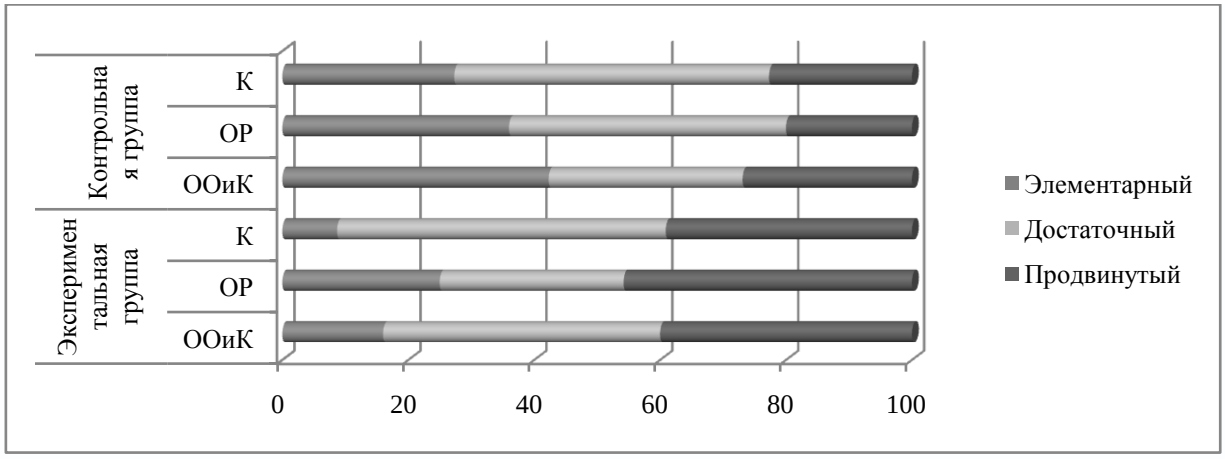


Диаграмма 29. Распределение курсантов по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы

Таблица 52

Показатели сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам проведенной диагностики

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Данные по результатам КОС		
Высокий	30 (41,1 %)	50 (69,4 %)
Средний	23 (31,5%)	18 (25 %)
Низкий	20 (27,4 %)	4 (5,6 %)
Хи-квадрат	16,28	
Данные по результатам самоанализа		
Продвинутый	14,2 (19,5 %)	28,9 (40,1 %)
Достаточный	25,8 (35,3 %)	32,9 (45,7 %)
Элементарный	33 (45,2 %)	10,2 (14,2 %)
Хи-квадрат	17,9	
Данные по результатам выполнения КИМов		
Продвинутый	11,4 (15,6 %)	28,9 (40,1 %)
Достаточный	25,7 (35,2 %)	31,9 (44,3 %)
Элементарный	35,8 (49 %)	11,2 (15,6 %)
Хи-квадрат	21,14	
Данные по результатам ГИА		
Продвинутый	17 (23,3 %)	30 (41,7 %)
Достаточный	30 (41,1 %)	30 (41,7 %)
Элементарный	26 (35,6 %)	12 (16,6 %)
Хи-квадрат	8,75	

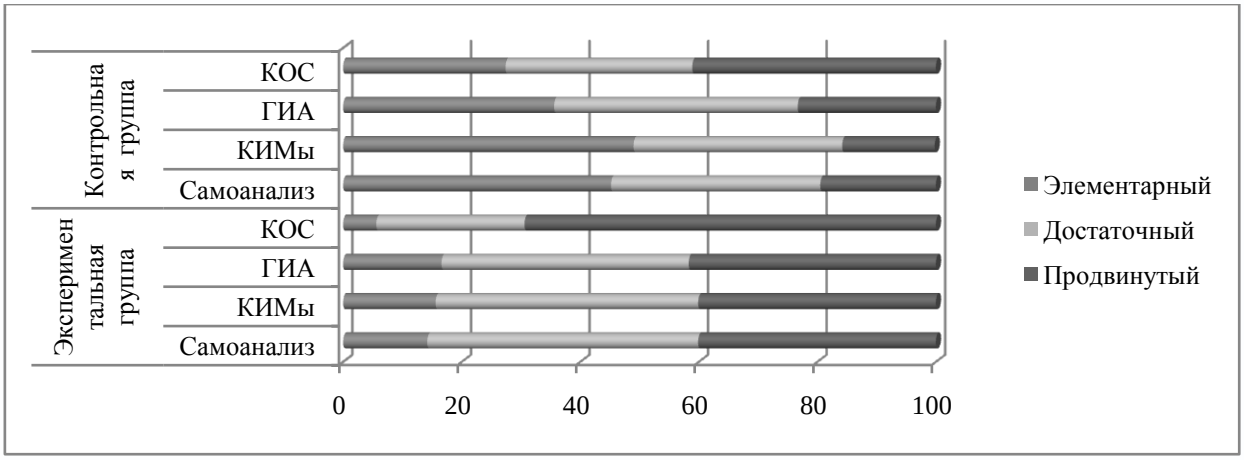


Диаграмма 30. Распределение курсантов по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России по результатам проведенной диагностики

Таблица 53

Общий уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам проведенного эксперимента

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продвинутый	18,2 (24,9 %)	34,5 (47,9 %)
Достаточный	26,1 (35,8 %)	28,2 (39,2 %)
Элементарный	28,7 (39,3 %)	9,3 (12,9 %)
Хи-квадрат	15,03	

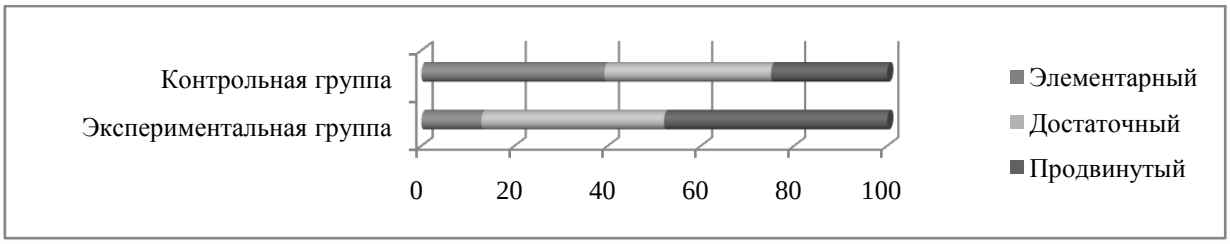


Диаграмма 31. Общий уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам проведенного эксперимента