

ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

ВИШНЕВСКАЯ СВЕТЛАНА ЛЕОНИДОВНА

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент Копотев С.Л.

Ижевск -2006

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение.....	3
Глава 1. Коммуникативная компетентность в профессиональной юридической деятельности	
1.1.Юридическая деятельность и особенности ее коммуникативной подструктуры в психолого-педагогической литературе.....	12
1.2.Теоретические подходы к изучению коммуникативной компетент- ности.....	24
1.3.Сущность, структура и функции профессиональной коммуникативной компетентности юриста.....	40
Выводы по главе 1.....	61
Глава 2. Развитие профессиональной коммуникативной компетентно- сти юриста в условиях учебно-воспитательного процесса вуза	
2.1.Пути и средства развития коммуникативной компетентности в психо- лого-педагогической литературе и педагогических исследованиях.....	63
2.2.Педагогические условия развития профессиональной коммуникативной компетентности в образовательном процессе вуза.....	74
2.3.Критерии оценки уровня развития коммуникативной компетентности юриста и методы их диагностики.....	91
Выводы по главе 2.....	97
Глава 3. Эмпирическое исследование возможностей развития профессио- нальной коммуникативной компетентности юриста в условиях УВП вуза через реализацию авторской программы	
3.1.Этапы проведения, организации и методическое обеспечение опытно- экспериментальной работы.....	100
3.2.Цели, задачи и содержание программы экспериментального обучения.....	117
3.3.Результаты эмпирической проверки эффективности экспериментальной программы.....	137
Выводы по главе 3.....	156
Заключение.....	157
Библиография.....	161
Приложения.....	177

Введение

Реформирование российского общества, становление новой государственности, создание эффективно действующей рыночной экономики и борьба с преступностью потребовали высококвалифицированного правового обеспечения и сделали профессию юриста одной из самых популярных. Широкая востребованность юридических кадров и то влияние, которое оказывают юристы на процессы, происходящие в российском обществе, определили повышение требований к качеству профессиональной подготовки юристов, их компетентности.

В ходе профессиональной деятельности юристам, независимо от их специализации постоянно приходится общаться с различными людьми, добиваясь взаимопонимания с ними, поддерживать на должном уровне контакт, оказывая в необходимых случаях управляющее воздействие на коммуникативные процессы. Если иметь в виду правоохранительную деятельность, то об общении можно говорить как об особом самостоятельном виде профессиональной деятельности. Успешность в достижении профессионально значимого результата в значительной степени зависит от уровня развития коммуникативной компетентности юриста.

Феномен коммуникативной компетентности исследовался в работах С.Л.Братченко, А.А.Деркача, М.Г.Дебольского, Ю.Н.Емельянова, Г.А.Кудрявцевой, А.А.Кидрона, Е.С.Кузьмина, Н.В.Кузьминой, Л.А.Петровской, Е.В.Сидоренко, Г.С.Трофимовой, Ю.Л.Ханина и др. Исследователями определена структура коммуникативной компетентности, которая состоит из трех компонентов: когнитивного, поведенческого и эмотивного. Выявлены источники формирования коммуникативной компетентности, которые условно разделены на объективные и субъективные.

Коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел изучалась М.Г.Дебольским, О.П.Кондауровой, С.Е.Кораблевым, М.И.Марьиным, И.Б.Свирской, В.П.Трубочкиным, Л.Б.Филоновым и др. Исследователями выявлены особенности коммуникативной компетентности со-

трудников органов внутренних дел, определяемые спецификой их профессиональной деятельности: жесткой регламентацией, властными полномочиями, персональной ответственностью, экстремальным характером службы и др. В рамках профессиональной педагогики ставились вопросы развития и совершенствования коммуникативной компетентности сотрудников правоохраны. Вместе с тем, понятие, содержание и сущность профессиональной коммуникативной компетентности юриста – сотрудника правоохранительных органов требуют уточнения и конкретизации.

Вопросами развития коммуникативной компетентности специалистов в системе высшего образования занимались С.В.Дрокина, Г.Е.Жондорова, Т.В.Казанина, В.И.Кашницкий, Л.А.Савенкова, Е.В.Семенова, Г.С.Трофимова, Ф.Б.Хусаинова, Д.В.Ширшов, А.Д.Щербов и др. Определены педагогические и дидактические условия развития коммуникативной компетентности будущих профессионалов в условиях учебно-воспитательного процесса вуза, разработаны технологии развития коммуникативных умений и навыков.

Изучение научно-теоретической литературы показало, что проблема развития профессиональной коммуникативной компетентности (ПКК) юристов – сотрудников правоохранительных органов требует специального исследования, что обусловлено сложившимися **противоречиями**:

- между социальным заказом общества на высококвалифицированные юридические кадры правоохранительной системы с высокой коммуникативной компетентностью и недостаточной разработанностью технологии реализации социального заказа.

- между осознанием необходимости развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста и недостаточной определенностью в понимании ее содержания и разработанности методологических и технологических основ формирования и развития исследуемого профессионально-значимого качества.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать научную **проблему исследования**: каковы дидактические условия развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста (сотрудника правоохраны) в процессе профессиональной подготовки в системе высшего профессионального образования (ВПО).

Необходимость решения данной проблемы обусловила выбор **темы исследования**:

«Развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего образования»

Объектом исследования является педагогический процесс развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования.

Предметом исследования являются дидактические условия развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих юристов – сотрудников правоохранительных органов.

Опираясь на теоретические положения и эмпирический поиск, была сформулирована **гипотеза исследования**:

1. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки в системе высшего профессионального образования будет эффективным при условии:

- разработки комплекса дидактических средств, предполагающих моделирование ситуаций профессионального взаимодействия юриста и качественный самоанализ и осмысление полученного опыта;
- наличия программы целенаправленного развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста через реализацию дидактического комплекса, представляющего собой интеграцию теоретического и практического блоков;
- организации «субъект-субъектного» общения и взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения, диалогичности между ними.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить эффективность дидактических условий и разработанной на их основе программы развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста (сотрудника правоохранительных органов).

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ состояния проблемы профессиональной коммуникативной компетентности в научной психолого - педагогической литературе и определить пути и методы целенаправленного развития профессиональной коммуникативной компетентности.

2. Выявить специфические особенности коммуникативной деятельности юриста.

3. Разработать теоретическую модель профессиональной коммуникативной компетентности юриста, определить ее структуру и обосновать дидактические условия ее эффективного развития.

4. Определить показатели и критерии оценки уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста;

5. Разработать программу развития профессиональной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования и опытно – экспериментальным путем проверить ее эффективность.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- *теоретические*: анализ научной литературы по юридической психологии, социологии, педагогике, профессиональной педагогике и другим смежным областям знания, относительно исследуемой проблематики; систематизация; анализ и синтез; сравнение и обобщение; моделирование.

- *эмпирические*: опросные методы (устный опрос – беседа, интервью, письменный опрос - анкетирование); тестирование начальное и итоговое, сравнение результатов; целенаправленное педагогическое наблюдение; количест-

венный и качественный анализ продуктов деятельности студентов с использованием статистических методов обработки экспериментальных данных.

Методологическую основу исследования составили теоретические положения и концептуальные идеи, разработанные в отечественной и зарубежной психолого - педагогической литературе: идеи отечественных психологов и педагогов о связи между обучением и общением (Б.Г.Ананьев, И.А.Зимняя, А.А.Кидрон, Л.П.Петровская и др.); акмеологическая теория (А.А.Бодалев, Н.В.Кузьмина); системный подход к изучению профессиональной деятельности и подготовки специалистов в высшей школе (С.И.Архангельский, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин и др.). Методологическими ориентирами послужили системный, личностно – ориентированный, деятельностный, коммуникативно – когнитивный подходы в рамках гуманистической образовательной парадигмы.

В качестве теоретической основы исследования нами приняты теоретические идеи о специфических особенностях юридической деятельности и их влиянии на профессиональное общение юристов (В.Л.Васильев, М.Е.Еникеев, А.Э.Жалинский, М.О.Калашников, В.В.Романов, Н.Н.Силкина, А.М.Столяренко, В.Г.Третьяк, Ю.Ф.Чуфаровский); идеи о междисциплинарных связях в системе наук о человеке (Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов, В.А.Якунин и др.); теоретические положения концепции личностно – деятельностного подхода к развитию личности (И.Б.Ворожцова, Л.С.Выготский, И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев); идеи о коммуникативно - предметной природе обучения, о единстве познания (учения) и общения как средства психического развития человека (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калик, А.А.Леонтьев); концепция проектирования и развития систем общего и высшего профессионального образования (О.А.Абдуллина, Т.К.Ахаян, В.И.Гинецинский, Г.И.Михалевская, В.А.Сластенин, М.И.Щербаков).

Опытно – экспериментальная работа проводилась на базе Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ. Опытно – экспериментальной работой на разных этапах было охвачено 175 студентов – курсантов 4,5

годовой формы обучения по специальности «Правоохранительная деятельность».

Этапы исследования:

На *поисково – аналитическом этапе (2000-2002г.г.)* определялся выбор и происходило уточнение проблемы исследования; изучение отечественной и зарубежной научной и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме, анализ нормативных и правовых актов регламентирующих общение и деятельность юристов - сотрудников правоохранительных органов; изучение современного состояния проблемы; формулирование гипотез исследования; разрабатывалась теоретическая модель профессиональной коммуникативной компетентности юриста и выявлялось ее содержание.

На *эмпирико - теоретическом этапе(2002-2004г.г.)* осуществлялось выявление значения профессиональной коммуникативной компетентности юриста, содержательное понимание ее основных функций в деятельности сотрудника правоохранительных органов. В ходе эмпирического исследования использовались: стандартизированное наблюдение за процессом взаимодействия сотрудников ОВД с гражданами; анкетирование курсантов с целью изучения мотивации поступления в Ижевский филиал Нижегородской Академии МВД РФ; контент-анализ сочинений участников контрольной и экспериментальной групп; опросы руководителей и сотрудников ОВД, психологическое тестирование; разработка авторской программы «Основы коммуникативной деятельности юриста».

На *экспериментально - формирующем этапе(2004-2005г.г.)* изучалась возможность создания условий для развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста в рамках опытно - экспериментального обучения курсантов Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ посредством реализации авторской программы «Основы коммуникативной деятельности юриста».

На *обобщающем этапе(2005-2006г.г.)* осуществлялись: статистическая обработка данных, анализ и обобщение полученных результатов эксперимен-

та; формулирование выводов по исходным позициям исследования (достижение цели исследования, решение задач, подтверждение состоятельности основных гипотез исследования).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- Уточнено понятие «профессиональная коммуникативная компетентность юриста», обоснована структура профессиональной коммуникативной компетентности юриста, содержание компонентов, определены основные функции и условия ее развития в системе ВПО.
- Разработаны критерии оценки уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста, на основании которых выделены пять уровней развития ПКК юриста: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.
- Разработана теоретическая модель профессиональной коммуникативной компетентности юриста, с опорой на которую обоснована и внедрена в образовательную практику программа развития ПКК юриста «Основы коммуникативной деятельности юриста», представляющая собой комплекс дидактических модулей и реализующая выделенные дидактические условия развития ПКК юриста.

Теоретическая значимость исследования:

- Систематизированы различные теоретические подходы к проблеме коммуникативной компетентности; уточнено понятие «профессиональной коммуникативной компетентности юриста», выявлены: структура, функций и факторы развития ПКК юриста с учетом специфики деятельности правоохранительных органов.
- Раскрыта структура профессиональной коммуникативной компетентности юриста как комплекс взаимосвязанных компонентов: информационно – коммуникативного, аффективно – коммуникативного и регулятивно – коммуникативного.

- С позиции системного подхода теоретически обоснованы критерии оценки уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста.

Практическая значимость исследования:

- Совокупность теоретических положений и выводов, содержащихся в диссертации, позволяет усовершенствовать на основании, выделенных дидактических условий и критериев оценки систему профессиональной подготовки юристов (сотрудников правоохранительных органов).
- Создана учебная программа «Основы коммуникативной деятельности юриста», реализующая авторский дидактический комплекс, которая внедрена в Ижевском филиале Нижегородской Академии МВД РФ и может быть использована в системе повышения квалификации сотрудников МВД России.

Обоснованность и достоверность основных результатов, положений и выводов исследования обеспечивалась непротиворечивостью исходных методологических оснований, теоретической обоснованностью и валидностью использованных диагностических методик, репрезентативностью эмпирического материала, использованием методов математической статистики, оценкой значимости полученных различий при помощи вычисления коэффициента значимости по критерию Стьюдента.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Профессиональная коммуникативная компетентность юриста – это качественная характеристика субъекта профессиональной юридической деятельности, которая определяется как способность к целесообразному, в рамках поставленных профессиональных задач, процессуальному и не процессуальному взаимодействию, с учетом правовых норм и коммуникативных возможностей партнера и предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения.

2. Модель профессиональной коммуникативной компетентности юриста состоит из трех структурных компонентов: информационно – коммуникативного, аффективно – коммуникативного, регуляционно – коммуникативного, актуализация которых обеспечивает повышение уровня профессиональной коммуникативной компетентности юриста.

3. Развитие ПКК юриста осуществляется при соблюдении ряда дидактических условий: интеграции лекционного курса и группового тренинга; равноправного «субъект - субъектного» взаимодействия преподавателя и студентов в форме диалога; создания в процессе обучения ситуаций имитирующих профессиональную деятельность и тренировки профессиональных умений; рефлексии и осмысления полученного опыта.

4. Использование программы «Основы коммуникативной деятельности юристов» в системе ВПО позволяет повысить уровень развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста и каждого из ее структурных компонентов, в частности, перевести с уровня «ниже среднего» на «средний» и «выше среднего», а со «среднего» уровня на «выше среднего» и «высокий» уровни.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на базе Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ. Основные положения и выводы настоящего диссертационного исследования были представлены и обсуждены на научно – практических конференциях и семинарах различного уровня: международных научно-практических конференциях (Балашов, 2003; Саратов, 2004); региональных научно-практических и методических конференциях (Ижевск, 2001, 2002, 2003, 2005); аспирантских семинарах (2001 - 2005) и нашли свое отражение в научных публикациях. Всего по теме диссертации опубликовано 7 работ.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 216 наименований и приложения.

Глава I. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1.Юридическая деятельность и особенности ее коммуникативной подструктуры в психолого-педагогической литературе

Проблема развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста требует психологического анализа юридической деятельности, которая отличается исключительной сложностью, многообразием поставленных задач, повышенной ответственностью с точки зрения выполнения основных служебных обязанностей.

Любая деятельность, в том числе и профессиональная, богата и сложна по своему содержанию, форме и способам осуществления. В психологии под деятельностью в широком смысле слова понимают форму активного взаимодействия человека с миром, побуждаемую потребностями и проявляющуюся в целенаправленном воздействии на его объекты. В психологическом смысле деятельность – внешне - внутренняя активность, регулируемая сознательно поставленной целью, целью, не предписанной человеку, а на деле направляющей его действия на достижение конкретного, предвидимого результата.

Как отмечает С.Л.Рубинштейн, «специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что она сознательна и целенаправленна. В ней и через нее человек реализует свои цели, объективирует свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности»(157).

Юридическая деятельность побуждается потребностями укрепления законности и правопорядка, личного участия в ней и направлена на достижение осознанных целей, предусмотренных назначением юридического органа, должностного лица, их обязанностями, правами и возможностями.

Деятельность складывается из действий, цепи действия – особых единиц произвольной активности, «шагов» в направлении осознаваемой цели.

А.Н.Леонтьев определял действия как процесс, подчиненный представлению о промежуточном результате, который должен быть достигнут на пути к цели (101).

Совокупность промежуточных результатов, достигаемых последовательно выполняемыми действиями, приводит к конечному результату, отвечающему цели.

Действие – одна из структурно - функциональных единиц, составляющих деятельности, побуждаемая ее мотивом (личностным смыслом, индивидуальным значением и отношением к цели) и всегда направленная на достижение результата, определяемого осознаваемой задачей данного действия и являющегося вкладом в достижение цели деятельности. Задача - промежуточная цель на пути к цели деятельности.

Профессиональная деятельность юриста так же складывается из особых действий, каждое из которых направлено на решение определенной задачи (частной цели) и получение промежуточного результата, приближающегося к цели. Результаты действий, складываясь, обеспечивают достижение цели. Можно сказать, что действия есть способы осуществления деятельности.

Действия могут быть основными и вспомогательными. Основные действия связаны с основными задачами, сущностью объекта воздействия. В юридической деятельности – это различные формы реализации юристом своих полномочий и обязанностей в соответствии с правовыми установлениями и в пределах своей компетенции.

Для юристов – сотрудников правоохранительных органов специфичны следственные действия (осмотр места происшествия, допрос, очная ставка, следственный эксперимент и др.); оперативно – розыскные действия, профилактические, по обеспечению общественной безопасности и др. Они являются основными, нормативно обусловленными, и владение ими обязательно для соответствующих специалистов правоохранительных органов (192).

Однако, не смотря на то, что профессиональные юридические действия выполняются всеми, кто работает по данной специальности, все знают, что надо делать, но результаты различны. Причина в том, что специалисты по-разному понимают, что и как надо делать. Одни ограничиваются формально-нормативными, процедурными действиями, а другие обогащают их вспомо-

гательными действиями, создающими благоприятные условия для выполнения основных. Так, допрос может вестись строго в соответствии с процедурой, ограничиваясь только выполнением того, что предусмотрено уголовно-процессуальным кодексом, а может дополняться изучением психологических особенностей допрашиваемого, наблюдением за его психическим состоянием, , установлением психологического контакта, правомерным психологическим воздействием и др. Очевидно, что во втором случае результат допроса будет значительно лучше (155).

За внешне наблюдаемыми, чаще всего простыми действиями подлинного профессионала правоохранительных органов стоит сложная, насыщенная психически деятельность, сопряженная с преднамеренным и качественным выполнением многообразных психологических действий.

Владение психологическими действиями, носящими профессионально-юридический характер для сотрудника правоохранительных органов столь же необходимо, сколь и умение в строгом соответствии с процедурой выполнять следственные, оперативно-розыскные и иные нормативно определяемые действия.

Несомненный вклад в изучение психологических особенностей юридической деятельности внесли работы В.Л.Васильева, М.И.Еникеева, М.О.Калашникова, В.Г.Третьяка, А.Э.Жалинского, Н.Н.Силкина, Ю.Ф.Чуфаровского и др.

Анализ психологических особенностей профессиональной юридической деятельности предполагает рассмотрение сложившихся в юридической науке подходов к трактовке самого понятия «юридическая деятельность».

Б.Г.Пугинский предлагает под юридической деятельностью понимать совокупность действий государства в лице его органов, иных организаций и граждан по созданию и реализации юридических норм, использованию других правовых рычагов при решении экономико-социальных задач (152).

Проведя подробное исследование юридической деятельности, В.Н.Карташов понимает ее, в категориальном значении, как такую, опосре-

дованную правом, трудовую, управленческую, государственно-властную деятельность компетентных органов, которая нацелена на выполнение общественных задач и функций (создание законов, осуществление правосудия, конкретизацию права и т.п.) и удовлетворения тем самым, как общесоциальных, так и индивидуальных потребностей и интересов (68).

В.В.Романов определяет юридическую деятельность как разновидность государственной службы, с присущими этой деятельности специфическими особенностями: правовой регламентацией (нормативностью) профессионального поведения, принимаемых решений; властным, обязательным характером профессиональных полномочий должностных лиц правоохранительных органов; экстремальным характером правоохранительной деятельности юристов, в особенности работников суда, прокуратуры, налоговой службы, милиции и т.п.; нестандартным, творческим характером труда; процессуальной самостоятельностью, персональной (для многих повышенной) ответственностью юристов государственно-правовых структур (155).

Таким образом, в литературе юридическая деятельность преимущественно рассматривается как жесткое исполнение всеми обязанными к тому лицами установленных законом процедур. Формулируя определенные обязанности, указывая на те или иные процедуры, входящие в юридическую деятельность, практики и теоретики юриспруденции неявно предполагают личностные усилия, возможности юристов, но все же это сторона дела остается на втором плане.

В связи с этим, представляется интересным подход, предлагаемый А.Э.Жалинским. По его мнению, понятие «профессиональная деятельность юриста» должно обязательно отражать активный личностный момент, отражать все то, что юристы делают в рамках своей профессии для решения поставленных перед ними обществом задач. Такой подход неизбежно приводит к включению в понятие профессиональной юридической деятельности организационно – технических действий, а так же профессионального поведения и профессиональной компетентности юриста (56).

Предметом труда юриста является все то, на что направлены усилия юриста, что он должен обнаружить, освоить, преобразовать, создать. Это может быть:

1. Фиксированная знаковая информация, содержащаяся в книгах, официальных и неофициальных документах, чертежах, рисунках, таблицах.
2. Информация, подлежащая фиксации и скрытая в материальных предметах, социальных ситуациях, совокупностях обстоятельств.
3. Поведение людей, которое проявляется в отдельных действиях, позициях, отношениях, состояниях и др.

Средства юридического труда разнообразны, и классифицировать их трудно. А.Э.Жалинский выделяет пять групп средств труда: процедурные, содержательные, обозначающие, управленческие и технические (55).

Специфическими особенностями деятельности юриста по А.Э.Жалинскому являются: действия по работе с правовой информацией, по ее отбору, анализу, переработке и оценке; опознание и оценка ситуаций, требующих решения правовых задач и использование правовых средств, т.е. правовых проблемных ситуаций; выбор оптимальных вариантов поведения в рамках правовых предписаний; поиск и хранение информации, ее подготовку и использование; ведение переговоров; разрешение назревших конфликтов; выполнение технических действий; подготовка документов и материалов; выступления правового содержания; управление и контроль (56).

Необходимо также подчеркнуть, что к специфическим особенностям деятельности юриста относятся и условия труда. Естественные условия профессионального труда юриста можно подразделить на временные, территориально-пространственные и технологические (20).

А.Н.Бражникова, исследуя возможности развития профессионально важных качеств юристов, отмечает, что задачи профессиональной деятельности юриста формируются на основе правового подхода и состоят в получении достаточно полного представления о том, что должен делать юрист, какие суждения, материалы он должен подготовить и в каких ситуациях, кому

они должны быть представлены. Какими должны быть результаты его работы, как сказывается на состоянии дел закон, правоприменительная практика, безопасность и стабильность, свобода поведения (20, с.27).

Правовые задачи профессиональной юридической деятельности формируются на основе анализа и представляют собой частные алгоритмы деятельности включающие в себя:

- представления о целях, которые должны быть достигнуты;
- способы достижения целей;
- условия реализации данной задачи.

Среди правовых задач Н.Н.Силкин выделяет (165):

- правотворческие или задачи по исполнению пробелов существующего законодательства;
- правоприменительные или задачи по конкретизации правовых норм применительно к определенным целям;
- правообеспечивающие задачи на получение определенных ресурсов, необходимых для реализации определенных целей;
- правоорганизующие или задачи реализации и организационного обеспечения осуществляемой деятельности;
- легитимационные задачи на обоснование необходимости правовых решений и их эффективность.

Следует отметить, что основная задача психологии юридического труда, как подчеркивает А.Н.Бражникова, - это выявление рациональных соотношений между личностью и требованиями, предъявляемыми профессией (20).

Психологический анализ профессиональной деятельности юриста помимо социально-психологических особенностей предполагает выделение структурных компонентов деятельности.

Как подчеркивает В.В.Романов, характерным для всех видов юридической деятельности является то, что ее основные структурные элементы присущи и следственной, и прокурорской, и судебной, и правоохранительной деятельности (155). Однако, в зависимости от особенностей того или иного

вида деятельности удельный вес, значимость каждой отдельно взятой подструктуры меняется. В.В.Романов, выделяет четыре основных подструктуры юридической деятельности: познавательную - прогностическую (когнитивную), организационно - управленческую, воспитательную и коммуникативную (155, с.311).

Познавательную – прогностическую (когнитивную) подструктуру правоохранительной деятельности В.В.Романов, характеризует как процесс познания, который обнаруживает свое присутствие в расследовании преступлений, изучении причин совершения правонарушений, в разработке рекомендаций по их устранению, в разрешении гражданско-правовых споров. Отличительной чертой познавательного процесса осуществляемого представителями юридических специальностей (следователь, судья, адвокат и др.), как подчеркивает В.В.Романов, является то, что главными объектами познания чаще всего выступают события прошлого. При этом, как правило, им сопутствуют очень важные элементы настоящего, устанавливая которые, следователь или судья, выявляют их связи с прошлыми фактами, и по этим связям ретроспективно познают событие, имевшее место в прошлом. Вместе с тем, В.В.Романов обращает внимание на то, что, если познавательной деятельности следователя больше присущи черты непосредственного чувственного познания объектов, то судья и адвокат чаще исследуют те обстоятельства, которые уже установил следователь, перепроверяя их (155, с. 314).

А.В.Дулов, в качестве важной составной части познавательной подструктуры юридической деятельности, выделяет «прогнозирование», т.е. мысленное представление хода и результатов действия, а также планирование предстоящих действий» (50, с.43).

Еще одной отличительной чертой познания истины юристом, является закрепление в строго определенной процессуальной форме получаемых результатов, т.е. совершение регламентированных, документально фиксируемых действий, с помощью которых можно удостовериться в правильности полученных знаний и принятых решений.

Анализируя характер познавательных процессов, имеющих место в деятельности юристов и требующих от них определенных личностных качеств, В.В.Романов выделяет ряд характерных особенностей: строгую законодательную регламентацию процесса познания (как самой процедуры познания, так и закрепления ее хода и результатов); ретроспективный характер процесса познания, объектом изучения которого являются не только настоящие, но и события прошлого; негативный характер объектов познания в виде результатов преступной деятельности; мысленное моделирование событий прошлого, последовательность процесса познания; доказательно - удостоверительный характер процесса познания с фиксацией результатов познания с опорой на доказательственные факты; дефицит, неупорядоченность, разнообразие информации (дезинформации); противодействие заинтересованных лиц процессу объективного установления истины; принудительный характер применяемых методов познания с использованием властных полномочий; эмоционально-волевой фон, сопутствующий процессу познания, воздействие стресс - факторов, нередко вызывающих избыточную эмоционально-психическую напряженность; общественный резонанс по поводу познавательной деятельности работников правоохранительных органов и ее результатов (155, с.312).

Следующий подструктурный элемент юридической деятельности, выделенный В.В.Романовым, – организационно - управленческий.

От правильного разрешения организационных вопросов, занимающих значительное место в деятельности юристов, во многом зависит эффективность их труда в целом. «Умение работать с людьми – важнейшее качество, которым должен обладать юрист» (155, с.313). Особое значение это качество имеет для юриста, являющегося по своему положению руководителем, который помимо установления официальных и межличностных контактов, должен эффективно, с учетом индивидуально – психологических особенностей подчиненных, распределять между ними обязанности, координировать и контролировать ход выполнения ими служебных обязанностей. «В общении руководителю необходимо найти правильное слово, правильный тон, верную

«пристройку» к партнеру...» (155, с.314). Поэтому, многим юристам, особенно управленческого звена, помимо глубоких профессиональных знаний и опыта необходимо иметь организаторские качества, такие как активность, находчивость, умение выделять главное, решительность, самостоятельность, ответственность за свои поступки, умение прогнозировать последствия принимаемых решений.

Воспитательная подструктура правоохранительной деятельности базируется, прежде всего, на целях и задачах правосудия, их участия в проведении профилактических мероприятий в ходе борьбы с правонарушениями.

Воспитательная деятельность предполагает наличие, у юриста высокого общеобразовательного уровня культуры, широкого кругозора, а так же умения выступать перед аудиторией, свободного владения вербальными и невербальными средствами общения.

Поскольку профессиональная деятельность юристов в значительной своей части протекает в условиях общения, то особое значение приобретает коммуникативная подструктура правоохранительной деятельности.

По мнению таких исследователей, как А.А.Бодалев, В.А.Петровский, Е.А.Климов и др., важнейшим условием успеха в работе всех социэкономических профессий, к числу которых относится и юридическая деятельность, является направленность на деятельность в области межличностных взаимодействий (18, 75, 76, 192).

Подчеркивая значение коммуникативного аспекта и специфичность профессионального юридического общения, В.Л.Васильев, писал: «Коммуникативный компонент в деятельности этих людей является одним из доминирующих. Следовательно, пожалуй, в первую очередь должен иметь незаурядные способности собеседника, который ведет беседу в особо трудных условиях» (28, с.375). Определяя коммуникативную деятельность в качестве одной из важнейших сторон юридической профессии, В.Л.Васильев выделяет в ней: разовые или постоянные, осуществляемые в рамках правовой процедуры или произвольно, индивидуальные или коллективные, непосредственные или

опосредованные контакты юриста с другими физическими лицами в целях осуществления профессиональных обязанностей (28, с.375).

Особое значение общения в деятельности юристов отмечается в работах целого ряда авторов (В.Л.Васильев, А.Э.Жалинский, В.В.Романов, Н.Н.Силкин, А.М.Столяренко, Ю.Ф.Чуфаровский и др.), посвященных изучению особенностей и специфики профессиональной юридической деятельности (28, 55, 56, 146, 152, 167, 191, 192).

Анализ данных работ, позволяет сделать выводы, что общение юриста протекает в рамках различных профессиональных действий, таких как: общение с гражданином, обратившимся за помощью; юридическое консультирование; профилактическая беседа; административный разбор правонарушения; в ходе личного сыска, опроса, допроса, очной ставки и др. В каждом из них отражены особенности профессионального общения. В самом общем виде профессиональную коммуникативную деятельность или профессиональное общение, указанные выше авторы, понимают как общение, которое включено в деятельность и обслуживает ее.

По мнению А.С.Золотняковой, профессиональное общение занимает промежуточное положение между личностно-ориентированным общением и социально – ориентированным общением, так как конструируется и личностью и структурой деятельности (63 , с.30).

Интересный подход к определению места профессионального общения предлагает В.Д.Квасков. Он считает, что если подойти к выделению видов общения с точки зрения содержания структурных компонентов деятельности общения, то все виды общения «укладываются» в два: профессиональное и непрофессиональное, которые являются двумя сторонами одного и того же явления – деятельности общения. При этом основным различием между ними является содержание обсуждаемой последующей деятельности (70, с.115).

Т.И.Липатова под профессиональным общением предлагает понимать «вербальное и невербальное взаимодействие людей, протекающее в рамках и по поводу выполняемого задания. В этом смысле, профессиональное обще-

ние имеет свои специфические цели, а так же социально – психологические, психолингвистические и лингвистические особенности, отличаясь от других видов общения рядом параметров: выбором установки, условиями функционирования, отношениями между коммуникантами, общностью их интересов и степенью осведомленности о предмете разговора, требованиями к социальным характеристикам коммуникантов, степени спонтанности, ... эмоциональной окрашенностью, принадлежностью к определенному функциональному стилю, использованию специальных средств лексики, логичностью и последовательностью изложения мысли, наличием полных, развернутых ответов, одноплановостью информации» (102,с.4). С другой стороны, Т.И.Липатова, подчеркивает, что профессиональное общение, как процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека, является частным случаем общения. В силу этого «в профессиональном общении реализуется три его стороны – коммуникативная, перцептивная и интерактивная, свойственные общению как таковому, но своеобразно преломляющиеся и специфически реализующиеся в профессиональном общении» (102, с.4).

Мы разделяем данную точку зрения. И полагаем необходимым рассмотреть, в чем состоит своеобразное преломление каждой стороны профессионального общения.

Специфика коммуникативной стороны заключается, на наш взгляд, в профессиональном характере передаваемой информации. И, как поясняет Т.В.Казанина в своем исследовании, посвященном формированию умений профессионального общения, «это информация о профессиональной проблеме, которую предстоит решить, об особых профессиональных способах ее решения» (64, с.40).

Ю.Ф.Чуфаровский, анализируя особенности коммуникативной деятельности юриста, подчеркивает, что коммуникативная сторона общения состоит

не только в процессе обмена и передачи информации между общающимися субъектами. «В условиях юридической деятельности информация не только передается, но и формируется, уточняется и даже развивается и совершенствуется» (192, с.81).

Особенность интерактивной стороны профессионального общения заключается в том, что, общаясь с другими людьми, специалист сознательно отбирает те способы воздействия, которые могут реально способствовать достижению поставленной профессиональной задачи.

Специфичность перцептивной стороны профессионального общения, в нашем понимании, проявляется в том, что человек воспринимает и познает себя и партнера как представителей определенной профессиональной группы. «Восприятие другого человека, - отмечает, Г.М.Андреева, - означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретацию на этой основе его поступков» (7, с.120).

Таким образом, профессиональное общение в большинстве случаев, не простой разговор одного человека с другим, а акт поведения и действий, осуществляемый для решения определенных профессиональных задач.

Анализ ряда работ по юридической психологии, позволил выделить основные характеристики юридической деятельности:

во-первых, юридические профессии отличаются чрезвычайным многообразием решаемых задач, одной из наиболее важных является распознавание отклонений в социальном поведении человека и принятие соответствующих решений, существенных для его судьбы;

во-вторых, юридическая деятельность при всей ее сложности и разнообразии, полностью подвергается правовому регулированию. Уже при планировании своей деятельности, юрист мысленно сопоставляет будущие действия с нормами законодательства, которые регламентируют эти действия;

в-третьих, труд специалистов многих юридических профессий предполагает наличие у субъекта труда особых властных полномочий, наличие права и обязанности применять власть от имени закона.

В целом, анализ социально – психологических особенностей профессиональной юридической деятельности, показал, что владение психологическими действиями, носящими профессионально-юридический характер столь же необходимо, сколь и умение в строгом соответствии с процедурой выполнять следственные, оперативно – розыскные и иные нормативно определяемые действия.

Одним из важнейших компонентов профессиональной деятельности юристов является коммуникативная деятельность, качественное исполнение которой непосредственно влияет на эффективность решения профессиональных задач и зависит от уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста.

1.2. Теоретические подходы к изучению коммуникативной компетентности

Проблема компетентности в общении, особенно в последние годы, активно разрабатывалась в психологии Ю.Н.Емельяновым, Ю.М.Жуковым, Л.А.Петровской и др. и стала предметом изучения целого ряда исследователей: Ж.Г.Гараниной, В.Н.Дружининым, Ю.В.Койновой, Е.В.Коблянкой, Г.С.Трофимовой, Х.Б.Хусаиновой, Л.А.Цветковой и др.

Результаты изучения компетентности отражают сложность и многогранность данного феномена. Термин «компетентность» происходит от латинского *competere* – быть способным к чему – либо, и обозначает «... знания и опыт в той или иной области» (167).

А.М.Омаров, отмечает что, наиболее часто используется определение компетентности как досконального знания своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей (126,с.326). При этом А.М.Омаров

подчеркивает, что в содержание компетентности включают уровень базового и специального образования, стаж работы, умение аккумулировать широкий жизненный и профессиональный опыт, знания возможных последствий конкретного способа воздействия (126, с.327).

Впервые дефиниция «компетентность» употреблялась как социологический термин в контексте речевой коммуникации (183). Затем, это понятие конкретизировалось в социальной психологии, приобретая пояснительные определения: компетентность общения, социальная компетентность, межличностная, социально – психологическая компетентность.

Зарубежные авторы при составлении модели компетентности, как правило, выделяют следующие уровни:

- 1) компетентность как способность к интеграции знаний и навыков, к их использованию в условиях быстро меняющихся требований внешней среды;
- 2) концептуальная компетентность;
- 3) компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия;
- 4) компетентность в конкретных сферах деятельности. (116,207, 210).

Обобщение материалов исследований различных отечественных и зарубежных ученых позволило выявить как широкое (Ю.Н.Емельянов, А.Г.Никифоров, Д.Прайнер и др.), так и более узкое (Г.Шреддер, И.В.Яковлев и др.) толкование понятия «компетентность».

В широком смысле слова «компетентность» понимается как ступень зрелости человека, которая подразумевает определенный уровень психологического развития личности (обученности и воспитанности) и позволяет индивиду успешно функционировать в обществе.

Более узкая трактовка предполагает рассмотрение компетентности в качестве деятельной характеристики. Именно на этой позиции базируется целое направление в исследовании профессиональной компетентности (Ю.В.Варданян, Н.В.Кузьмина и др.).

М.А.Чошанов, подчеркивает, что компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного при-

менения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным мобильным знанием. При этом под компетентностью он рассматривает потенциальную готовность решать задачи со знанием дела, которая включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умения) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать (189).

Рассматривая, вслед за М.А.Чошановым, компетентность, как потенциальную готовность к деятельности и учитывая, что готовность – это сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов, состоящий из мотивационного, ценностного (личностного) и исполнительского (процессуального) компонентов, Г.С.Трофимова, полагает, что более логичным является сочетание слов «профессиональная компетентность» (179, с.15) – понятие, которое является предметом интереса ряда исследователей (112, 151, 204).

Структура профессиональной компетентности состоит из трех компонентов: содержательного, мотивационного и исполнительского. Об этом писали Ю.Б.Койнова, А.К.Маркова, Г.С.Трофимова, Х.Б.Хусаинова, В.А.Якунин и многие другие (112, 179, 187, 204).

Как отмечает Г.С.Трофимова, профессиональная компетентность понимается как качественная характеристика степени овладения специалистом своей профессиональной деятельностью и предполагает: осознание собственных побуждений к данной деятельности, оценку своих личностных качеств и регулирование своего профессионального становления, самосовершенствования и самовоспитания. (179, с.15).

В.А.Якунин, рассматривает профессиональную компетентность как более широкое понятие и выделяет следующие ее компоненты (203, с.8-9):

- система профессиональных знаний, умений и навыков;
- стремление и способности к самостоятельному творческому решению задач;
- психологическая и социально – психологическая готовность к работе с людьми и управлению ими;
- идейно – нравственная зрелость и политическая культура.

Анализ определений компетентности, позволяет выделить ее как субъектную характеристику, качество, относящееся к индивиду, как субъекту профессиональной деятельности (58, с.17); как психическое новообразование личности, возникающее в ходе освоения деятельности.

Как подчеркивает Н.В.Яковлева, она не сводима к другим понятиям психологического анализа деятельности и представляет собой целую систему, функционально ориентированную на достижение целей деятельности и позволяющую решать деятельностные проблемы ситуации (202, с.36).

Рассматривая компетентность как целостную систему, на наш взгляд, необходимо выделить ее основные свойства. Д.А.Ошанин, в качестве одного из важнейших свойств компетентности указывает оперативность, характеризуя ее как «тонкую приспособляемость к условиям деятельности, обеспечивающую гибкое приспособление ... в соответствии с потребностью решать конкретные задачи» (130,с.36).

Говоря об оперативном характере системы компетентности, на наш взгляд необходимо подчеркнуть, прежде всего, динамический аспект, гибкость приспособления к изменяющимся требованиям деятельности.

Анализируя компетентность как оперативное психическое новообразование, Д.А.Ошанин, выделяет ряд особенностей (130, с.36):

Во-первых, – прагматичность. Компетентность складывается в ходе решения проблемных ситуаций деятельности, в ходе обучения и непосредственного исполнения.

Во-вторых, адекватность компетентности задачам деятельности. Она позволяет достигать целей деятельности наилучшим образом. Компетентность соотносима с конкретной деятельностью: это всегда компетентность в конкретной деятельности.

В-третьих, специфичность компетентности. Ее информационный блок содержит только ту информацию, которая необходима для решения задач этой деятельности.

В-четвертых, компетентность обладает свойством лаконичности. В ходе ее формирования отсекается все, что не приводит к успеху деятельности.

И, наконец, пятое свойство, оперативного проявления компетентности, на которое указывает Д.А.Ошанин, это функциональная деформация. Она проявляется в «нарушении беспристрастности отражения объекта ... через акцентуацию в нем отдельных характеристик».

Другой важной особенностью функциональной системы компетентности, как указывают ряд авторов, является ее интегральность. В отечественной психологии тенденция интегрального исследования человека наиболее полно реализована в работах Б.Г.Ананьева и В.С.Мерлина (3,5, 115). Методология исследования интегрального объекта предполагает выявление взаимосвязей между разными иерархическими уровнями свойств. При этом, под разными иерархическими уровнями, как указывает В.С.Мерлин, надо понимать такие, которые предположительно определяются разными закономерностями (115, с.56). Подход к компетентности как к интегральному образованию предполагает выявление взаимосвязей и взаимозависимостей разноуровневых составляющих компетентности. Например, когнитивных способностей субъекта (122). Однако В.С.Мерлин подчеркивает, что интегральное новообразование несводимо к составляющим его иерархическим уровням, а является феноменом нового уровня, со своими закономерностями и свойствами (115).

Таким образом, компетентность формируется в ходе психического развития субъекта как интегральный эффект различных функциональных систем регуляции деятельности. И имеет свою специфику, которая, как подчеркивает П.К.Анохин, состоит в том, что она каузально детерминирована достижением соответствующего полезного результата (9, с.352).

Данная особенность отличает компетентность от других интегральных образований, имеющих теологическую (много - многозначную) детерминацию, таких, как индивидуальность, личность и т.п. (115, с.156).

Дальнейший анализ феномена «компетентность» позволяет обнаружить в теоретической литературе многообразие пояснительных определений, упот-

ребляемых в сочетании с понятием «компетентность»: социальная (Е.В.Коблянская), психологическая (И.В.Андропова, Ж.Г.Гаранина, В.Н.Дружинин и др.), социально – психологическая (Т.Ю.Коновалова, О.В.Сафронова), коммуникативная (Г.С.Трофимова, Ф.Б.Хусаинова, Л.А.Цветкова и др.) Иногда эти термины используются как синонимы, заменяясь один другим.

Рассмотрение различных подходов к понятию «компетентность», позволило выявить отсутствие единства во взглядах относительно сущности компетентности и ее структуры, а так же наличие терминологической разобщенности.

На наш взгляд, необходимо раскрыть содержание каждого понятия, дать им определения и упорядочить в употреблении.

Социально – психологическая компетентность, ставшая предметом изучения ряда авторов (Т.Ю.Коновалова, О.В.Сафронова и др.), рассматривается ими как владение научно – обоснованными психологическими приемами эффективной работы с другими людьми.

Т.Ю.Коновалова, рассматривая социально-психологическую компетентность руководителей ОВД, подчеркивает, что это профессионально важное качество личности, характеризующее степень включенности руководителя в социально-психологические процессы в коллективе и особенности его взаимодействия в системе «руководитель-коллектив-подчиненный»(82, с.23).

Е.В.Коблянская, исследуя феномен компетентности, отмечает, что там, где явление выходит за рамки коммуникативной компетентности, следует говорить о компетентности социальной, подчеркивая при этом, что социальная компетентность «не сводима к коммуникативной и психологической, т.к. социальное воздействие и социальные отношения не ограничены общением и межличностным отношением. А компетентность субъекта в социальном взаимодействии во многом определяется содержанием отношений личности и в этом смысле особенно выделяются морально – правовые составляющие социальной компетентности» (77).

Таким образом, *социальная компетентность* в самом общем виде определяется как отношения «Я – общество», умение выбрать социальные ориентиры и умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами.

Исследуя феномен *психологической компетентности*, И.В.Андропова, разграничивает понятия «психологическая» и «педагогическая компетентность», и отмечает наличие тенденции к «интеграции психологической компетентности с педагогической, либо к «поглощению» первой «недрами» последней». При этом, как подчеркивает И.В.Андропова, «практически все авторы, основываясь на традиционной трактовке понятия «компетентность», в составе педагогической компетентности непременно выделяют совокупность психологических знаний и умений. Однако содержательная сторона в каждом подходе раскрывается по-своему» (8).

Термин *«коммуникативная компетентность»* используется социальными психологами для обозначения ориентированности в различных ситуациях общения, основанной на знаниях, умениях, навыках, чувственном социальном опыте индивида в сферах межличностного взаимодействия (83, с.54).

Однако ряд авторов рассматривает коммуникативную компетентность лишь как компонент социально-психологической компетентности (Е.В.Коблянская, С.В.Петрушин и др.), и связывают ее прежде всего с освоением специальных техник, по приему и передаче информации, например «техник активного слушания» (И.Я.Атватер), помогающих без искажений как воспринимать информацию, так и предавать ее другому (12, 77, 140).

Наше видение проблемы не позволяет согласиться со столь узким подходом к трактовке понятия «коммуникативная компетентность», а также к ее значению относительно профессиональной деятельности.

По данным Г.С.Трофимовой, впервые термин «коммуникативная компетентность» появляется в контексте исследований проблем генеративной грамматики в лингвистике Н.Хомским, где определяется, как «способность общаться устно или письменно с носителем конкретного языка в реальной

жизненной ситуации». Особое внимание при этом уделяется смысловой стороне высказывания, а не только правильности языковых форм (28).

Исследуя коммуникативную компетентность в контексте обучающих технологий, связанных с обучением иностранным языкам, Г.С.Трофимова, отмечает, что коммуникативно – компетентным человеком, считается такой человек, который «овладел набором основных правил, определяемых культурой и ситуацией, влияющих как на выбор языковых средств в межличностном общении, так и на форму речевого поведения» (178). При этом, подчеркивается, что коммуникативно - компетентная личность осознает, что формальная (грамматическая) правильность высказывания, может быть, абсолютно социально не корректной и даже грозить неприятностями ее автору (отправителю). С позиции социолингвистики, правильность относится не к форме высказывания, а непосредственно к смыслу, к взаимоотношениям между предложением (формой) и контекстом (содержанием).

Как отмечает, Н.И.Гез, коммуникативная компетентность предполагает не только владение лингвистической компетенцией и знанием сведений о языке, но и умением соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а так же умение организовать речевое общение с учетом социальных норм и коммуникативной целесообразности высказывания (38).

Анализ научно-педагогической литературы подтверждает, что в дальнейшем проблема коммуникативной компетентности стала предметом обсуждения не только в лингвистике и социолингвистике, но и в исследованиях по педагогике, психологии, социальной и профессиональной педагогике.

Так, одно из направлений исследования коммуникативной компетентности осуществляется в рамках социально - перцептивного подхода на основе концепции Б.Г.Ананьева и В.Н. Мясищева. Опираясь на эти положения, был проведен ряд исследований, которые позволили определить перечень качеств личности, необходимых для успешного общения. К ним отнесены: направленность, при которой другие люди стояли бы в центре системы ценностей; уровень развития познавательных интересов; воспитанность эмоцио-

нальной сферы; умение выбрать подходящий способ поведения, способ общения с другими людьми; знание своих собственных особенностей и умение на основе этого знания сознательно управлять своим поведением (16, 18).

Многие исследователи (В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев, А.В.Мудрик, Е.Н.Павлова и др.) сосредоточили свое внимание на рассмотрении формирования коммуникативных умений, в частности экспрессивных, перцептивных, организаторских, суггестивных и др. (66, 89, 99, 131).

В ряде работ акцент делается на общительность (А.Д.Щербов) и коммуникативность (Ю.Л. Ханин) личности как единство трех компонентов: потребности в общении, эмоционального самочувствия, коммуникативных умений и навыков (184, 196).

Некоторые ученые, например, Е.В.Цуканова, указывают на коммуникативную креативность как способность к адаптивной оптимизации собственного коммуникативного поведения по отношению к изменяющейся ситуации общения и деятельности (189).

В контексте многих работ (С.Л.Братченко, Г.А.Денисенко, Ю.Л.Ханин и др.) введено понятие «диалогичность общения», которое подразумевает способность выслушать, понять другого, учесть его точку зрения, принимая собственное решение (21, 47, 183).

Представленные направления в исследованиях коммуникативной компетентности, не исчерпывают многогранный интерес исследователей к данному феномену, но позволяют обозначить его важность, и обуславливают необходимость уточнения понятия «коммуникативная компетентность».

Большое внимание данному феномену уделяется в зарубежных исследованиях (Обзоры Ю.Н.Емельянова, Г.А.Ковалева, Л.А.Петровской).

Бихевиористская концепция опирается на работы Б.Скинера, Э.Торндайка, А.Бандуры и других теоретиков модификации поведения, которые рассматривают коммуникативную компетентность как «поведенческую умелость» и поэтому задачей обучения считают подкрепляемое научение, усвоение индивидом суммы знаний и навыков, тренировки (206, 216).

Гуманистическая концепция (К.Роджерс, А.Маслоу и др.) отличается тем, что в центре ее внимания стоит развитие личности в целом и компетентность в сфере общения определяется уровнем развития личности, сформированностью способности к самопознанию, высокому уровню нравственности, принятия себя и других.

Когнитивистская концепция опирается на работы Ж.Пиаже, Дж.Келли и отдаст предпочтение развитию познавательных сторон интеллекта, т.е. знания, которыми располагает человек, предопределяют его поведение, а главными регуляторами межличностного общения выступают характеристики перцептивных процессов, система ожиданий.

Отечественные психологи (Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, П.В.Растянников и др.) рассматривают коммуникативную компетентность личности с точки зрения ее «способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» (59, с.3; 137). Содержательный анализ коммуникативной компетентности предпринят ими с позиции деятельностного подхода. Так, в одном из определений эта характеристика личности раскрывается как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» (59, с.4). В качестве теоретической основы для анализа авторы используют утвердившиеся в отечественной психологии представление о структуре предметной деятельности. Это позволяет уточнить содержательную трактовку коммуникативной компетентности и рассматривать ее как «систему внутренних средств ориентировки и регуляции коммуникативных действий» (59, с.4).

В социальной педагогике, анализируя коммуникативную компетентность учителя с позиции деятельностного подхода, В.И.Кашницкий определяет ее как совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей (69).

Г.А.Кудрявцева, в свою очередь, подчеркивает, что это «сложное интегративное качество личности социального педагога, опосредующее его про-

фессиональную деятельность и направленное на установление, поддержание и развитие эффективного общения с клиентом и другими участниками педагогического процесса (86,с.41).

Г.С.Трофимова, изучая коммуникативную компетентность с позиции педагогики, определяет ее как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на основе гуманистических личностных качеств (общительности, искренности, гуманности, эмпатии, рефлексии и т.п.) и с учетом коммуникативных возможностей партнера (177, с.11).

Представители социальной психологии оперируют термином «коммуникативная компетентность», подразумевая под ней способность устанавливать необходимые контакты с другими людьми (Г.М.Андреева, Я.Яноушек), а так же знания норм и правил общения, владение его технологией (Е.В.Руденский).

В русле исследуемой нами проблемы особый интерес представляет точка зрения Ю.Н.Емельянова, занимавшегося изучением проблемы коммуникативной компетентности в течение ряда лет. В совместной работе с Е.С.Кузьминым, Ю.Н.Емельянов определяет коммуникативную компетентность как конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания, отмечая важную роль природных данных и потенций индивида (54, с.43).

В дальнейшем, в работе, посвященной теории формирования и практике совершенствования коммуникативной компетентности, Ю.Н.Емельянов рассматривает коммуникативная компетентность как такой уровень межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе. Следовательно, коммуникативная компетентность зависит не только от присущих индивиду свойств, но так же от изменений, происходящих в обществе, и связанной с этими изменениями социальной мобильностью самого индивида (53, с.19).

Таким образом, при столь повышенном интересе представителей различных областей знания к данному феномену, анализ определений сущности коммуникативной компетентности, показал, что, не смотря на разнообразие способов определения, обусловленное, в первую очередь, позицией исследователя, единым является понимание данного феномена как способности, «сложного интегрированного качества», «конгломерата знаний, умений и навыков» необходимых для полноценного продуктивного общения, где общение подразумевается как «наиболее широкая категория для обозначения всех видов коммуникативных, информационных и прочих контактов людей, включая простые формы взаимодействия, типа присутствия» (93).

В рамках данного исследования мы подходим к определению коммуникативной компетентности как интегративной способности (особой чувствительности) к целесообразному взаимодействию (общению) с учетом коммуникативных возможностей партнера.

Вместе с тем, с каких бы позиций и в каком контексте не рассматривалась бы коммуникативная компетентность, она всегда тесно связана с деятельностью, которая рассматривается как форма активного взаимодействия человека с миром, побуждаемая потребностями и проявляющаяся в целенаправленном воздействии на его объекты.

Дальнейший анализ феномена «коммуникативной компетентности», показал, что различные подходы обуславливают и выделение различных составляющих данного явления. Так, Е.В.Руденский, отмечает, что коммуникативная компетентность личности складывается из ряда способностей, а именно (156, с. 100):

- давать социально – психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально – психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- «вживаться» в социально – психологическую атмосферу коммуникативной ситуации;

- осуществлять социально – психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Другие исследователи (И.Атватер, А.А.Кидрон, Е.Б.Пучкова) в структуре коммуникативной компетентности выделяют:

- навыки оптимизации общения, состоящие из умения устанавливать психологический контакт, умения слушать, умения ориентироваться в коммуникативных ситуациях, умения использовать вербальные и невербальные средства общения (72, 153);
- способность оптимизировать межличностные отношения в микроклимате; совокупность навыков для восприятия, понимания и оценивания других людей, социальная сензитивность; паттерны поведения, тактические умения общаться, «техники общения» (12).

Таким образом, в составе коммуникативной компетентности можно выделить когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (умения и навыки) и эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты.

Г.С.Трофимова, в работе «Основы педагогической коммуникативной компетентности» (1994), выделяя структурные компоненты коммуникативной компетентности, подчеркивает, что «разнообразие форм выражения структурных компонентов коммуникативной компетентности, однако, позволяет объединить их в три основные группы, изоморфные структуре общения – когнитивную, поведенческую и эмотивную (178). Естественно, что эти термины весьма условны. Иногда в более или менее аналогичном смысле употребляются и другие: коммуникативный, интерактивный, перцептивный (Г.М.Андреева) или информационно – коммуникативный, регуляционно – коммуникативный, аффективно – коммуникативный (Б.Ф.Ломов). В любом случае важна содержательная сторона структурного компонента: когнитивный компонент, подразумевает все те функции, которые могут быть описаны как «передача – прием» информации; эмотивный компонент включает в себя процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и уста-

новления на этой основе взаимопонимания; поведенческий компонент относится к регуляции поведения в широком смысле, которую люди осуществляют по отношению друг к другу, организация взаимодействия. В реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от других и выделение их возможно лишь для анализа, в частности для построения схемы исследования.

Однако, анализ научной литературы, показал, что ряд исследователей (И.В.Андропова, Ж.Г.Гаранина и др.) не включают в структуру коммуникативной компетентности эмотивный компонент (8, 35). Мы полагаем неправомерным исключение, какого-либо компонента и в частности эмотивного, так как коммуникативная компетентность не только набор знаний, умений и навыков общения, но и процесс восприятия и познания, а так же отношение партнеров друг к другу и эмоциональный отклик на ситуацию общения. Впервые эта мысль была высказана В.Н.Мясищевым, еще в 70-е годы прошлого века и нашла свое отражение в трудах А.А.Бодалева (16, с.78). В общении в основном проявляется аффективный компонент. В общении люди испытывают симпатию, чувство дружбы и любви. Г.С.Трофимова, отмечая, что «содержание» и «процесс» общения категории не идентичные, подчеркивает, что процесс общения относится скорее к эмотивной сфере, чем к когнитивной (179, с.37).

Подводя итог вышеизложенному, нужно отметить, что большинство исследователей склоняются к рассмотрению структуры коммуникативной компетентности изоморфной структуре общения и состоящей из трех элементов.

Анализ феномена коммуникативной компетентности предполагает необходимость выделения источников ее приобретения и формирования.

Ю.Н.Емельянов в качестве основных источников указывает жизненный опыт, искусство, общую эрудицию и специальные научные методы, - отмечая при этом, что для каждого конкретного человека эти источники имеют различную субъективную значимость. Однако, ведущая роль, по его мнению, «принадлежит жизненному опыту, который включает в себя уровень совер-

шенства социальной и бытовой деятельности, интериоризованные нормы и ценности конкретной общественной среды» (51). Общая эрудиция, как один из источников приобретения и формирования коммуникативной компетентности личности, в понимании Ю.Н.Емельянова, подразумевает запас достоверных и систематизированных гуманитарных знаний, относящихся к истории и культуре человеческого общения, которыми располагает данный индивид и как источник формирования коммуникативной компетентности индивида, общая эрудиция находится в тесной взаимосвязи с искусством.

При этом, как подчеркивает Ю.Н.Емельянов, искусство в данном контексте рассматривается как средство самовыражения и познания себя и других, как для того, кто его создает, так и для того, кто его воспринимает (51).

Е.В.Руденский расширяет границы жизненного опыта, включая в него: соционормативный опыт народной культуры как «основу когнитивного компонента коммуникативной компетентности»; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт межличностного общения в неформальной сфере; опыт восприятия искусства (156, с.107).

Характер источников коммуникативной компетентности указывает, что ее развитие может происходить как естественным путем, так и в результате использования специальных научных методов. Но, в любом случае, это развитие неправомерно отрывать от общего развития личности.

По-мнению Ю.М.Жукова, «средства регуляции коммуникативной активности есть неотъемлемая часть человеческой культуры, и их освоение и обогащение происходит по тем же законам, что и освоение, и приумножение культурного наследия в целом»(59).

Анализируя источники приобретения коммуникативной компетентности, исследователи делят их на две основные группы (59, 114): объективные и субъективные. К объективным источникам относятся: социальная среда, условия социализации личности, особенности учебно-воспитательного процесса в той или иной педагогической системе. Субъективные включают в себя уровень культуры, обученности, воспитанности индивида; жизненный и

профессиональный опыт, опыт межличностного общения, а так же психологическую установку на субъект - объектную или субъект - субъектную модель поведения.

Таким образом, характер источников коммуникативной компетентности, позволяет говорить о том, что развитие данного феномена не является одномоментным, а наличие коммуникативной компетентности (наряду с другими чертами личности) нельзя считать конечной, так как это постоянно развивающаяся характеристика индивида.

Избирательность коммуникативных интересов личности чаще всего определяется, возрастающими в современных условиях жизни, требованиями к навыкам делового и профессионального общения, и придает специфику личностным проявлениям как внутри профессиональной среды, так и за ее пределами. Поэтому, как отмечает Ю.Н.Емельянов, целесообразно разграничить (при общих генетических источниках формирования) понятия общей коммуникативной компетентности и профессиональной. Требования современной жизни, предъявляемые личности, выводят на первый план по значимости и жизненной необходимости именно профессиональную коммуникативную компетентность, которая в результате, как подчеркивает Ю.Н.Емельянов, оказывается более совершенной и накладывает определенный отпечаток на общую коммуникативную компетентность личности. В качестве очевидных индикаторов данного явления Ю.Н.Емельянов указывает на «стремление специалистов к синтаксической усложненности устной речи, замене свойственных разговорному языку сложносочиненных предложений сложно-подчиненными, употребление причастных оборотов и профессиональной лексики, использование полного стиля произношения» (59).

Таким образом, анализ различных подходов к пониманию сущности коммуникативной компетентности, ее структуры и источников развития, позволяет нам определить профессиональную коммуникативную компетентность как индивидуально - интегральную качественную характеристику субъекта профессиональной деятельности, которая определяется как способ-

ность (особая чувствительность) к целесообразному в рамках поставленных профессиональных задач взаимодействию с учетом коммуникативных возможностей партнера и предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами коммуникации.

1.3. Сущность, структура и функции профессиональной коммуникативной компетентности юриста

Проведенный в первом параграфе анализ особенностей юридической деятельности в целом, и ее коммуникативной подструктуры, в частности, а также анализ теоретических подходов к изучению феномена коммуникативная компетентность и пониманию сущности данного явления, его структурных компонентов, выявленных источников приобретения и формирования коммуникативной компетентности, позволяет перейти к рассмотрению профессиональной коммуникативной компетентности юриста (на примере правоохранительной деятельности).

Обобщение существующих в психолого-педагогической литературе пониманий феноменов «профессиональная компетентность» и «коммуникативная компетентность», а также анализ содержания их структурных компонентов, позволили нам выделить понятие «профессиональная коммуникативная компетентность» (ПКК), которая представляет собой интегральную качественную характеристику субъекта профессиональной деятельности и определяется как способность к целесообразному профессиональным задачам взаимодействию с учетом коммуникативных возможностей партнера.

Среди структурных компонентов профессиональной компетентности ряд авторов (А.К.Маркова, В.А.Якунин и др.) выделяют: содержательный, мотивационный и исполнительский. Содержательный компонент включает в себя профессиональные знания, знание существа проблемы и эффективных способов ее разрешения. Мотивационный компонент предполагает осознание своих побуждений к данной деятельности. А исполнительский – умения и навыки эффективного разрешения профессиональных задач (190).

Структура коммуникативной компетентности, как отмечалось выше, большинством авторов (Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, Г.С.Трофимова, и др.) определяется как идентичная структуре общения и включает когнитивный (коммуникативный), поведенческий (интерактивный) и эмотивный (перцептивный) компоненты. Содержание когнитивного компонента, подразумевает все те функции, которые могут быть описаны как «прием – передача» информации. Эмотивный компонент отражает процесс восприятия и познания друг друга и установления на этой основе взаимопонимания. Поведенческий компонент относится к регуляции поведения в широком смысле, организации взаимодействия (54, 59, 60, 137, 179).

Сопоставление содержательного наполнения структурных компонентов профессиональной и коммуникативной компетентности представлено в таблице 1.

Таблица 1

Сопоставление содержания структурных компонентов профессиональной и коммуникативной компетентностей

Профессиональная компетентность	Содержательный компонент	Мотивационный компонент	Исполнительский компонент
Содержание структурного компонента	Профессиональные знания. Знания существа проблемы, способов ее решения	Осознание своих побуждений к профессиональной деятельности	Умения и навыки эффективного разрешения профессиональных задач
Коммуникативная компетентность	Когнитивный компонент	Эмотивный компонент	Поведенческий компонент
Содержание структурного компонента	Все функции «приема - передачи» информации	Процесс восприятия и познания друг друга партнерами; эмоциональный отклик на ситуацию общения	Умения и навыки регуляции поведения, организации взаимодействия в ситуациях общения

Сопоставление данных структурных элементов позволяет выделить структурные элементы «профессиональной коммуникативной компетентности»:

- когнитивный (содержательный) – включает в себя профессиональные знания, их постоянное обновление; знание существа профессиональных проблем, ситуаций и эффективных способов их разрешения;
- эмотивный (мотивационный) – осознание своих побуждений к профессиональной деятельности, основанных на личностном опыте и социальных установках, процесс познания партнерами друг друга; эмоциональный отклик на ситуацию общения;
- поведенческий (исполнительский) - умения и навыки регуляции поведения, организации эффективного взаимодействия для разрешения профессиональных задач.

Исходя из анализа содержания выделенных структурных компонентов ПКК, а также, учитывая, социально-психологические особенности коммуникативной деятельности юристов, мы предлагаем выделить понятие «профессиональная коммуникативная компетентность юриста», которое представляет собой интегрально - качественную характеристику субъекта профессиональной юридической деятельности, и определяется нами как ***способность к целесообразному в рамках поставленных профессиональных задач, процессуально регламентированному и не регламентированному взаимодействию, с учетом правовых норм и коммуникативных возможностей партнер, и предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения.***

Основными структурными элементами данного системного образования, в соответствии с терминологией Б.Ф.Ломова, являются: информационно – коммуникативный, аффективно – коммуникативный и регуляционно – коммуникативный.

Таким образом, профессиональная коммуникативная компетентность юриста, как совокупность структурных компонентов может быть представлена в виде теоретической модели (рис.1):



Рис. 1. Модель профессиональной коммуникативной компетентности (ПКК) юриста

Рассмотрим содержательное наполнение каждого из структурных компонентов ПКК юриста исходя из специфических особенностей профессиональной коммуникативной деятельности юристов – сотрудников правоохранительных органов.

Информационно - коммуникативный компонент профессиональной коммуникативной компетентности юриста включает в себя:

- совокупность юридических знаний (правовых и нормативных актов);
- знания психологии личности и психологии профессионального общения;
- ориентированность в профессиональных ситуациях, порядке реализации прав и свобод граждан;

- способность к самоанализу и самопознанию.

В процессе коммуникативной юридической деятельности, как отмечает Ю.Ф.Чуфаровский, информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается и совершенствуется (193, с.81).

В большинстве случаев в процессе юридического взаимодействия, мы имеем дело с двумя субъектами, каждый из которых по-своему является активным. «Оперативный сотрудник и субъект его общения предполагают активность друг друга, уверены в себе, однако не могут рассматривать это как постоянный объект для манипуляции, и, направляя на субъект общения свою информацию, оперативный сотрудник должен четко ориентироваться, то есть учитывать интересы, цели и желания интересующего лица» (193, с.81). Эффективность коммуникации между этими субъектами зависит от того, насколько глубоко и точно осуществлен процесс познания партнерами по общению друг друга. Применение социально-психологических знаний на практике без познания субъектом общения психологических особенностей другого субъекта малоэффективно.

В настоящее время накоплены данные о различных эффектах восприятия и механизмах познания человека человеком. В.С.Агеев выделяет две большие группы механизмов восприятия: межличностные и межгрупповые (2). Первая группа механизмов действует при взаимодействии хорошо знакомых между собой людей, вторая при контактах с незнакомыми людьми.

К межгрупповым механизмам относят: социальную категоризацию (распределение людей по определенным критериям); групповую идентификацию (отнесение себя и других к какой-либо группе людей); социальное сравнение (сравнение по отношению к той или иной социальной группе людей, а не по индивидуальным признакам); межгрупповую дискриминацию (переоценку своей социальной группы и недооценку других социальных групп) (2).

К обеим группам механизмов восприятия и понимания относится механизм стереотипизации. Г.М.Андреева определяет стереотипизацию, как «восприятие, классификацию и оценку социальных объектов на основе опре-

деленных представлений (социальных стереотипов). Формирующаяся, как правило, стихийно под влиянием взаимодействия человека с окружающим миром, стереотипизация отражает схематизированность и аффектную окрашенность процесса приписывания сходных характеристик всем членам какой-либо социальной группы без достаточного учета и осознания различий между ними. При этом, «стереотипы помогают в новой ситуации быстро определить свою позицию по отношению к каждому участнику, но таят в себе опасность получения неправильной информации» (6).

Однако стереотипы восприятия, отражая тенденциозность человека при обработке информации, позволяют усомниться в достоверности социального восприятия и даже самовосприятия. Так, У.Мишелл и Д.Питерсон в своих исследованиях приводят ряд возражений против надежности субъективных оценок, так как они, в первую очередь опираются на стереотипы, основанные на внешнем виде, социальной роли или репутации человека (212, 213).

Е.И.Головаха и Н.В.Панина считают, что «именно стереотипы как упрощенные, схематизированные представления, распространенные в массовом сознании, являются основным психологическим механизмом, порождающим многочисленные барьеры взаимопонимания» (43).

Стереотипы как один из механизмов межличностного восприятия рассматривали В.С.Агеев, Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, А.А.Реан, В.П.Трусов и др. Большинство авторов сходится во мнении, что само раскрытие содержания и механизмов стереотипизации перед человеком способно обеспечить коррекцию (самокоррекцию) межличностного взаимодействия.

Другим механизмом восприятия человека человеком является проецирование, суть которого заключается в неосознанном наделении другого человека собственными мотивами, приписывании ему переживаний и качеств, которые присущи самому оценивающему.

Под децентрацией понимают способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека. Децентрация не тождественна способности встать на позицию

другого человека. Это, как пишет Г.М.Андреева, «изменение точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной» (6).

С процессами межличностного взаимодействия и познания связана идентификация, выступающая в социальной психологии (Г.М.Андреева, Е.В.Руденский и др.), во-первых, как процесс опознания того качества, на основании которого познаваемая личность может быть отнесена к той или иной социальной группе; во-вторых, как эмоционально-когнитивный процесс неосознанного отождествления субъектом себя с другим субъектом или социальной группой; в-третьих, как механизм постановки субъектом себя на место другого человека и усвоения его личностных смыслов.

М.Т.Громкова, характеризует идентификацию как трудную психологическую процедуру, предполагающую умение увидеть ситуацию объективно, а затем преломить ее через субъективные особенности другого (43, с.143). Как правило, в обычной жизни люди часто не знают действительных причин поведения другого человека или знают их недостаточно хорошо. В условиях дефицита информации они начинают приписывать друг другу причины, а иногда и образцы поведения. Ю.Ф.Чуфаровский отмечает, что подобное приписывание сотрудник правоохранительных органов осуществляет либо на основе сходства поведения воспринимаемого им лица с каким-то другим образцом, имевшемся в его прошлом опыте, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной ситуации (192).

Большое значение в процессе познания юристом партнера по общению и самого себя в профессиональной коммуникации и взаимодействии играет рефлексия: «осознание действующим субъектом ... того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами, ... как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления». Понятие рефлексии в общении в общем виде определяется как «фундаментальная способность сознательного существа встать в практическое отноше-

ние к собственному сознанию» (108), а в аспекте коммуникации как сложная система рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия и выполняющих три функции: познавательную, регулятивную и функцию развития.

По мнению Е.В.Лушпаевой, уровень развития рефлексии у участников совместной деятельности в большинстве случаев, исследованных эмпирически, оказался недостаточным для организации эффективного взаимодействия в рамках профессионального общения (108). Следовательно, необходимо повышенное внимание рефлексии при развитии ПКК юриста.

Многочисленные авторы обращают внимание на необходимость учитывать барьеры взаимопонимания, которые мешают адекватному восприятию субъектами общения друг друга: эстетический, интеллектуальный, мотивационный, моральный (противостояние моральных принципов, излишняя абсолютизация положительных качеств), эмоциональный (6, 81,82, 156, 193).

В процессе общения юрист всегда выступает в строго определенном контексте, который выражается системой его отношений с обществом, государственно-правовыми институтами, должностными лицами, отдельными гражданами. Такие отношения обусловлены объективно заданной ему социальной ролью (следователя, судьи, защитника, юрисконсульта и т.п.)

В отечественной психологии роль понимается как «фактическое личностное образование, приносящее регулярный эффект в специфическую социальную ситуацию, в которую включены другие лица» (П.Я.Прыгунов, 2002); как «фиксация определенного положения, занимаемого конкретным человеком в системе общественных отношений» (Г.М.Андреева, 1996); как «общественно необходимый вид социальной деятельности, способ поведения личности» (Л.П.Будева, 1967); как «функция, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» (И.С.Кон, 1967). Выделяют понимание, принятие, исполнение и ожидание ролей. Е.С.Кузьмин отмечает: «Когда человек свою деятельность считает смыслом своей жизни и неразрывно с нею связан, наблюдается органическая

связь человека с ролью...» и роль становится интернализированной, т.е. это внутренне определенное индивидом свое социальное положение и его отношение к этому положению и вытекающим из него обязанностям (89).

А.Г.Асмолов полагает, что надо отказаться от привнесения в термин «социальная роль» негативного нормативно-оценочного оттенка, приводящего к оппозиции между ролью и личностью, обществом и личностью. «Социальная роль есть единица передачи социально-типического опыта, обеспечивающая адекватное поведение личности и выражающая общую тенденцию системы «личность в группе» к сохранению. Включаясь в жизнь личности, социальная роль индивидуализируется, воплощается в поведении личности как общее в единичном. Она начинает функционировать либо в форме социальных операционных установок, далеких от основных целей личности, ее мотивов, и определять социально-типическое приспособительное поведение личности, либо социальная роль приобретает личностный смысл, и тогда она, выступая в форме смысловых установок, начинает детерминировать направленность поведения личности в целом» (11).

Таким образом, любой человек, включенный в те или иные общественные отношения в определенных жизненных обстоятельствах, ситуациях играет (выполняет) различные заранее предписанные ему социальные роли (функции). Та или иная социальная роль, в свою очередь, формирует у окружающих в отношении ее носителя, наделенного определенными права и обязанностями, систему ролевых ожиданий, которые реализуются в конкретных коммуникативных ситуациях. Нарушение правил ролевого поведения юристом, выполнение им несвойственной данной коммуникативной ситуации функций чаще всего вступает в противоречие с ролевыми ожиданиями окружающих, что неизбежно негативным образом отражается на всем ходе последующего развития межличностных отношений, рождает взаимное непонимание, а порой приводит к открытому конфликту (155, с.376).

Аффективно – коммуникативный компонент профессиональной коммуникативной компетентности юриста включает в себя:

- систему ценностей, направленность личности, социальные установки;
- умения и навыки управления своим эмоциональным состоянием;
- систему отношений личности, опыт межличностного и профессионального общения и правоотношений;
- способность к эмпатии.

В отечественной социально-психологической литературе понятие направленности личности считается общепринятым. Б.Ф.Ломов называет ее одной из главных характеристик личности (106). Данное понятие по существу близко по значению к понятиям личностного смысла, концепции жизни и ценностных ориентаций, стратегии жизни, совокупностей смысловых отношений и установок личности. Г.М.Андреева полагает, что направленность личности является однопорядковой с социальной установкой (6).

Являясь компонентом самой деятельности, установка отражает своей структурой структуру условий деятельности, включая актуальную ситуацию, мотивацию и операционные возможности. Установку, определяющую социальное поведение и представляющую собой его психологическую основу, называют социальной установкой.

Термин «социальная установка» введен потому, что в ее формировании, наряду с другими факторами, участвуют и факторы социальные, что дает возможность действовать в социальной среде в качестве субъекта социальных взаимоотношений.

Направленность личности юриста, социальные установки, определяются особенностями его коммуникативной деятельности, опытом профессионального и межличностного взаимодействия. Эмоциональный настрой юриста на общение, проявляющийся в направленности на партнера, своеобразной психологической «повернутости» к нему, является существенным в эффективности взаимодействия. Без этого полноценное общение невозможно (17). В качестве форм проявления такой гуманистической установки на партнера выделяют чувство теплоты, близости, дружеской расположенности, а так же большую терпимость к психологическому своеобразию другого человека,

меньшую категоричность (137). Определенная социальная установка дается в законах и нормативных актах, регулирующих общение юристов - сотрудников правоохранительных органов. Так, в Законе РФ «О милиции» сказано: «Милиции запрещается прибегать к обращению, унижающему достоинство человека» (Ст.5). В Положении о службе в органах внутренних дел указано, что вся должна строиться «в соответствии с принципами законности, уважения и соблюдения прав и свобод личности и гражданина, гуманизма, гласности...» (Ст. 2). Есть отдельные положения, регламентирующие профессиональное общение и в УПК РФ (Ст.16, 17, 18, 19, 20, 127, 135, и др.). Например Ст.20 гласит: «Запрещается домогаться показаний обвиняемого и других, участвующих в деле лиц путем насилия, угроз и других незаконных мер».

Коммуникативная деятельность юристов может осуществляться в условиях конфликта или сотрудничества, в благоприятных или неблагоприятных ситуациях, результативно или безрезультативно, быть желаемой или не желаемой, но важно сохранить гуманистическую направленность на партнера.

Важное значение в процессе общения и взаимодействия юриста с гражданами различных категорий и коллегами по работе имеет опыт межличностных отношений и правоотношений. С.В.Петрушин отмечает, что негативный опыт может значительно дезорганизовать процесс общения (140, с.23).

А.А.Бодалев писал: «Сформированные у человека в прошлом его опыте взаимодействия с действительностью ценностные ориентации, проявляющиеся в эталонах - мерках, прилагаемых им к каждому из воздействий, которым он подвергается, всегда только выражают состояние его мотивационно-потребностной сферы, эмоциональных состояний, принципов поведения. Они делают восприятие им действительности в каждый момент его бытия очень избирательным, а отношение к ней субъективным. Такой же субъективностью характеризуется его поведение ...» (17, с.16).

По мнению Э.Берна, именно благодаря опыту у человека формируются внутренние установки в общении, психологические позиции: «Если не вмешиваются какие-то важные обстоятельства, то человек чаще всего всю жизнь

занят укреплением своей позиции и борьбой с ситуациями, угрожающими ей» (14, с.207).

Таким образом, развитие аффективно-информационного компонента предполагает возникновение «важного обстоятельства», как, например, новый эмоциональный опыт на основе сильных переживаний, который бы значительно отличался от предыдущего. Как следствие: чем более богат и разнообразен опыт общения в межличностных и правовых отношениях юриста, чем более он дифференцирован от различных форм общения, тем более адекватно будет и восприятие и поведение юриста в профессиональном общении.

С.В.Петрушин выделяет еще один важный элемент - самоотношение. Особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношений личности к собственному «Я», как подчеркивает С.В.Петрушин, оказывают решающее влияние практически на все аспекты человеческого поведения, играют важнейшую роль в межличностных отношениях (140).

Помимо позитивного отношения в целом, большое значение имеет такой его компонент как самопринятие, которое В.Франкл предлагал рассматривать как эквивалент любви к себе (182). Следует отметить, что «самопринятие» не тождественно «самооценке». По мнению Л.Я.Гозмана, самооценка – это отношение к себе как носителю определенных свойств и достоинств, которое основывается на сравнении своих достижений с достижениями других людей. Самопринятие же заключается в принятии себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств (42). Отсутствие самопринятия по мнению К.Роджерса, является глубинной причиной нарушения общения индивида, приводящего его к одиночеству: «Одиноким человек уверен, что никто не сможет понять и принять его внутреннее «Я» и полюбить его странную и противоречивую сущность, которую он старательно ото всех скрывает» (215, с.121). Основой развития самопринятия, как подчеркивает С.В.Петрушин, является опыт эмоционального позитивного общения, т.е. принятие себя возможно только через опыт принятия себя другими

(140,с.27). Следовательно, позитивный опыт профессионального общения может служить основой для принятия себя как профессионала.

К данному структурному компоненту ПКК юриста мы отнесли и способность к эмпатии, которая понимается как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме переживаний. «Не рациональное осмысление другого человека, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы, то есть проявить сочувствие» (193, с.89). Способность к сопереживанию имеет большое значение не только для процесса межличностного познания партнера, но и для эффективного общения в целом.

Таким образом, общая направленность личности юриста, его социальные установки, ценностные ориентации, наличие жизненного и профессионального опыта, самопринятие и способность к эмпатии влияют на отношение личности к действительности, которое проявляется в форме осознаваемой готовности к профессиональной деятельности. Для реализации этой готовности юристу необходимо знать социально-психологические механизмы и закономерности его ролевой деятельности. Однако, для эффективной деятельности этого недостаточно. Для этого юристу необходима способность к практическим действиям на основе имеющихся знаний.

В регуляционно - коммуникативный компонент профессиональной коммуникативной компетентности юриста входят:

- умения и навыки коммуникативной деятельности юриста основанной на праве и правоотношении;
- владение техниками общения;
- умения и навыки вербального и невербального взаимодействия;
- умения и навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Одна из особенностей коммуникативной деятельности юристов состоит в том, что она протекает в особом процессуальном режиме с соблюдением определенных, строго очерченных форм коммуникации, таких, например, как: прием заявления у граждан (Ст. 110 УПК РФ, Ст. 129, 156 ГПК РФ); до-

прос в ходе предварительного следствия (Ст. 123, 150, 158, 159, 161 УПК РФ); допрос в суде при рассмотрении уголовных дел (Ст. 280, 283, 285, 287, 289 ГПК РФ); судебные прения сторон, обмен репликами, произнесение последнего слова подсудимым (Ст.295-297 УПК РФ); судебные прения, обмен репликами сторон в судебном заседании при рассмотрении гражданско-правовых споров (Ст. 185-187 ГПК РФ).

Таким образом, начало, ход и развитие указанных коммуникативных форм в уголовном и гражданском процессе определяются правовыми (процессуальными) нормами, предписывающими обязательное соблюдение установленных законодателем формул общения, процессуальный порядок речевого взаимодействия сторон. Профессиональные особенности такого общения определяются тем результатом, который должен быть достигнут (дача показаний, установление истины, изменение поведения гражданином и др.), протеканием в режиме права и правоотношений, контактом, как правило, с неприятными людьми, обстановкой напряженности, зачастую конфликтности и противоборства (155, с.374). Все это накладывает специфический отпечаток на всех участников общения, наделяя их особыми правами и обязанностями и придавая общению определенный характер (29).

Наряду с процессуальными формами взаимодействия (допрос, очная ставка и т.д.), в коммуникативной деятельности юристов присутствуют и непроцессуальные формы, в основе которых лежат принятые в обществе этикетные формы обращения, отражающие внешние проявления отношения человека к окружающим людям, к разным социальным ценностям. Поэтому, от юриста помимо знаний закона требуются еще и определенные коммуникативные способности: устанавливать отношения с людьми, выслушивать, понимать и убеждать человека, учитывая его индивидуально- психологические особенности, а для этого необходимо владеть техниками общения, умениями вербального и невербального социального взаимодействия.

В.Ю.Чуфаровский отмечает, что «важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую кон-

кретную деятельность» (193, с.84). Выделяя два противоположных вида взаимодействия: кооперация (согласие, приспособление, ассоциация) и конкуренция (конфликт, оппозиция, диссоциация), В.Ю.Чуфаровский, в первом случае рассматривает такие проявления, которые способствуют организации совместной деятельности, а во втором - «расшатывающие» совместную деятельность, представляющие собой определенные препятствия для нее (193).

Компетентность в «обращении», т.е. поведенческий компонент в коммуникативной деятельности юриста, прежде всего, включает в себя свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения (51). К ним относится звуковая речь с использованием многочисленных фонетических и невербальных элементов, письменная речь и собственно невербальные средства (такие, как поза, аранжировка пространства и т.д.)

Вербальное общение понимают как форму социального взаимодействия людей посредством языка и отмечают, что такого рода форма взаимодействия реализуется речевой деятельностью партнеров общения (158, с.80). Основным орудием юридической деятельности выступает язык: все правовые нормы фиксируются в нормах языка, правоприменительные акты имеют языковую форму. Характерной особенностью юридического языка являются повелительный стиль изложения и специальная терминология (45, 146).

Т.В.Губаева отмечает, что именно языком в значительной степени определяется эффект профессиональной юридической деятельности, зависит степень доказательности и убедительности правовой пропаганды (45).

В профессиональном общении юристов различают следующие речевые ситуации: непосредственное персональное общение (например, юрист и гражданин, обратившийся за помощью); непосредственное групповое общение (выступление юриста с разъяснением текущего законодательства); массовое общение, т.е. правотворчество; интерперсональное общение – «диалог с самим собой» в процессе принятия решения, обдумывание формулировок юридического документа (45).

Таким образом, юристу постоянно приходится прибегать к различным речевым формам, а также оценивать речевое поведение других лиц. Поскольку чужая речь для юриста – это, прежде всего, источник информации.

С.Л.Рубинштейн писал: «Речь – это деятельность общения - выражения, воздействия, сообщения – посредством языка» (157, с.403).

В.В.Романов, П.Сергеич, А.М.Столяренко, Ю.В.Чуфаровский большое значение в коммуникативной деятельности юриста отводят навыкам диалогической речи. «Диалогическое общение направлено в первую очередь на взаимное ознакомление сторон с занятой позицией, на выяснение отношений к различным явлениям, событиям, людям» (155). Содержательная сторона диалога - обмен мнениями. Особую важность имеет диалог во время допроса.

Особым видом устной речи, используемым в юридической деятельности, является монологическая речь, представляющая собой развернутое изложение системы взглядов, мыслей, знаний человека. Монологическая речь имеет, как правило, четкий замысел и готовится заранее (155). По сравнению с диалогической монологическая речь, более развернута и как подчеркивает А.Л.Лурия, содержит в себе «достаточно полную речевую формулировку информации, которую она передает».

Еще одной разновидностью внешней речи, имеющей важное значение для профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, является письменная речь, которую В.В.Романов характеризует как наиболее сложный вид монологического высказывания, требующий точного знания предмета изложения, правильного использования лексико-грамматических кодов языка. В уголовном, гражданском процессе письменная монологическая речь используется при составлении процессуальных документов, в которых выражается позиция их составителя, анализируются доказательства, излагается мотивировка принятых решений (155). В связи с существующей четкой регламентацией составления процессуальных документов в криминалистической литературе можно встретить термин «протокольный язык» (протокольный стиль изложения), который подразумевается не

только совокупность специальных юридических терминов и понятий, но и определенные речевые обороты, стилистические правила составления процессуальных документов, их обязательные реквизиты (155, 170). К протокольному стилю предъявляются определенные требования: использование однозначных терминов, исключающих их произвольное толкование; употребление точных, сжатых формулировок и определений; краткое и понятное изложение.

Речь юриста имеет определенное общественное звучание, поэтому к ней предъявляются повышенные требования (155, с.387):

- грамотность, понятность, доступность смысла высказывания для любой категории граждан;
- последовательность, логическая стройность изложения, убедительность, правовая аргументированность со ссылками на различные факты, доказательства, правовые нормы;
- соответствие нравственно – этическим правилам и нормам поведения;
- экспрессивность и широкий диапазон эмоциональных средств воздействия – от подчеркнуто нейтральных речевых форм, до эмоционально – выразительных высказываний, сопровождающихся невербальными средствами воздействия;
- вариативность высказываний: от приглашения к участию в общении, до употребления фраз, наполненных категорическими требованиями, в зависимости от различных коммуникативных ситуаций.

Успех любой речи определяет слово, совокупность слов. Слово – основной инструмент юриста. «Слово – великая сила, но надо заметить, что это союзник, всегда готовый стать предателем»- писал известный русский юрист П.Сергеич (П.С.Пороховщиков)(163). Если у юриста беден словарный запас, речь его начинает изобиловать примитивными, трафаретными и скучными словами. Лучшая речь – учат опытные юристы, - это такая, когда слова просятся на язык сами собой, легко и непринужденно, и «кажутся подсказанными самой правдой» (163).

Таким образом, развитие регуляционно - коммуникативного компонента профессиональной коммуникативной компетентности юриста, предполагает совершенствование навыков своего речевого поведения, повышение культуры общения.

Вместе с тем, коммуникативная компетентность юриста подразумевает не только наличие умения говорить, но и как бы со стороны слушать себя, оценивая убедительность, понятность и доходчивость собственных высказываний, уместность употребления различных речевых и неречевых форм коммуникации, степень эмоциональной окраски речи, выразительность своего речевого поведения. Существенно дополняют речевое поведение средства невербальной коммуникации: жесты, мимика, позы, пространственное расположение сторон, различные средства вокализации речи (качество голоса, диапазон, тональность), темп речи, паузы, плач, смех, покашливания и т.п.

Исследователи установили, что все эти жестово-мимические, а также интонационные и прочие сигналы не только сопровождают речь, но и могут замещать отдельные единицы высказывания, не нарушая общей структуры, смыслового содержания разговора, а скорее помогая более точно донести смысл передаваемой информации до партнера и поддерживать с ним продуктивный диалог (96, 136, 141, 199).

Зарубежные и отечественные ученые делают попытки всесторонне осмыслить феномен невербального общения. В основу большинства классификаций невербальных средств коммуникации положены атрибуты бытия: материя, движение, время, пространство. Невербальные средства могут быть сведены к кинестетическим (движения тела), пространственным (организация поведения межличностного общения) и временным (96).

Наиболее полную классификацию невербальных средств человека предлагает В.А.Лабунская. Она выделяет ведущие системы отражения невербального поведения человека, структуры, подструктуры, компоненты и элементы невербального общения (96). Мы разделяем точку зрения В.А.Лабунской, которая считает, что невербальное поведение полифункционально.

В процессе осуществления юристом профессиональной коммуникативной деятельности невербальные средства коммуникации выполняют следующие функции: создание образа партнера по общению; опережающая манифестация психологического содержания общения (относительно речи); регуляция пространственно – временных параметров общения; поддержка оптимального уровня психологической близости между общающимися; маскировка «Я - личности»; идентификация партнеров по общению; показатель статусно - ролевых отношений; выражение качества и изменения взаимоотношений партнеров по общению, формирования этих отношений; индикатор активных психических состояний личности, экономии речевого сообщения; уточнения, изменения понимания вербального сообщения; усиление эмоциональной насыщенности сказанного, контроля аффекта, его нейтрализация или создание социально – значимого аффективного отношения; разрядка, облегчение, регулирование процесса возбуждения; показатель общей психомоторной активности субъекта (темп, амплитуда, интенсивность, гармоничность движений) (96, с.33-34).

В целом, представленные функции можно разделить на три группы: дополнение, усиление речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний у партнеров по общению.

Ряд авторов (96, 136, 197 и др.) пришли к выводу, что вербальная часть сообщения обычно «накладывается» на предварительно развернутую схему невербальных компонентов. В.А.Лабунская подчеркивает, что такое соотношение речи и невербального поведения отражает реальный процесс общения. Отношения партнеров, их психическое состояние, социальные роли репрезентируются в общении с помощью поз, жестов, мимики, интонации, в ряде случаев раньше, чем словом (96). Владение юристом средствами невербального взаимодействия является одним из показателей развития его ПКК.

Говоря о коммуникативных умениях, составляющих коммуникативную компетентность, Ю.Н.Жуков, Л.А.Петровская, П.В.Растенников и др., обозначают их как операциональный репертуар. Его параметрами являются ши-

рота операционного диапазона и адекватность используемого технического приема. Ряд авторов такую часть компетентности обозначают понятием «техника общения» (140, 192). С.В.Петрушин отмечает, что техника общения является важным элементом профессиональной деятельности ориентированной на общение. Это в первую очередь соотносится с выполнением социальных ролей (140, с.22). Под техникой общения Ю.Ф.Чуфаровский, понимает набор коммуникативных действий и приемов, приводящих к удовлетворению тех или иных социально ценных потребностей (в деятельности, познании, лидерстве и т.д.). При этом техники общения, эффективные для нерегламентированного, свободного общения, очень часто могут оказаться неприемлемыми для служебного или делового общения (193, с.93).

Специфическая техника общения нужна юристу для установления взаимоотношений и организации взаимодействий, как с коллегами, так и с другими заинтересованными лицами. Среди наиболее важных для профессиональной деятельности юристов - сотрудников ОВД техник общения, указывают: техники установления контакта, влияния и противостояния влиянию, техники ведения переговоров, активного слушания, а также техники разрешения конфликтных ситуаций и управления конфликтом. (140,155,192 и др.).

Коммуникативная деятельность юристов – сотрудников правоохранительных органов часто протекает в ситуации конфликта и противодействия заинтересованных лиц. Основной причиной, порождающей конфликты, в которые вовлечены сотрудники правоохранительных органов, является конфликт с обществом, законом, завершающийся преступлением (155). В ситуациях, когда личный и общественный интерес расходятся, личность, для которой общественный интерес выступил как помеха в удовлетворении непосредственной индивидуальной потребности, может пойти на конфликт с обществом. Конфликты, с которыми приходится сталкиваться юристам могут возникать и в силу правовой неосведомленности отдельных граждан. Не зная требований законов, правил, регулирующих поведение, они могут заблуждаться в своих отношениях с обществом и людьми, вступать в конфликты.

Сотрудники правоохранительных органов чаще всего вступают в конфликт в целях разрешения уже возникших и достигших определенного уровня и эмоционально оформленных противоречий. В отдельных случаях они являются наблюдателями всего процесса развития конфликта (например, следователь или оперуполномоченный на очной ставке), а иногда и стороной в конфликтных отношениях (при задержании правонарушителя и т.п.)

Рассматривая конфликты в служебной деятельности юристов исследователи отмечают, наличие определенных требований и правил к их поведению (56, 145, 146, 168, 169): отношения должны строиться на соблюдении четкого разграничения прав и обязанностей каждого участника конфликта; обязательное соблюдение законности со стороны юриста; наличие у сотрудника правоохранительных органов умения управлять своим эмоциональным состоянием, чтобы своими действиями не усугубить конфликт; обеспечение такого влияния на вовлеченных в конфликт граждан со стороны юриста, которое помогло бы его разрешению.

Таким образом, важной составляющей регуляционно - коммуникативного компонента ПКК юриста являются умения и навыки управления и конструктивного разрешения конфликтов.

Рассмотрение ПКК юриста в содержательном плане предполагает на наш взгляд и необходимость выделения ее основных функций в профессиональной юридической деятельности.

Опираясь на проведенное Т.Ю.Коноваловой, исследование социально – психологической компетентности руководителей ОВД и выделенные ею функции данной компетентности, мы полагаем возможным рассмотреть данных функций применительно к ПКК юриста (сотрудника правоохранительных органов) (82). Вместе с тем, на наш взгляд, необходимо уточнить их специфическое содержательное наполнение в соответствии с особенностями профессиональной правоохранительной деятельности:

- познавательная функция - проявляется в том, что в процессе осуществления своей профессиональной деятельности юрист познает особенно-

сти профессиональных задач и ситуаций, личные особенности тех граждан, с которыми общается и на основе этого строит «стратегию» и «тактику» своего воздействия;

- регулятивная функция - проявляется в том, что в процессе осуществления профессиональных задач, юрист, взаимодействуя с гражданами, влияет на них, чтобы закрепить или изменить его поведение, состояние, активность, восприятие, систему ценностей;
- рефлексивная функция - осуществляет осознание юристом (сотрудником правоохранительной деятельности), того, как он или его действия оцениваются гражданами;
- функция контроля и оценки. Процесс профессионального взаимодействия, не возможен без постоянного контроля за изменениями в сознании и поведении граждан, в профессионально значимой ситуации. Это необходимо, прежде всего, для определения эффективности профессионального взаимодействия, выявление его результатов.

Качественное осуществление этих функции возможно при достаточно высоком уровне развития ПКК юриста – сотрудника ОВД.

Таким образом, ПКК юриста представляет собой интегральную качественную характеристику субъекта профессиональной юридической деятельности, и определяется нами как способность к целесообразному в рамках поставленных профессиональных задач, процессуально регламентированному и не регламентированному взаимодействию, с учетом правовых норм и коммуникативных возможностей партнера.

Выводы по главе 1:

Анализ психолого-педагогической и юридической литературы по изучаемой проблеме, нормативных и правовых актов, регламентирующих деятельность правоохранительных органов, позволил сделать следующие выводы:

1. Юридическая деятельность – представляет собой разновидность государственной службы, которая характеризуется: правовой регламентацией;

наличием властных полномочий; процессуальной самостоятельностью; персональной ответственностью; экстремальным характером деятельности.

2. Юридическая деятельность включает в себя познавательную - прогностическую, организационно- управленческую, воспитательную и коммуникативную подструктуру. Выделенные структурные компоненты присущи всем видам профессиональной юридической деятельности, однако, значимость каждого отдельно взятого компонента меняется в зависимости от специфики конкретного вида правоохранительной деятельности.

3. Коммуникативная подструктура юридической деятельности состоит из трех компонентов, соответствующих структуре общения: коммуникативного, перцептивного и интерактивного, которые проявляются в неразрывном единстве, в процессе осуществления коммуникативной деятельности и наполняются специфическими особенностями в соответствии с характером профессиональных задач, стоящих перед юристом.

4. Профессиональная коммуникативная компетентность юриста представляет собой интегрально - качественную характеристику субъекта профессиональной юридической деятельности, и определяется нами как способность к целесообразному в рамках поставленных профессиональных задач, процессуально регламентированному и не регламентированному взаимодействию, с учетом правовых норм и коммуникативных возможностей партнера и предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения.

5. Структурными компонентами профессиональной коммуникативной компетентности юриста являются: информационно – коммуникативный, аффективно – коммуникативный и регуляционно – коммуникативный.

6. Профессиональная коммуникативная компетентность юриста, как системное образование, выполняет определенные функции в процессе осуществления юристом своей профессиональной деятельности: познавательную, регулятивную, рефлексивную, функцию контроля и оценки.

Глава II. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО - ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

2.1. Пути и средства развития профессиональной коммуникативной компетентности в психолого-педагогической литературе и педагогических исследованиях

Подготовка специалиста к организации и осуществлению коммуникативной деятельности остается актуальной на протяжении последних десятилетий. При этом, коммуникативная подготовка рассматривается в литературе, в основном, как часть профессиональной, допрофессиональной подготовки специалиста или как часть его деятельности.

В органах внутренних дел получила широкое распространение концепция профессиональной подготовки А.М.Столяренко (169). Основой данной концепции является акцент на прикладное обучение, формирование не только знаний по юридической психологии, но и практическое обучение их применению, развитие профессиональных и личностных качеств. Составляющими профессионально-психологической подготовленности являются: профессионально-психологические знания; профессионально-психологические умения; профессионально развитые психологические качества; профессионально-психологическая устойчивость (145).

При анализе существующих путей и средств формирования и развития ПКК юриста мы, вслед за Г.С.Трофимовой и рядом других авторов, исходим из возможностей коммуникативной подготовки личности в целом.(179, с.37).

Среди всего многообразия средств и путей коммуникативной подготовки, рассматриваемой в психолого-педагогической литературе, ведущая позиция, безусловно, принадлежит социально-психологическому тренингу. Об опыте организации и методологии тренингового обучения писали С.Л.Братченко, Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, Е.С.Кузьмин, Л.А.Петровская, С.В.Петрушин, В.В.Рыжов и др. (21,54,58,87,138,140,158).

Н.В.Кузьмина и ее последователи разрабатывали проблему формирования коммуникативных свойств личности специалиста посредством внедрения инновационных форм образования (91).

Проблемное обучение, деловые, ситуационно - ролевые, организационно - управленческие игры, дискуссии – рассматриваются как широкий арсенал средств формирования коммуникативной компетентности.

Не претендуя на всесторонний охват средств и путей развития коммуникативной компетентности, мы остановимся на методах активного обучения: играх, дискуссии и социально-психологическом тренинге.

Одним из важнейших требований к выбору средств развития коммуникативной компетентности является необходимость активизации учебно-познавательной деятельности. Этому требованию соответствуют активные методы обучения, которые разрабатывались Н.Н.Богомоловой, Ю.Н.Емельяновым, Ю.М.Жуковым, Г.А.Ковалевым, Л.И.Новиковой, Л.А.Петровской, А.А.Тюковым, Т.С.Яценко и др.

Активные методы предполагают существенную смену ролей педагога и учащегося. Педагог рассматривается не как информатор и контролер знаний, а скорее как организатор процесса их добывания и освоения, самостоятельно осуществляемого учащимся. Отличие активных методов от традиционных, как подчеркивает Г.А.Кудрявцева, заметно прежде всего, в организации процессуальной стороны. Они обладают такими характеристиками, как:

- Одноуровневость позиций обучаемого и педагога, взаимодействующих на уровне личностей;
- Создание у обучаемого установки на познавательную деятельность и вовлечение в процесс обучения всех сфер личности – интеллекта, воли, эмоций;
- Вовлечение в педагогический процесс основных условий материальной среды обучения (пространственное месторасположение, использование аудио, - визуальных средств и т.п.);

- Вовлечение в учебный процесс механизмов общения, которые опосредуют проявление и формирование типов отношений, возникающих в процессе познавательной деятельности между обучаемыми и педагогом как равноправными коллегами.(86, с.77).

А.М.Смолкин разрабатывая систему методов активного обучения в качестве основополагающих принципов выделяет (166):

Принцип активности всех участников группы, когда вновь получаемые знания обучаемые пробуют тут же мысленно применить, прикладывая к собственной практике, опыту, формируя новый образ профессиональной деятельности. В результате этого разрушаются стереотипы, возникают новые конструктивные убеждения, пополняется профессиональный багаж.

Принцип проблемного обучения приводит к более глубокому осмыслению и ускорению практического освоения знаний, помогает решать такие дидактические задачи как: разрушение неверных стереотипов, формирование прогрессивных убеждений, творческого мышления, мобилизации коллективных знаний, опыта и т.д.

Принцип максимально возможной *адекватности* учебно-познавательной деятельности характеру практических задач. Организация обучения, по своему характеру должна максимально приближаться к реальной профессиональной деятельности, воспроизводить и имитировать ее.

Принцип индивидуальности является важным для любого учебного процесса. Обучаться приходят люди с разными способностями, возможностями и разными личностными качествами.

Опираясь на данные принципы, А.М.Смолкин разделяет методы активного обучения на имитационные и не имитационные (166, с.20). К первым он относит такие формы проведения занятий, которые построены на имитации профессиональной деятельности. Данная группа методов в свою очередь делится на игровые (деловые игры, игровое проектирование и т.д.) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др.). К не -

имитационным методам относятся все способы активизации обучения на лекционных занятиях.

Ю.Н.Емельянов отмечает, что активные групповые методы можно объединить в три блока (54):

- Дискуссионные: групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора и другие;
- Игровые: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодрамматическая коррекция); контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);
- Сензитивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства)

Большая часть данных методов имеет полифункциональное значение в процессе развития профессиональной коммуникативной компетентности, поэтому необходимо подчеркнуть условность их классификации.

Ю.В.Геронимус, В.А.Кан-Калик, Л.А.Петровская, Л.А.Регуш и многие другие считают, что ведущим методом активного обучения является групповая, коллективная дискуссия, поскольку, она пронизывает, все его формы и оказывает решающее влияние на изменение качеств личности, как субъекта общения. А также способствует уяснению собственной точки зрения на решаемую проблему, учит умению слушать и взаимодействовать с другими участниками, умению анализировать ситуацию и видеть многоплановость решения присутствующих в ней проблем (40,66,138,154).

Групповая дискуссия с ее многочисленными вариантами: групповое интервью, мозговой штурм, групповое принятие решения (199); тематические, биографические, интеракционные дискуссии (67), – послужила основой для разработки теории и практики тренировочных методов.

Особое положение занимает метод группового обсуждения проблемных ситуаций в его различных модификациях. Здесь возможна как ориентация на задачу: например, разбор случаев из производственной практики, так

и на межличностные отношения: например, «конструктивный конфликт» в профессиональной деятельности (19, с.54).

Брюйн де Поль выделяет четыре вида обучающих ситуаций (22):

- ситуация – иллюстрация: какой – то конкретный случай, образец, предлагаемый для демонстрации;
- ситуация – упражнение: в предлагаемой для демонстрации конкретной ситуации, обучаемые должны запомнить некоторые элементы;
- ситуация – оценка: предлагаемая проблема уже решена, но участники должны оценить ее;
- ситуация – проблема: перед обучаемыми ставится ряд вопросов, которые надо проанализировать и решить.

Следовательно, рассматривая анализ ситуаций, как специфическую форму взаимодействия участников группы, можно диагностировать уровень нравственного развития обучаемых. Наиболее ярко, как отмечает Д.Н.Кватрадзе, личность студента проявляется в ситуациях, которые носят проблемный или конфликтный характер, а также требует анализа конкретных ситуаций морального выбора (71). Здесь нельзя уйти, спрятаться, надеть маску. Нужно открыто придерживаться определенной точки зрения. Цели, характер взаимодействия, стремления к какому-либо определенному результату видны всем участникам группы. Именно в этих ситуациях проявляются такие качества личности, как принципиальность, доброжелательность, умение слушать и приходить к верному результату. Например, симпатия раскрывается как свойство в тех эмоциональных и моральных ситуациях, когда, говоря словами В.А.Сухомлинского, «...человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями» (174).

Следовательно, наиболее эффективным будет метод, основанный на понимании личности обучаемого как мыслящего, чувствующего и активно действующего участника событий, приближающихся к реальным.

Для имитационного моделирования различных механизмов и процессов, имеющих место в реальности, применяются игры различных модификаций. А.М.Смолкин делит игры на учебные, исследовательские, тематические, функциональные и комплексные (166).

Н.Н.Богомолова, И.П.Волков, М.М.Лебедева, Л.И.Новикова и другие выделяют в практике проведения ролевых игр: заданные, импровизированные, спонтанно-заданные, имитационные (15, 123).

Ю.Н.Емельянов и Е.С.Кузьмин подразделяют их на операционные (деловые и управленческие) и ролевые с элементами драматизации, театрализации (54). Они выстраивают целый ряд особых приемов, служащих для того, чтобы придать представлению спонтанный и творческий характер: «обмен ролями», «двойник», «зеркальный метод», «представление будущего», «проигрывание снов», «волшебный магазин » и т.д.

Большинство авторов считают, что специально организованная игра оказывает влияние на увеличение адекватности самооценки и оценки личности. В качестве основной цели такой игры рассматривается формирование личности в процессе общения, так как ролевая игра берет на себя функцию активатора процесса «самодиагностики», что, как отмечает Л.И.Новикова, затруднено при использовании других методов (123).

Анализ психолого-педагогической литературы, позволяет сделать вывод, что наиболее предпочитаемыми и целесообразными для развития коммуникативной компетентности являются такие конкретные методики, применяемые в игровом цикле, как: воспроизведение социальной роли, смена ролей, разыгрывание ролей (инсценировки), игровое проектирование, представление самого себя (самопрезентация).

Отмечая значение игры в учебно-воспитательном процессе, большинство авторов (Ю.В.Геронимус, Д.Н.Кватрадзе, А.М.Смолкин, Ю.Н.Емельянов и др.), подчеркивают, что игры дают значительный эффект, при условии, что они психологически и педагогически целесообразно организованы, а именно(39, 40, 53, 71, 166):

- определено их место в процессе обучения в сочетании с другими методами;
- отобраны продуктивные модели деятельности для проигрывания;
- создаваемые искусственные ситуации максимально приближены к реальной действительности;
- участники обучения психологически готовы к принятию ролей и проведению игр;
- создан эмоциональный фон, атмосфера взаимодействия, соревнования;
- определена роль ведущего в процессе проведения игр;
- обучаемые максимально включены в поиск решения типичных психологических проблем, с которыми им приходится сталкиваться в реальной жизни.

Таким образом, огромное разнообразие игр, при их психологически и педагогически целесообразной организации, являются эффективным средством обучения и могут использоваться для развития профессиональной коммуникативной компетентности.

Поиск средств воздействия на эффективность и качество профессиональной подготовки, привел исследователей к такому методу психологического воздействия, как тренинг, который со времени своего возникновения завоевал прочное место в профессиональной подготовке специалистов за рубежом и в отечественной практике. Профессионально ориентированный тренинг признается «естественной фазой перевода претендента на овладение специальностью или профессионала на уровень успешного исполнителя, осознающего внутренний потенциал профессионального роста» (151).

Позиционирование тренинга как средства профессиональной подготовки требует соотнесения со стадиями профессионального развития. Г.В.Суходольский, рассматривая онтогенез профессионала как процесс приобретения квалификации, который находит выражение в развитии его личности и индивидуальности, выделяет допрофессиональную, профессиональную и постпрофессиональную стадии (173). При этом каждой стадии присущи

специфические цели, задачи и критерии эффективности профессионального тренинга. Многообразие различных форм профессионального тренинга и масштабы его использования требуют обобщения имеющегося опыта и осмысления его места, возможностей и перспектив развития в рамках профессиональной подготовки.

Термин «тренинг» имеет ряд значений – воспитание, обучение, подготовка, тренировка. В настоящее время существует и несколько определений тренинга. Так, Ю.Н.Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности (52). Существует также определение тренинга как «части планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений, либо на модификацию аттитюдов и социального поведения персонала способами, сочетающимися с целями организации и требованиями деятельности» (211).

В отечественной психологии тренинг рассматривается как один из активных методов обучения (52, 138). Разнообразие точек зрения во многом отражает сложность и многофункциональность тренинга как средства достижения целей обучения, формирования и психического развития специалистов. Выделение общего, присутствующего во всех известных определениях тренинга позволяет отнести его к психологическим методам воздействия.

Психологическое воздействие в тренинге осуществляется словесными и несловесными средствами передачи информации, созданием целесообразно насыщенной информационной среды, регуляцией уровня удовлетворения потребностей, вовлечением в определенным образом организованную, деятельность, а также механизмам психического заражения, внушения, убеждения и подражания. Широкий диапазон используемых средств воздействия относится к бесспорным преимуществам метода.

Профессиональный тренинг имеет следующую классификацию: функциональный, перцептивный, интеллектуальный и тренинг специальных умений:

Функциональный тренинг. Он предназначен для оптимизации в соответствии с требованиями профессиональной деятельности функций психических процессов. К этой группе профессионального тренинга относятся тренировка внимания, чувствительности, памяти, восприятия и др. (98, 154).

Перцептивный тренинг. Данный тренинг направлен на повышение адекватности и полимодальности восприятия образов профессиональных объектов, операций и алгоритмов, самого себя и других людей.

Интеллектуальный тренинг способствует формированию навыков подготовки и осуществления мыслительных операций с образами профессиональных объектов. К этой группе относятся тренинг принятия решений в условиях определенности, неопределенности и риска, решения проблем, стратегического мышления, креативности, умственный тренинг.

Тренинг специальных умений ориентирован на развитие у профессионала специальных умений и навыков – самоуправления, командообразования, лидерский, тренинг уверенности в себе, разрешения конфликтов, установления контакта, ведения переговоров и др. (151).

Широкое распространение в системе профессиональной подготовки специалистов социэкономической сферы получил социально - психологический тренинг. Автор термина М.Форверг. Первая в стране монография, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально - психологического тренинга, была опубликована Л.А.Петровской в 1982 году. Опыт его использования отражен в работах Л.А.Петровской, Ю.Н.Емельянова, Х.Миккина, В.П.Захарова, Н.Ю.Хрящевой. Общей целью данного тренинга, как отмечают исследователи, является повышение компетентности в общении, что достигается разрешением группы задач: приобретение знаний в области психологии личности, группы, общения; приобретение умений и навыков общения; коррекция, формирование и развитие установок, определяющих успешность общения; развитие способностей к адекватной оценке себя, других людей и их взаимоотношений; коррекция и развитие системы отношений личности (61).

Ю.М.Жуков в качестве системы повышения коммуникативной компетентности отдельных индивидов и целых профессиональных групп, указывает коммуникативный тренинг (58, с.6). Анализируя роль тренинга в развитии и совершенствовании коммуникативной компетентности, Ю.М.Жуков выделяет два основных подхода к этому вопросу. Сторонники первого считают, что тренинг призван восполнить дефицит умений и навыков, которые, с одной стороны, не обеспечиваются современной системой образования и социализации, а с другой – не могут быть освоены или приобретены в процессе «стихийной» социальной и профессиональной адаптации. Другая точка зрения состоит в том, что тренинг представляет собой, прежде всего работу по переосмысливанию коммуникативного опыта, расширению сознания, способствующего формированию нового, более плодотворного подхода к выстраиванию отношений со своим окружением (миром). Тогда центр тяжести в работе по приобретению умений и навыков переносится за рамки непосредственного тренинга и происходит не в процессе собственно тренинга, а вследствие его (61, с. 8). В соответствии с данными позициями, Ю.М.Жуков выделяет и две модели процессов наращивания компетентности в результате тренинга:

- Тренинг – это место приобретения и совершенствования знаний, умений и установок. К концу тренинга его участники оказываются максимально нагруженными новым багажом компонентов компетентности. После тренинга они постепенно начинают терять этот багаж, особенно в той его части, которая оказалась не востребованной. И через некоторый промежуток времени тренинг надо повторять, хотя бы для того, чтобы остаться на уровне.

- Тренинг овладения новыми, более совершенными способами работы со своим опытом. Что касается знаний и умений, то их приобретение и совершенствование происходят преимущественно не во время собственно тренинговых занятий, а после них. Тренинг повторяется, если необходимо выйти на более высокий уровень (58, с.9).

Особое внимание, Ю.М.Жуков, обращает на то, что в первой модели нет места эмоционально – мотивационным компонентам психического. «На авансцене когнитии и сенсомоторика». Во второй модели такие составляющие психической сферы, как мотивы, эмоции, чувства, волевой и эмоциональный настрой, могут найти и находят приют (58, с.9). То есть, первая модель представляет собой своеобразное технологическое направление, тогда как вторая – направление личностное.

Г.С.Трофимова, анализируя пути и средства развития коммуникативной компетентности, отмечает, что если подготовка специалиста к процессу информативному достаточно четко определена и структурирована по каждой области знания, то подготовка специалиста к процессу общения, то есть, его эмотивному параметру остается предметом дискуссий (179, с.37).

На наш взгляд, в системе профессиональной коммуникативной подготовки юриста необходима позиция взаимодополнения существующих моделей тренинга, когда тренинг – это и место совершенствования знаний, умений и навыков профессиональной коммуникации, и место овладения новыми способами работы со своим опытом.

Таким образом, если суммировать дефиниции, имеющиеся в специальной литературе, то основным средством развития коммуникативной компетентности с целью более успешного функционирования в социальной (профессиональной) среде является коммуникативный тренинг – как совокупность активных (интерактивных) методов обучения. Под активными (интерактивными) методами подразумеваются игры (ролевые игры, неролевое игровое моделирование), специальные упражнения (диадах, триадах и т.д.) и групповые обсуждения (мозговой штурм, групповая дискуссия, отчеты о работе в подгруппах) (61, с.31). «Методы, содержание и целевая направленность - взаимосвязанные характеристики тренинга, при чем, определяющей является целевая направленность» (61, с.31).

Профессиональный коммуникативный тренинг предполагает усвоение человеком специфических знаний, навыков, умений профессионального об-

щения через интериоризацию особенностей профессиональной среды, объектов и взаимодействия с ними профессионала, через осмысление своего профессионального опыта и опыта межличностного общения и взаимодействия.

Проблема развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего образования предполагает не только выбор путей и средств, но выделение условий, необходимых для ее решения в учебно-воспитательном процессе вуза.

2.2. Педагогические условия развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста в учебно-воспитательном процессе вуза.

Цель профессионального обучения – это подготовка специалиста высшей квалификации. В процессе обучения в вузе человек развивает свои лучшие качества – духовные, волевые, интеллектуальные, повышает свою культуру. Он развивается как личность и как профессионал.

Цель подготовки специалиста и развитие профессиональной компетентности, включает в себя две частные цели: формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков и развитие личности, в особенности ее коммуникативных качеств. В нашем случае, в процессе развития профессиональной коммуникативной компетентности, целью является развитие личностных и профессиональных коммуникативных качеств будущего юриста и формирование соответствующих умений и навыков, необходимых для компетентного общения.

Для определения педагогических условий способствующих эффективному решению данной задачи, мы полагаем необходимым рассмотреть те процессы, которые происходят в системе высшего образования.

В настоящее время в высшей школе по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования, между профессиональной ориентацией и потребностью личности в гармоническом удовлетворении разнообразных по-

знавательных интересов, между современными методологическими подходами к развитым наукам и архаическим стилем их преподавания (44, 172).

Вместе с тем, как отмечает А.А.Вербицкий, в современном образовании проявляются и новые тенденции: осознание каждого уровня образования как составной органической части системы непрерывного народного образования; переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска; переход от жесткого, авторитарного управления, где учащийся (студент) выступает как «объект» обучающих действий, к системе организации, поддержке и стимулирования познавательной самостоятельности субъекта учения, созданию условий для творчества, к педагогике сотрудничества (31).

Эти тенденции и явления обусловили становление новой образовательной парадигмы, которая приоритетным объявляет ориентации на интересы личности, а применительно к высшему образованию подразумевает становление компетентности, эрудиции, творческих начал и культуры личности.

Новая образовательная парадигма построена на базе личностно - деятельностного подхода, основы которого были заложены Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, Б.Г.Ананьевым, рассматривавшими личность как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности общения. В основе личностно – ориентированного обучения, как отмечает И.С.Якиманская, лежит «признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека, его развитие не как «коллективного субъекта», а как индивида, наделенного своим неповторимым субъективным опытом» (201).

По мнению ряда исследователей в условиях личностно – ориентированного обучения педагог приобретает совсем другую, не менее значимую, чем прежняя роль и функцию в учебном процессе. Если при традиционной системе образования основными и наиболее компетентными источниками знания были педагог и учебная книга, а педагог к тому же был еще и контролирующим субъектом познания, то в новой парадигме образования он выступа-

ет все больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучаемых, консультантом и помощником (15,39,49,66,72).

Новая парадигма, как подчеркивают ряд авторов (В.К.Дьяченко, И.А.Зимняя, А.М.Матюшкин, С.Н.Сулимова, И.Н.Черненко и др.), не отменяет прежнюю, ведущими компонентами которой были знания, навыки и умения, а как бы поглощает их и провозглашает более высокое качество образования (49,62,113,171). Это более высокое качество обеспечивается изменением идеалов и коренных подходов: на смену «обучаемому» как более или менее пассивному объекту образовательного объекта выдвигается «учащийся» как активный субъект, приобретающий образование. В соответствии с новым подходом обучение рассматривается как равноправное субъект - субъектное взаимодействие обучающего и обучающихся, а, следовательно, как общение (49, 62, 113, 171).

Таким образом, важными условиями подготовки специалистов в системе высшего образования являются: системность и непрерывность образования, в котором подготовка специалиста носит целостный характер; использование активных методов обучения, позволяющих самостоятельно добывать знания и тренировать умения; субъект - субъектная позиция в учебно-воспитательном процессе, диалог и сотрудничество педагога и учащегося.

Рассмотрение современной образовательной парадигмы и содержательный анализ источников формирования и развития коммуникативной компетентности (параграф 1.2.), позволяет нам выделить педагогические условия, способствующие развитию профессиональной коммуникативной компетентности в процессе обучения в вузе. Такими условиями являются:

- выделение, смысловое акцентирование коммуникативной тематики в курсах различных дисциплин, на протяжении всего обучения;
- интеграция теоретического и практического обучения, повышенное внимание юридической практике и осмыслению полученного опыта;

- охват коммуникативным обучением и воспитанием, реализующимся через общение студента с преподавателями, сокурсниками, всей жизнедеятельности факультета с опорой на активность студента;
- равноправное, «субъект – субъектное» взаимодействие преподавателя и учащихся, диалогичность;
- учет субъективного фактора – интересов, потребностей, мотивов и целей учащихся;
- использование современных методов обучения, предполагающих активную позицию студента.

Рассмотрим, как эти условия реализуются непосредственно в учебно - воспитательном процессе конкретного вуза. Для решения данной задачи мы проанализировали содержание и организацию учебно-воспитательного процесса в Ижевском филиале Нижегородской Академии МВД России (ИФ НА МВД РФ) и рассмотрели роль различных дисциплин учебного плана в развитии коммуникативных качеств, умений и навыков профессионально - юридического общения. А так же провели анализ опроса студентов, на предмет выявления интереса и мотивации учащихся к профессиональному обучению.

Поскольку коммуникативную компетентность мы рассматриваем как интегрально - качественную характеристику субъекта профессиональной юридической деятельности, можно сказать, что ее развитию способствуют в наибольшей степени дисциплины обще гуманитарного, обще профессионального блоков учебного плана, а также специальные дисциплины и дисциплины специализации.

В обще гуманитарный блок входят дисциплины, образующие систему познания мира и закладывающие фундамент для освоения профилирующих дисциплин. Этот блок включает в себя такие учебные курсы как «Философия», «Культурология», «Социология», «Политология», «Логика», «Профессиональная этика», «Логика». В этих дисциплинах отражено методологическое и теоретическое видение основных социальных проблем, система основных понятий. «Философия» в частности, служит методологией для общей

и социальной педагогики и рассматривает важные вопросы: природа человека, смысл его существования, проблемы личности и общения. «Социология» рассматривает личность как субъект и объект социальных взаимоотношений, дает представления о различных социальных группах и их особенностях, формирует представления о социальном поведении и социальных процессах. Такие дисциплины как «Психология и педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел» и «Профессиональная этика» представляются одними из наиболее целенаправленно влияющих на формирование представлений о профессиональном общении юристов, специфических особенностях их коммуникативной деятельности, о нормах и правилах этического и профессионально грамотного юридического взаимодействия с гражданами, коллегами, руководством. В процессе изучения данных дисциплин студенты анализируют, обобщают, находят причинно-следственные связи. Все это развивает мышление и речевые формы деятельности, а значит, развивает коммуникативную компетентность.

Обще профессиональный блок учебного плана включает в себя такие дисциплины как «Теория государства и права», «История отечественного государства и права», «Конституционное право России», «Международное право», «Основы управления в ОВД», «Введение в специальность», «Обеспечение прав в деятельности ОВД» и др. Дисциплины данного блока знакомят студентов с теоретическими основами будущей профессиональной деятельности, основными категориями и понятиями, функциями, специализациями, квалификационными требованиями к данной профессии. Данные дисциплины дают студентам представления о становлении и особенностях различных видов отечественного права и права зарубежных стран, о системе нормативного регулирования общественных отношений, развивают навыки использования юридической терминологии, профессионального языка, анализа ситуаций с точки зрения права, закона. Такие дисциплины как «Основы управления в ОВД», «Обеспечение прав в деятельности сотрудников ОВД» знакомят

студентов с правовой основой, правоохранительной деятельности в целом, и ее коммуникативной подструктурой в частности.

Специальные дисциплины и дисциплины специализации включают в себя: «Криминологию и профилактику преступлений», «Дознание в органах внутренних дел», «Оперативно - розыскную деятельность ОВД», «Оперативное документирование в сфере борьбы с преступностью» и др. Рассмотрим их содержание в контексте коммуникативной подготовки. Так, содержание дисциплины «Оперативно - розыскная деятельность ОВД» формирует у студентов представления о сущности оперативно-розыскной деятельности и ее психологических составляющих, об организации и тактике розыскной работы, о таких розыскных мероприятиях как опрос граждан, наведение справок и др. Дисциплина «Дознание в органах внутренних дел» знакомит курсантов с проблемой установления процессуальной компетенции и полномочий органов дознания, с особенностями ведения дознания, организацией информационно - аналитической работы. «Криминология и профилактика преступлений» формирует представления о психологических особенностях личности преступника и механизмах индивидуального преступного поведения. «Оперативное документирование в сфере борьбы с преступностью» знакомит с требованиями к ведению правовой документации и особенностями документирования различных профессиональных действий.

Таким образом, анализ учебного плана показал, что коммуникативная тематика пронизывает большинство дисциплин всех трех блоков: обще гуманитарного, обще профессионального, и специального. Акцент на вопросах межличностного и профессионального общения в преподавании различных дисциплин способствует целостности и непрерывности процесса развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста. Вместе с тем, специализированный курс, позволяющий систематизировать полученные в ходе изучения разных дисциплин знания о психологии профессионального юридического общения и целенаправленно развивать профессиональную коммуникативную компетентность юриста, в учебном плане отсутствует.

Анализируя реальные педагогические условия для развития ПКК юриста, мы не могли оставить без внимания точку зрения самих учащихся. Отвечая на вопрос анкеты: «Способствует ли обучение в ВУЗе совершенствованию Вашей компетентности в вопросах межличностного и делового общения?», 84,22% опрошенных курсантов ответили утвердительно, 15,78%, считают, что развитие коммуникативной компетентности в процессе обучения происходит лишь частично. Действительно, основную часть информации об общении профессиональном и межличностном, студенты получают из лекций и семинарских занятий. Конкретные же умения и навыки, опыт взаимоотношений формируются чаще всего стихийно, по необходимости и часто путем многочисленных ошибок.

В традиционных формах профессиональной подготовки - лекциях, семинарских и практических занятиях - предполагается, что вначале специалист получает информацию, а через неопределенное время - возможность ее использования, и только тогда происходит оценка субъектом реальной применимости полученного им знания. Однако, как показывает опыт, этого явно недостаточно, прежде всего, потому, что, получив определенный объем знаний, они так и не успевают приобрести необходимые умения и навыки, без которых знания могут остаться невостребованными. Также не уделяется должного внимания развитию профессионально-личностных качеств. В результате получается, что наращивается запас знаний и не формируется устойчивая профессиональная мотивация к самопознанию и саморазвитию, не происходит совершенствования профессиональной компетентности. Решением проблемы мог бы стать спецкурс предполагающий интеграцию теоретических занятий с практическими, когда полученные знания могут быть сразу «проверены в деле», а профессионально важные умения не только описаны, но и тренированы.

Существенным звеном в процессе развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста является практика. Мы исходим из того, что профессиональная компетентность представляет собой органический

сплав теории и личного профессионального опыта, который нельзя приобрести на основе знаний. Только непосредственный опыт общения в различных профессиональных ситуациях, поможет выработать свой стиль взаимодействия, определить наиболее оптимальные формы и приемы профессионального общения. Курсанты Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ проходят юридическую практику на третьем курсе, по окончании 6 семестра, когда уже имеется определенный багаж знаний и умений. Практика является первой серьезной проверкой готовности юриста к будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем, в учебном плане не предусмотрена ни подготовка к практике, когда курсанты могли бы потренировать свои профессиональные умения, ни обсуждение ее результатов, необходимое для рефлексии и осмысления полученного опыта и осознания курсантами своих сильных и слабых сторон в профессиональном общении и взаимодействии, необходимое для определения «точек профессионального роста».

Развитие и совершенствование ПКК в вузе происходит не только на занятиях, но вне их, в процессе ежедневного общения с однокурсниками, курсовыми преподавателями, в ходе общественной жизни факультета и вуза в целом. Определяя основную социальную среду, оказывающую воздействие на особенности общения и взаимодействия курсантов, мы включили в анкету вопрос о том, с кем в период обучения в ВУЗе, курсанты больше всего общаются. Результаты анализа ответов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анализ ответов по определению социальной среды общения курсантов

Ответы респондентов	Кол-во ответов	%
С однокурсниками	70	30,3
Со сверстниками	79	34,2
С родителями	61	26,4
С преподавателями	9	3,89
С сотрудниками ОВД	12	5,2
Сумма	231	100
Итого ответов	231	100

Результаты опроса показали, что основное общение происходит в группе сверстников (34,2% ответов) и однокурсников (30,3 % ответов). Для студен-

тов, особенно младших курсов чрезвычайно важны мнения товарищей. Если отношения с преподавателем находятся в статусных рамках «ученик - учитель», а в контексте специфики ИФ НА МВД РФ еще и в рамках «старший по званию – младший по званию», т.е. не являются равноправными, то в студенческом коллективе статусно все равны. Именно студенческая группа является для студента тем полигоном, на котором происходит его самоутверждение как личности и, в определенной степени как профессионала.

Общаясь в студенческом коллективе, студент получает возможность лучше узнать себя, научиться познавать других людей, ориентироваться в системе межличностных отношений, межличностного общения, т.е. развивает информационно-коммуникативный компонент ПКК. В процессе неформального общения у членов студенческого коллектива возникает масса разнообразных эмоций и чувств по отношению друг к другу: симпатии, антипатии, уважения, взаимной ответственности и т.п. Соответственно возникает необходимость управления выражением своих эмоций, саморегуляции своего состояния. Это является предпосылкой развития эмоциональной сферы личности студента и аффективно-коммуникативного компонента ПКК юриста.

Коллектив студенческой группы и общение в нем в рамках УВП вуза вырабатывают у студента помимо всего прочего, умение вести диалог, отстаивать свою точку зрения, выдвигать аргументы и выслушивать, анализировать точку зрения собеседника, вести беседу в демократическом стиле, доброжелательном тоне. Это развивает регуляционно - коммуникативный компонент профессиональной коммуникативной компетентности юриста.

Таким образом, общение в студенческом коллективе является важным педагогическим условием для развития профессиональной коммуникативной компетентности.

Данные представленные в таблице 2 свидетельствует и о наличии тесной взаимосвязи курсантов с родителями - 26,4% от общего количества ответов респондентов. На наш взгляд это может быть обусловлено тем, что особенно на первом курсе, когда отношения в студенческом коллективе только

формируются, именно от родителей курсанты получают необходимую эмоциональную поддержку, кроме того, как показывает практика, большинство родителей являются сотрудниками правоохранительных органов. Вместе с тем, из таблицы 2 видно, что общение с преподавателями (3,89% ответов) и сотрудниками ОВД (5,2%) занимает незначительное место в ответах курсантов. Это на наш взгляд, может быть вызвано либо низким уровнем интереса к своей будущей профессии со стороны курсантов, либо низкой профессиональной коммуникативной компетентностью преподавателей ВУЗа.

С целью выявления интереса к будущей профессии и мотивации к обучению и профессиональному общению мы включили в анкету ряд вопросов. Анализ ответов курсантов – будущих юристов на вопрос «Что явилось основной целью Вашего поступления в Ижевский филиал Нижегородской Академии МВД РФ?» представлен ниже в таблице 3.

Таблица 3

Результаты анализ ответов по определению интереса к профессии и мотивации к обучению и профессиональному общению		
Ответы респондентов	Кол-во ответов	%
Наличие диплома о высшем образовании		
Диплом о высшем образовании	107	23,18
Диплом о юридическом образовании	68	14,7
Сумма	175	37,88
Служба в ОВД		
Желание работать в милиции	62	13,43
Продолжение семейной традиции	8	1,73
Желание стать хорошим опером	105	22,72
Сумма	175	37,88
Непрофессиональные цели		
Так хотели родители	31	6,72
Чтобы не ходить в армию	77	6,66
Поступил за компанию	4	0,86
Сумма	112	24,24
Итого ответов	462	100

Анализ результатов опроса показал, что решение учиться в данном заведении было полимотивировано. Максимальный показатель имеет «желание получить диплом о высшем образовании» - 23 % ответов. В это число не входят 14,7% опрошенных, которые подчеркнули, что это должен быть именно

диплом о юридическом образовании. 62 курсанта (13,4%) обозначили в качестве цели поступления - «работу в органах внутренних дел». Еще 22,72% ответили, что определение вуза и поступление в него было обусловлено желанием «стать хорошим «опером». Восемь курсантов сделали свой выбор, продолжая семейную традицию. Вместе с тем, четвертая часть опрошенных, поступили в данное учебное заведение, мотивированные не только профессиональными целями. Так, 6,72% ответов опрошенных курсантов, свидетельствуют о том, что решение о поступлении было принято при непосредственном участии родителей («так хотели родители»). 16,66% ответов респондентов в качестве мотива указывают на возможность использовать учебу в данном заведении в качестве альтернативы службы в Вооруженных Силах РФ.

Таким образом, мы можем констатировать, что, несмотря на многоаспектность принятия решения учиться в Ижевском филиале Нижегородской Академии МВД РФ, большая часть курсантов, достаточно мотивирована к обучению и заинтересована в развитии профессиональных знаний и умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности юриста.

Выявление уровня ПКК преподавателей не входило в задачи нашего исследования. Вместе с тем, нужно отметить, что все преподаватели Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ являются сотрудниками ОВД, многие имеют не только опыт преподавания, но и опыт непосредственной правоохранительной деятельности, в том числе и оперативно – розыскной.

Одним из решений проблемы развития ПКК будущих юристов могло бы стать, на наш взгляд, тесное общение курсантов с преподавателями, как носителями профессии и представителями науки, да и просто интересными личностями, которые могли бы поделиться своим богатым профессиональным и личным опытом, помочь в решении сложных жизненных ситуациях.

Для студентов, которые, как правило, слабо ориентируются в структуре своей будущей профессиональной деятельности, преподаватель выступает в качестве основного носителя качеств профессионала в данной области. На это указывают многие специалисты: В.А.Кан-Калик, Г.А.Кудрявцева,

А.А.Леонтьев, Г.И.Михалевская, Е.В.Семенова, Г.С.Трофимова и др. (66, 86,117,118,162). Стремясь реализовать различные аспекты отношения к профессии, студенты прямо или косвенно, на занятиях или вне их, обращаются к преподавателю. И чем больше информации они получают от преподавателя, тем более интересен им сам преподаватель и его предмет. В процессе общения с преподавателем студенты усваивают образцы деятельности и поведения, нормы, ценности, этику своей будущей профессии. Отношения преподавателя и студентов являются социальным контекстом усвоения теоретической и предметно-практической составляющих подготовки специалиста. На это указывают и курсанты: две трети опрошенных (68,42%) отметили, что довольны общением с преподавателями, однако, как показал опрос, не все резервы используются, так, 28% курсантов затруднились с ответом, а 3,5% выразили свое недовольство. Цифра, конечно, может быть и не большая, но за каждой цифрой стоят конкретные люди.

Что же представляет собой предмет общения курсантов с преподавателями? Результаты анализа ответов курсантов на этот вопрос представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты анализ ответов по определению предмета общения курсантов с преподавателями вуза

Ответы респондентов	Кол-во ответов	%
Профессиональные интересы		
Учебные вопросы	144	78,7
Научные вопросы	29	15,84
Вопросы, связанные с будущей профессией	0	0
Сумма	173	94,54
Не профессиональные интересы		
Жизненные планы	0	0
Общие увлечения	0	0
Общественная жизнь вуза	10	5,46
Сумма	10	5,46
Итого ответов	183	100

Из таблицы 4 видно, что главными темами для общения с преподавателями являются учебные и научные вопросы. Общение студентов с научным

руководителем в процессе научно-исследовательской работы студента дает возможность, как подчеркивает Г.А.Кудрявцева, развить следующие умения: устанавливать контакт, тактично критиковать работу других, умения устной речи (86). Научная работа студентов и научное общение тесно связаны между собой. Однако, как преподаватели, так и студенты не всегда рассматривают научное общение как важный элемент профессиональной подготовки, элемент процесса совершенствования ПКК, предпочитая зачастую «живому» общению опосредованное общение с научной литературой.

Одним из предметов общения курсантов и преподавателей являются вопросы организации общественных мероприятий (5,46% ответов). Подготовка и процесс их организации, требующие порой многочисленных контактов с различными людьми, способствует развитию организаторских и коммуникативных способностей курсантов и ПКК в целом.

Вместе с тем, такие важные для курсантов, как личностей и будущих профессионалов, вопросы о жизненных планах, об увлечениях, о будущей профессии остаются даже не на втором плане. Подобное явление, на наш взгляд, обусловлено установкой на субъект - объектную модель взаимодействия и обучения, когда курсант – это объект, который мы обучаем, наделяя знаниями, умениями и навыками, воспитываем или перевоспитываем.

Переход на субъект – субъектную модель, позволит иметь не пассивный объект для воздействия, а активный субъект со своими целями, устремлениями, творческим потенциалом, который может быть интересен в общении не только однокурсникам, но и преподавателям. Эту мысль подтверждают и ответы участников опроса на вопрос: «Каким должно быть общение с преподавателями, на Ваш взгляд»?

Несмотря на то, что многим курсантам было сложно ответить на этот вопрос, и они ограничились ответом «не знаю» (25,14%), большинство все же высказали свои пожелания о том, каким должно быть общение с преподавателями: «более человечным», «уважительным», «преподаватели часто не видят в нас личности, а хотелось бы», «на мой взгляд, преподаватели должны

быть не только предметниками, но в высшем смысле слова - учителями», «хотелось бы от них узнавать не только то, что написано в учебниках, но и то, что есть в реальной жизни, что они сами думают», «преподаватель должен учить не только своему предмету, но даже самой жизни».

Даже небольшая часть приведенных здесь ответов курсантов, позволяет нам сделать вывод о востребованности молодым поколением полноценного субъект - субъектного общения с преподавателями, которое бы не ограничивалось рамками преподаваемого предмета, а касалось различных жизненных аспектов: личных планов, интересов, профессиональных вопросов и вопросов жизненного опыта. Общение с преподавателями способствует приобретению курсантами умений задавать вопросы, вести беседу, анализировать и делать выводы, внимательно слушать и аргументировать свою точку зрения и является источником развития ПКК. Преподаватель выступает для курсантов с одной стороны, как носитель эталонных отношений, существенных в профессиональной деятельности, и коммуникативной компетентности в целом, а, с другой стороны, является организатором целенаправленного развития и формирования, соответствующих профессионально-значимых качеств и отношений студентов как будущих специалистов. В связи с этим именно коммуникативный компонент деятельности преподавателя требует особого внимания с его стороны, так как именно он служит средством воспитания и обучения студентов и условием личностного и профессионального роста самого преподавателя.

Таким образом, анализ результатов опроса курсантов ИФ НА МВД РФ, показал, что процесс развития ПКК юриста начинается с момента поступления курсанта в ВУЗ, в ходе общения с однокурсниками и преподавателями, а также в процессе организации и проведения служебных и общественных мероприятий; что курсанты испытывают острую потребность не только в профессиональных коммуникативных знаниях, но, и, главным образом, в конкретных профессиональных умениях, коммуникативных техниках и навыках рефлексии собственного опыта.

Изучение содержания и организации учебно-воспитательного процесса в Ижевском филиале Нижегородской Академии МВД РФ и рассмотрение роли различных дисциплин учебного плана в развитии коммуникативных качеств, навыков и умений профессионально-юридического общения, позволяет нам сделать вывод о том, что учебно-воспитательный процесс в целом создает необходимые условия для развития ПКК будущих юристов и реализации студентами потребности в совершенствовании их компетентности в общении. Этому способствуют дисциплины общекультурного, медико-биологического и, в значительной мере психолого-педагогического и предметных блоков, научно-исследовательская работа, юридическая практика. Существенную роль также играет общение с преподавателями и сокурсниками.

В то же время следует заметить, что в высшей школе профессиональная деятельность и компетентность (в том числе и коммуникативная) со всеми ее структурами и компонентами должна быть сформирована в рамках и средствами качественно отличной от нее, хотя и структурно подобной учебной деятельности (128). Следовательно, с самого начала своего профессионального развития в вузе студент поставлен в противоречивые условия, поскольку должен соответствовать двум рядам противоречивых требований: явно выраженным требованиям, идущим от учебной деятельности, и в гораздо меньшей степени явными, но не менее строгими требованиями будущей профессиональной деятельности. Последние, в более-менее отчетливой форме, проявляются лишь к концу обучения, а на младших курсах формируются как абстрактное требование применения знаний в решении учебных задач (86, с.76). При такой постановке дела нельзя ждать от студента полноценного развития соответствующих профессионально важных качеств в целом и коммуникативной компетентности в частности. Преодолению данного противоречия, по мнению ряда авторов (И.В.Вачкова, А.А.Вербицкого, Ю.Н.Емельянова, Ю.Н.Жукова, Д.Н.Кватрадзе, Г.А.Ковалева, Г.С.Трофимовой и др.), может служить активное социально-психологическое

обучение, которое является характерной особенностью современного состояния теории и практики обучения общению (15, 30, 31, 58, 71, 78, 132, 179) и позволяет моделировать ситуации характерные для определенной профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ психолого - педагогической литературы, по проблеме развития ПКК, а также результаты опроса студентов и рекомендации преподавателей по совершенствованию коммуникативной подготовки будущих юристов в условиях УВП вуза, позволяют нам сделать вывод о необходимости, создания целевой программы развития ПКК юриста, основанной на принципах активного обучения, которые в контексте подготовки специалиста к профессиональной коммуникативной деятельности, включают в себя: *принцип активности* – предполагающий активность всех участников обучения, субъект – субъектное взаимодействие преподавателя и студентов, а также активность в приложении вновь полученных знаний к собственной практике и опыту; *принцип проблемности* – предполагающий организацию обучения через создание проблемных ситуаций и самостоятельный поиск их решения учащимися, способствующих более глубокому осмыслению и ускорению практического освоения знаний; *принцип адекватности* учебно - познавательной деятельности специфике практических задач и максимального приближения обучения по своему характеру к реальной профессиональной деятельности, ее воспроизводство и имитация; *принцип индивидуальности* предполагает учет способностей, возможностей и личностных качеств учащихся в процессе обучения. А также с соблюдением следующих дидактических условий: интеграции лекционного курса и группового тренинга; равноправного «субъект – субъектного» взаимодействия преподавателя и студентов в форме диалога; создания в процессе обучения ситуаций имитирующих профессиональную деятельность и тренировки профессиональных умений; рефлексии и осмысления полученного опыта. Данный процесс развития профессиональной коммуникативной компетентности может быть представлен в виде модели (рис.2).



Рис. 2. Модель развития ПКК юриста в условиях учебно-воспитательного процесса вуза

Для правильного понимания и адекватного рассмотрения эффективности программы развития ПКК юриста, разработанной на основе данной модели (рис.2) необходимо, на наш взгляд, выделить критерии и показатели, по которым можно было бы судить о степени развития этой важной профессионально- значимой характеристики.

2.3. Критерии оценки уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста и методы их диагностики

На основе анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, и исходя из понимания ПКК юриста как сложного интегративного личностного качества, включающего в себя информационно - коммуникативный, аффективно - коммуникативный и регуляционно - коммуникативный компоненты, мы выделили три основных критерия, позволяющие, на наш взгляд, судить о степени развития ПКК юриста: познавательный, эмоциональный и операциональный. Данные критерии представляют основные компоненты описанной нами структуры профессиональной коммуникативной компетентности.

Познавательный критерий включает в себя:

- уровень профессиональных знаний юриста, который характеризуется использованием юридической терминологии и ориентацией в профессиональных ситуациях на положения правовых документов и нормативных актов, осуществлением порядка реализации прав и свобод граждан;
- уровень владения знаниями профессионального юридического общения, его структуры, этапов, особенностей; знание коммуникативных барьеров, возникающих в процессе межличностного и профессионального общения, закономерностей восприятия, влияния, понимания людьми друг друга;
- способность к самопознанию и самоанализу;
- познавательная активность или пассивность студентов в овладении

пониманием специфики коммуникативной деятельности юристов, через осмысление и рефлекссию полученной информации и опыта.

Эмоциональный критерий включает в себя:

- направленность студента на межличностное общение, взаимодействие, позитивный опыт межличностного и профессионального общения;
- стремление к организации общения с партнером на субъект – субъектной основе, ориентация на диалог и сотрудничество;
- наличие стремления к проявлению эмпатии;
- управление выражением своих эмоций, саморегуляция.

Операциональный критерий характеризует:

- наличие умений осуществления коммуникативной деятельности юриста, основанной на праве и правоотношениях;
- широту / узость диапазона и уровень владения техниками общения;
- уровень владения вербальными и невербальным средствами коммуникации и степень их конгруэнтности;
- наличие умений конструктивного поведения в конфликте и его разрешения.

Не претендуя на всесторонний охват данных критериев диагностическими средствами, мы выбрали ряд эмпирических показателей, раскрывающих каждый из указанных критериев (Приложение 1). Отбирая показатели, мы исходили из необходимости учитывать, по крайней мере, два важных условия: информативность показателя и возможность не только качественной его интерпретации, но и количественного выражения.

В соответствии с целью и задачами данного исследования мы постарались подобрать методики, которые бы позволили определить и экспериментально проверить критерии оценки уровня развития ПКК будущих юристов.

В процессе отбора экспериментальных методик мы руководствовались: валидностью экспериментальных методик и их информационной взаимодополняемостью.

Познавательный критерий, на наш взгляд, раскрывается через показатель готовности к организаторско - коммуникативной деятельности. Потребность в общении с другими людьми, наличие организаторских склонностей, влияют на степень заинтересованности и уровень организации процесса познания особенностей коммуникации в межличностной и профессиональной сферах. Для измерения данного показателя мы использовали «Методику выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС –2).

Данная методика предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности: умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми; стремление расширять контакты; участие в групповых мероприятиях; умение влиять на людей; стремление проявлять инициативу и др. Методика содержит сорок вопросов, на каждый из которых необходимо ответить «да» или «нет» (Приложение 2).

Эмоциональный критерий одним из основных своих показателей предполагает эмпатию, как способность чувствовать и понимать психические состояния других людей, поставить себя на место собеседника, видеть мир его глазами, чувствовать и понимать то же, что чувствует и понимает он; способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей (86). Для диагностики степени выраженности эмпатии мы используем тест самооценки эмпатических способностей (Приложение 3).

В качестве показателей уровня развития операционального критерия, мы использовали тест К.Томаса, позволяющий определить наиболее характерную форму поведения личности в условиях конфликтной ситуации. В опроснике каждый из пяти перечисленных вариантов описывается двенадцатью суждениями о поведении человека в конфликтной ситуации. Они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых испытуемому предлагается выбрать суждение, наиболее типичное для его поведения (Приложение 4).

В качестве инструмента для измерения уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста в целом, мы использовали «Методику измерения уровня педагогической коммуникативной компе-

тентности», разработанную Г.С.Трофимовой (179, с.51) и модифицированную нами для реализации целей исследования в соответствии со спецификой профессиональной коммуникативной деятельности юристов (Приложение 5).

Используемый метод субъективного шкалирования позволил организовать эмпирические данные по определению уровня развития ПКК студентов, чтобы преобразовать качественные характеристики в некую количественную переменную. Методика состоит из 30 интервальных симметричных шкал, заданных противоположными по смыслу формулировками. Диапазон каждой шкалы составляет 10 градаций, где 0 – соответствует суждению, отражающему наименее выраженное свойство личности, а 10 – рассматривается как показатель наиболее выраженного при самоанализе свойства личности.

Набор суждений для парного сравнения был определен с помощью индивидуальной экспертной оценки с учетом специфики коммуникативной деятельности юристов. В соответствии со структурой коммуникативной компетентности юриста, выделенные суждения для парного сравнения были разделены на три группы. К первой группе относятся суждения, которые несут в себе смысловую нагрузку познавательного критерия соответствующего информационно-коммуникативному компоненту ПКК юриста. Совокупность данных суждений позволяет выявить степень информированности личности в области психологии профессионального юридического общения, понимания себя и других. Следующая группа суждений определяет содержание операционального критерия и отражает особенности внешней манеры поведения юриста в процессе межличностного профессионального общения и взаимодействия. Третью группу составляют пары суждений, характеризующие способности юриста к выражению эмпатии и управлению своим эмоциональным состоянием в различных ситуациях соответствующих профессиональной деятельности. Данная группа отражает эмоциональный критерий.

Наряду с перечисленными методиками использовались: метод наблюдений, анализ конкретных ситуаций, беседы и другие методы качественного

анализа, которые существенно помогли в интерпретации полученных результатов исследования.

Метод наблюдения осуществлялся либо в естественных условиях, либо в специально организованных игровых ситуациях, имитирующих ситуации реального взаимодействия. Большую роль здесь играют технические средства фиксации поведения наблюдаемых аудио- и видеозаписывающая аппаратура, поскольку их использование повышает точность и надежность данных наблюдений, что особенно важно, сам наблюдаемый может быть привлечен к процессу анализа.

Особое место в определении всех показателей мы отводим самодиагностике, т.е. качественному описанию и количественному оцениванию своих коммуникативных особенностей самими студентами, поскольку процесс развития ПКК юриста должен, на наш взгляд, перерасти в процесс саморазвития и самосовершенствования профессионала.

Опираясь на данное положение, мы, помимо внешне регистрируемых показателей эффективности программы развития ПКК юриста, посчитали важным взглянуть на программу «изнутри», глазами самих участников. В качестве средства для выявления результатов «субъективной реальности» студентов, нами был выбран метод анализа документов, в виде сочинений участников экспериментальной программы.

Качественные и количественные результаты, полученные с помощью диагностических процедур, затем преобразовывались нами в упорядоченную шкалу, имеющую следующие градации значений: низкое, средне низкое, среднее, средне высокое, высокое. В соответствии с этими значениями и на основе анализа исследований, посвященных проблеме развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста и опроса руководителей оперативных подразделений, нами выделены 5 уровней развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста – сотрудника правоохранительных органов: высокий, средне высокий, средний, средне низкий, низкий (82, 179).

«Высокий» уровень характеризуется тем, что юрист (сотрудник правоохранительных органов): владеет знаниями правовых документов и нормативных актов, регламентирующих его деятельность; умеет адекватно оценивать позицию и свойства личности собеседника, умеет предвидеть ответную реакцию собеседника; умеет оказывать внушающее и стимулирующее воздействие; умеет устанавливать целесообразные отношения с гражданами, коллегами и руководством; владеет основами ораторского искусства (выступать публично); умеет составлять процессуальные документы; умеет правильно и целесообразно ситуации оперировать юридической терминологией; умеет предотвращать и разрешать конфликты; в ситуации конфликта выбирает тактику «сотрудничества»; имеет высокую степень информированности в области общения; владеет речевыми и невербальными средствами социального поведения; способен управлять своим эмоциональным состоянием; характерны инициативность и непринужденность в общении.

На уровне «выше среднего» профессиональной коммуникативной компетентности, юрист: стремится адекватно оценивать нравственные и волевые качества собеседника; стремится к установлению контакта и отношений сотрудничества и взаимопонимания с коллегами; умение устанавливать целесообразные отношения, ограничено кругом коллег; имеет некоторые затруднения в общении со старшими по возрасту и (или) положению собеседниками; в ситуациях конфликта нередко избирается тактика приспособления» или «избегания», т.е. предпочитают непродуктивные линии поведения в ситуациях разногласия; стремится правильно использовать юридическую терминологию и составлять процессуальные документы.

«Средний» уровень профессиональной коммуникативной компетентности отличается тем, что юрист: испытывает стремление к установлению отношений сотрудничества с другими; способен определить уровень их информированности, симпатий и антипатий; в поведении следует этическим нормам и нормам закона; владеет юридической терминологией; имеет низкий уровень информированности в области межличностного общения; не владеет

невербальными средствами общения, не уверен в жестах, позе, мимике; не владеет вербальными средствами общения; не способен владеть вниманием собеседника, устанавливать контакт с аудиторией; не способен управлять своим эмоциональным состоянием перед большой аудиторией и в ситуации конфликта.

На уровне «ниже среднего» юрист испытывает те же трудности в общении, что и на среднем уровне: категоричен в восприятии и оценке других; склонен недооценивать волевые и нравственные качества собеседника и переоценивать свои собственные; не владеет юридической терминологией, в составлении процессуальных документов допускает ошибки; предпочитает в конфликтной ситуации тактику «соперничества» или «компромисс».

«Низкий» уровень профессиональной коммуникативной компетентности характеризует юриста как: имеющего авторитарную или конформную направленность в общении; не владеющего ни речевыми, ни вербальными средствами общения; не способного выразить собственную доброжелательность к гражданам или коллегам; не способного логично и последовательно строить свои высказывания; плохо владеющего юридической терминологией и знанием порядка реализации прав и свобод граждан; процессуальные документы составляющего с грубыми ошибками; избирающего тактику поведения в конфликте – «компромисс» или «избегание».

Выводы по главе II.

Анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, а также изучение содержания и организации учебно-воспитательного процесса и анализ результатов опроса курсантов Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ позволили сделать следующие выводы:

1. В соответствии с новой образовательной парадигмой, активизация учебно-познавательной деятельности и развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста возможно посредством активных методов обучения.

2. Основным средством развития коммуникативной компетентности с целью более успешного функционирования в социальной (профессиональной) среде является коммуникативный тренинг – как совокупность активных (интерактивных) методов обучения.

3. Педагогические условия, способствующие развитию профессиональной коммуникативной компетентности в процессе обучения в вузе, включают в себя: выделение, смысловое акцентирование коммуникативной тематики в курсах различных дисциплин, на протяжении всего обучения; повышенное внимание юридической практике и осмыслению полученного опыта; охват коммуникативным обучением и воспитанием, реализующимся через общение студента с преподавателями, сокурсниками, всей жизнедеятельности факультета; равноправное, «субъект – субъектное» взаимодействие преподавателя и учащихся, диалогичность; учет субъективного фактора – интересов, потребностей, мотивов и целей учащихся; использование методов обучения, предполагающих активную позицию студента.

4. Программа целенаправленного развития ПКК юриста опирается на следующие принципы:

принцип активности – предполагающий активность всех участников обучения, субъект – субъектное взаимодействие преподавателя и студентов, а также активность учащихся в приложении вновь полученных знаний к собственной практике и опыту;

принцип проблемности – предполагающий организацию обучения через создание проблемных ситуаций и самостоятельный поиск их решения учащимися, и способствующий более глубокому осмыслению и ускорению практического освоения знаний;

принцип адекватности учебно - познавательной деятельности специфике практических задач, предполагающий максимальное приближение обучения по своему характеру к реальной профессиональной деятельности, ее воспроизводство и имитацию;

принцип индивидуальности предполагает учет способностей, возможностей и личностных качеств учащихся в процессе обучения.

И предполагает соблюдение следующих дидактических условий:

- интеграции лекционного курса и группового тренинга;
- равноправного «субъект – субъектного» взаимодействия преподавателя и студентов в форме диалога;
- создания в процессе обучения ситуаций, имитирующих профессиональную деятельность и тренировки профессиональных умений;
- рефлексии и осмысления полученного опыта.

5. В соответствии со структурой профессиональной коммуникативной компетентности юриста, включающей в себя информационно-коммуникативный, аффективно- коммуникативный и регуляционно – коммуникативный компоненты, мы выделяем три критерия, характеризующих уровень ее развития: познавательный, эмоциональный и операциональный.

Глава III. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО - ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ

3.1. Этапы проведения, организации и методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы

Экспериментальная работы по исследованию возможностей ВУЗа для развития профессиональной коммуникативной компетентности юристов состояла из четырех последовательных этапов (Приложение 6).

Первый этап – зондирующий. Основными задачами, которые решались на данном этапе, были:

- 1.Отбор контингента исследования.
- 2.Проверка актуальности проблемы развития ПКК юристов.
- 3.Отбор методического инструментария для диагностики уровня профессиональной коммуникативной компетентности юриста.
- 4.Создание программы развития ПКК юриста.

Для достижения этих целей необходимо было решить ряд подзадач, а именно: провести проверку рациональности и обоснованности выбора контингента исследования; проверить обоснованность выбора методического инструментария для диагностики уровней профессиональной коммуникативной компетентности юриста; проверить актуальность данной проблемы через выявление трудностей в профессиональном общении, с которыми сталкиваются студенты – будущие юристы; осуществить отбор психотехник, эффективных для развития профессиональной коммуникативной компетентности, опираясь на структуру профессиональной коммуникативной компетентности юриста и данные опроса сотрудников ОВД. Важной задачей было и «отлаживание» процедуры сбора информации.

В качестве контингента исследования выступили курсанты Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ. Для участия в эксперименталь-

ной программе были выбраны курсанты 3-го курса (специальность – «Правоохранительная деятельность»). Выбор был обоснован тем, что по данным исследований, первый год обучения в вузе – это период адаптации: период одновременного приспособления вчерашнего школьника к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса в вузе и к учебной группе, период выработки студентом своего стиля поведения, поиска своего места в новом коллективе, - который завершается к началу третьего семестра (64, с.87). Было учтено и то, что на 1-ом, 2-ом курсах студенты только приступают к изучению профессиональных дисциплин, только начинают осваивать юридическую терминологию, впервые знакомятся с правовыми понятиями и институтами. Поэтому основная работа по развитию у курсантов профессиональной коммуникативной компетентности проводилась в течении 3 курса.

Выбор арсенала методических средств, для диагностики уровня развития ПКК юристов осуществлялся на основе разработанных критериев оценки уровня развития ПКК (Приложение 1) и обозначенных требований (параграф 2.3). На этом же этапе нами была разработана схема реализации эксперимента по типу поперечных срезов. В соответствии с которой, у участников обеих групп сравнивались данные, полученные перед началом эксперимента, а также на выходе - сразу после завершения.

Перед началом эксперимента, необходимо было проверить, насколько актуальна проблема развития ПКК для студентов - будущих юристов. Данная задача решалась нами через выявление и анализ тех трудностей в профессиональном общении, с которыми сталкиваются будущие юристы – курсанты Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ, методом опроса (Приложение 7). Всего было опрошено 175 студентов, на момент анкетирования учащихся 1-3 курсов.

В ходе опроса, все курсанты на вопрос: «Необходимо ли на Ваш взгляд, наличие коммуникативной компетентности для успешного решения профессиональных задач?», ответили утвердительно. Однако, анализируя потребность будущих юристов в профессионально-коммуникативной подготовке,

для нас было важно выявить актуальность конкретных знаний, умений и навыков. Для этого курсантам был задан вопрос: «Укажите знания, умения и качества, которыми, на Ваш взгляд, должен обладать юрист (сотрудник правоохранительных органов)?» (Таблица 5).

Таблица 5

Результаты анализа ответов по изучению потребностей курсантов в содержании профессиональной коммуникативной подготовки

Ответы респондентов	Кол-во ответов	%
Профессиональные знания		
Владение юридической терминологией	17	1,25
Знание законов и нормативных актов	175	12,9
Составление процессуальных документов	37	2,73
Знания психологии людей	119	8,78
Быстро ориентироваться в сложившейся обстановке	11	0,80
Сумма	359	26,49
Умения		
Устанавливать и поддерживать контакт	103	7,60
Уметь добывать информацию	109	8,04
Правильно выражать свои мысли	15	1,10
Отдавать распоряжения	56	4,13
Управлять своими чувствами, эмоциями	37	2,73
Уметь внимательно слушать	76	5,60
Выступать публично	17	1,25
Актерское мастерство	9	0,66
Правильно оценивать состояние собеседника и предвидеть его реакцию	89	6,56
Сумма	511	37,71
Качества		
Высокая культура общения	111	8,19
Общительность, коммуникабельность	67	4,94
Организованность	105	7,74
Целеустремленность	92	6,78
Ответственность	75	5,53
Дисциплина	35	2,58
Сумма	485	35,79
Итого ответов	1355	100

Анализ ответов респондентов (таб. 5) показал, что для курсантов наряду с профессиональными знаниями (26,49%), под которыми подразумеваются: знание законов и правоохранительных актов, психологии людей и профессиональных ситуаций, а так же свободное владение юридической терминологией, важными являются личностные качества профессионала.

Третья часть всех ответов (35,79%), отражает понимание курсантов того, что помимо знаний и умений, будущий юрист - сотрудник ОВД, должен обладать определенными личностными качествами. Так, большая часть респондентов (111 человек), среди наиболее важных качеств личности в профессиональной деятельности юриста отмечают высокую культуру общения. Кроме этого курсанты отметили такие качества как: организованность (7,74%), целеустремленность (6,78%), ответственность (5,53%), а так же общительность и коммуникабельность (4,94%).

Среди профессиональных умений, которые лидируют по количеству ответов (37,71%) наиболее важными курсанты отметили: умение добывать информацию (8,04%); умение устанавливать и поддерживать контакт (7,60%); правильно оценивать состояние собеседника и предвидеть его реакцию (6,56%), умение внимательно слушать (5,60%) и отдавать распоряжения (4,13%), умение управлять своими чувствами и эмоциями (2, 73%).

Однако, лишь небольшая часть курсантов (одна шестая опрошенных) отметили такие важные для профессиональной деятельности юриста умения, от которых очень часто зависят судьбы людей, как: умение правильно выражать свои мысли (1,1%) и выступать публично (1,25%). К сожалению, не входит в зону профессионального внимания курсантов и актерское мастерство (0,66% ответов), имеющее первостепенное значение не только для быстрого перевоплощения из одной социальной роли в другую при выполнении оперативно-розыскной деятельности, но и для убедительного исполнения своей непосредственной социальной роли, предписанной государством.

Таким образом, анализ ответов на данный вопрос и дополнительно используемые методы наблюдения и беседы, показали, что в целом, курсанты имеют представления о тех знаниях, умениях и личностных качествах, которыми должен обладать юрист – профессионал, однако, чаще всего это лишь представления о том, как это должно быть. То есть, курсанты понимают, что это важно, но насколько, и в чем эта важность для многих остается лишь на уровне узнаваемого явления. Кроме того, не все четко представляют, в чем

состоит роль и значение ПКК в решении профессиональных задач. Из таблицы 6 видно, что, для юриста, наряду с личностными качествами и профессиональными знаниями огромное значение имеют конкретные профессиональные умения и навыки.

Для выявления затруднений в процессе общения, курсантам был задан вопрос: «Есть ли у Вас потребность в общении с другими людьми?» Подавляющее большинство - 80,5% опрошенных ответили, что испытывают удовлетворение от общения с другими людьми, но при этом, лишь 43,85% респондентов отметили, что не испытывают трудностей в процессе общения. Большая же часть курсантов (56,15%) признала наличие определенных трудностей в общении, хотя и обозначила имеющиеся затруднения, как редкое явление. Насколько это соответствует реальности, мы попытались проверить, задав уточняющий вопрос: «Какие трудности в общении Вы испытываете чаще всего?» Результаты анализа ответов курсантов по изучению трудностей, которые они испытывают в процессе общения, представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты анализ ответов курсантов по изучению трудностей в общении

Ответы респондентов	Кол-во	%
Познавательный критерий		
Порой сложно понять другого человека	13	1,93
Сложности в выражении собственных мыслей и желаний	33	4,92
Трудности в поддержании темы разговора	40	5,95
Часто ошибаюсь в людях	11	1,63
Не умею, а чаще не желаю общаться	11	1,63
Часто сам себя не понимаю	31	4,62
Сумма	139	20,68
Эмоциональный критерий		
Неуверенность, стеснительность	61	9,08
Отсутствие опыта доверительных, позитивных отношений	34	5,05
Страх открыться и быть не понятым	56	8,34
Долго помню обиды	35	5,20
Вынужден общаться с людьми, которые не нравятся	47	6,99
Управлять своими чувствами, эмоциями: «сдерживать себя», «не срываться», «вспыльчивый», «невыдержанный»	37	5,51
Правильно оценивать состояние собеседника и предвидеть его реакцию	15	2,24
Сумма	285	42,41

Операциональный критерий		
Аргументировано отстаивать свою точку зрения	31	4,61
Брать инициативу в разговоре и отдавать ее	57	8,48
Не умею управлять ни своим не чужим поведением	23	3,43
Устанавливать и поддерживать контакт с людьми	34	5,05
Разрешение конфликтных ситуаций, споров, «конфликты стараюсь избегать», «мне трудно найти пра- вильный выход из конфликта»	69	10,26
Не умею использовать невербальные средства	27	4,02
В разговоре часто подавляю собеседника	7	1,05
Сумма	248	36,90
Итого ответов	672	100

Анализируя указанные в анкете затруднения курсантов в общении с однокурсниками и во взаимодействии с преподавателями ВУЗа, мы распределили их на три группы, соответствующие основным критериям оценки развития ПКК юриста. Результаты данного распределения показали, что основные затруднения, которые испытывают курсанты юридического ВУЗа относятся к умениям, составляющим эмоциональный (42,41%) и операциональный (36,90%) критерии.

К трудностям, характеризующим отсутствие умений и навыков составляющим познавательного критерий (20,68%) мы отнесли отсутствие понимания (познания) себя (4,62%) и других людей (1,93%): «часто ошибаюсь в людях» (1,63%). Кроме того, к данному критерию, на наш взгляд относятся и отмеченные курсантами, «сложности в выражении собственных мыслей» (4,92%) и «трудности в поддержании темы разговора» (5,95%).

Как уже отмечалось выше, деление на структурные компоненты ПКК юриста, которым соответствуют выделенные нами критерии, весьма условно, и в реальности все они тесно переплетены и зависят один от другого. Трудности, возникающие в процессе общения курсантов и связанные с отсутствием или низким уровнем умений, относящихся к познавательному критерию, естественно, находят свое отражение и в уровне развития умений, характеризующих операциональный критерий (36,90%). Наиболее высокие показатели здесь имеют затруднения в разрешении конфликтных ситуаций (10,26%). Даже зная сущность, структуру, виды конфликта, курсанты, тем не менее, не владеют стратегиями поведения в конфликтных ситуациях и «ста-

раются их избегать» или путем приспособления, или жесткой конкуренции - «в разговоре часто подавляю собеседника» (1,05%). Чаще всего конфликтные ситуации возникают, на наш взгляд, из-за «неумения управлять ни своим, ни чужим поведением» (3,43%) и неумения «аргументировано отстаивать свою точку зрения» (4,61%).

Кроме того, настораживает тот факт, что почти одна треть опрошенных курсантов (57 чел.) обозначили как трудность в общении - «диалогичность» - возможность брать инициативу в разговоре и передавать ее партнеру, а также установление и поддержание контакта с людьми (34 чел.). Данные умения являются одними из основополагающих в работе юриста, по роду деятельности которого, постоянно приходится устанавливать разнообразные контакты с разного рода категориями граждан и вести с ними «диалогичное общение». Трудности, подобного плана, отмеченные курсантами, могут быть вызваны неуверенностью, стеснительностью (9,08%), «страхом открыться и быть непонятым» (8,34%), а также отсутствием «опыта доверительных, позитивных отношений» (5,05%). Все эти показатели относятся к эмоциональному критерию, и включают в себя, помимо указанных курсантами, умения управлять своим эмоциональным состоянием, навыки саморегуляции.

Отсутствия необходимых умений и навыков, приводит к тому, что наибольшие сложности у курсантов вызывает «умение сдерживать себя», «не срываться» (5,51%), правильно оценивать состояние собеседника и предвидеть его реакцию (2,24%).

Таким образом, анализ ответов респондентов на вопрос: «Какие трудности в общении они испытывают чаще всего?», показал необходимость повышенного внимания к развитию умений и навыков межличностного взаимодействия, расширению диапазона техник общения и стратегий поведения в конфликтных ситуациях, а так же развитию у курсантов навыков управления выражением собственных эмоций и навыков саморегуляции. Полученные в ходе опроса данные, подтвердили актуальность развития ПКК юриста и обо-

значили те составляющие профессиональной коммуникативной компетентности, которые требуют наиболее пристального внимания в плане развития.

Для эффективного решения следующей задачи данного этапа – создания программы развития ПКК юриста, мы включили в анкету, по изучению потребностей курсантов ИФ НА МВД РФ в коммуникативной подготовке, следующий вопрос: «Достаточно ли Вам того уровня подготовки к профессиональному общению, которое осуществляется в рамках социально-гуманитарных дисциплин, преподаваемых в ВУЗе, и если нет, то что бы Вы включили в программу подготовки?» 41,72% опрошенных ответили, что имеющегося уровня подготовки вполне достаточно. По ответам на вторую часть вопроса мы провели анализ, результаты которого представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты анализ ответов курсантов на вопрос: «Что бы Вы включили в программу коммуникативной подготовки юриста?»

Ответы респондентов	Кол-во ответов	%
Информационно-коммуникативный компонент		
«Как читать человека как книгу»	11	3,55
Основы ораторского искусства	9	2,91
Стратегии поведения в конфликте	25	8,09
Основы нейро-лингвистического программирования	5	1,61
Сумма	50	16,18
Аффективно – коммуникативный компонент		
Упражнения на развитие в себе уверенности	61	19,74
Саморегуляция и релаксация	27	8,73
Программу самопознания и личностного роста	13	4,20
Актерское мастерство	9	2,91
Сумма	110	35,59
Регулятивно-коммуникативный компонент		
Техники ведения спора и аргументированного отстаивания своей точки зрения	31	10,03
Техники влияния и противостояния влиянию	17	5,50
Техники установления контакта	35	11,32
Умения конструктивного разрешения конфликтных ситуаций	13	4,20
Тренировки использования невербальных средств коммуникации	53	17,15
Сумма	149	48,22
Итого ответов	309	100

Анализ содержания ответов (таб.7), обозначил ярко выраженную потребность курсантов с одной стороны в конкретных техниках общения и взаимодействия: техники установления контакта (11,32%), техники ведения спора и аргументированного отстаивания своей точки зрения (10,03%), техники влияния и противостояния влиянию (5,05%), умения конструктивного разрешения конфликтных ситуаций (4,20%), техники невербального воздействия (17,15%). С другой стороны, отразил необходимость владения навыками саморефлексии полученного опыта и, как следствие, возможности самопознания и личностного роста (4,20%), развития уверенности в себе (19,74%), владение навыками саморегуляции и релаксации (8,73%).

Анализируя ответы курсантов, мы условно разделили их на три блока, соответствующих структуре профессиональной коммуникативной компетентности юриста. Полученная таблица красноречиво отражает существующее положение вещей: программы подготовки будущих специалистов насыщены разнообразными теоретическими знаниями, поэтому вопрос о дополнении существующих программ для более качественной коммуникативной подготовки специалистов достаточно скупое отражение в ответах курсантов и лишь конкретизирует уже включенные в программы дисциплин вопросы. Информационно-коммуникативный компонент таблицы составляет 16,18%.

Более ярко выражены аффективно-коммуникативный компонент (35,59%) и регуляционно - коммуникативный (48,22%), которые отражают острую потребность в наполнении учебных программ спецкурсами или факультативными занятиями, на которых курсанты могли бы сразу применять полученные теоретические знания, тренировать необходимые профессиональные умения и рефлексировать полученный ими опыт.

С учетом этих данных и с опорой на структуру ПКК юриста была разработана программа развития профессиональной коммуникативной компетентности юристов – сотрудников правоохранительных органов, включающая в себя ряд специальных процедур и упражнений, наиболее эффективных с нашей точки зрения для развития всех структурных компонентов ПКК.

Основными методами на данном этапе были: наблюдение, беседы, анкетирование, анализ, моделирование.

Подтвержденная на предшествующем этапе актуальность проблемы развития ПКК юристов получила свое логическое продолжение в студенческой среде. С этой целью была разработана экспериментальная программа развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста, которая прошла апробацию на 2-х группах Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ.

Ставилась задача проследить динамику развития ПКК юриста между этими группами. Общая характеристика групп - участниц педагогического эксперимента представлена ниже, в таблице 8.

Таблица 8

Общая характеристика групп, участвующих в эксперименте

Выборка	Содержание обучения	Количество Студентов
Экспериментальная Группа – 3 курс, специальность «правоохранительная деятельность»	Экспериментальное обучение по программе «Основы коммуникативной деятельности юриста»	25 человек
Контрольная группа – 3 курс, специальность «правоохранительная деятельность»	Обучение по типовой учебной программе курса «Юридическая психология»	36 человек

Основными задачами, которые решались нами на констатирующем этапе эксперимента, были:

1. Выявление исходного уровня ПКК юриста у курсантов – будущих юристов экспериментальной и контрольной групп.
2. Уточнение задач экспериментального обучения.

Для проверки эффективности экспериментальной программы, необходимо было проследить динамику развития ПКК у курсантов в ходе реализации программы. Следовательно, необходимо было выявить исходный уровень ПКК курсантов и определить показатели его развития по каждому из структурных компонентов до начала эксперимента. Сопоставление данных по уровню развития ПКК юриста в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе приведено в таблице 9.

Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровню развития ПКК юриста

Уровни	Баллы	Экспериментальная группа выборка в %	Контрольная группа Выборка в %
Высокий	8,01 и более	12	19,5
Выше среднего	8,00 – 7,03	28	30,5
Средний	7,02 – 6,18	24	25
Ниже среднего	6,17 – 3,86	36	25
Низкий	3,85 и менее	0	0

Из таблицы видно, что перед началом эксперимента, наибольшие различия наблюдаются на «высоком» и «ниже среднего» уровнях. Количество студентов с «высоким» уровнем развития ПКК в контрольной группе выше на 7,2 %, а с уровнем «ниже среднего» меньше на 11% по сравнению с экспериментальной группой. Наименьшие различия наблюдаются на «среднем» и «выше среднего» уровнях. Студенты с низким уровнем развития ПКК в обеих группах отсутствуют. Максимальный показатель в экспериментальной группе – 36%, находится на уровне «ниже среднего», а в контрольной группе максимальный показатель равен 30,5% и располагается на уровне «выше среднего». В целом уровень развития ПКК юриста в контрольной группе на начало эксперимента был несколько выше, чем в экспериментальной.

Наряду с основной «Методикой измерения ПКК» Г.С. Трофимовой, на констатирующем этапе были проведены измерения показателей уровня развития ПКК юриста по каждому выделенному критерию (познавательный, эмоциональный и операциональный). Для этого мы использовали: «методику выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС - 2), тест – самооценку эмпатических способностей и тест К.Томаса.

Для полноты характеристики исследуемого качества, на наш взгляд, необходимо прокомментировать их результаты. В частности, рассмотрим результаты анализа уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем этапе эксперимента, опираясь на данные представленные в таблице 10.

Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровню развития коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем этапе

Уровни	Баллы	Выборки в %			
		Коммуникативные способности		Организаторские способности	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	20-17	32	50	48	27,7
Выше среднего	16-13	48	36,1	28	50
Средний	12-9	16	8,3	16	19,4
Ниже среднего	8-5	4	5,5	8	2,7
Низкий	4-1	0	0	0	0

Анализируя результаты измерения уровня развития коммуникативных склонностей до начала эксперимента, мы видим, что в контрольной группе наибольший показатель (50%) находится на «высоком» уровне. Еще 36,1% - на уровне «выше среднего». В экспериментальной группе максимальное количество студентов 48% имеют уровень коммуникативных склонностей «выше среднего», а еще третья часть группы (32%) – «высокий» уровень.

Наибольшие различия между выборками экспериментальной и контрольной групп наблюдаются на «высоком» (18%) и «выше среднего» (11,9%) уровнях. На «среднем» уровне различие составляет 7,7%, а на уровне «ниже среднего» - 1,5%

Таким образом, подавляющее большинство студентов 80 % в экспериментальной группе и 86,1% в контрольной распределились на «высоком» и «выше среднего» уровнях.

Подобное явление наблюдается и при анализе данных измерения уровня развития организаторских склонностей. Так, 76% выборки экспериментальной группы и 77,7% контрольной находятся на уровнях «высокий» и «выше среднего». Максимальный показатель в экспериментальной группе равен 48% и находится на «высоком» уровне, в контрольной этот показатель составляет 50% и находится на уровне «выше среднего».

Менее одной четвертой курсантов в каждой группе распределены на «среднем» и «ниже среднего» уровнях. «Низкий» уровень, как и при измерении коммуникативных склонностей в выборках отсутствует.

Таким образом, на начальном этапе эксперимента в обеих группах студенты достаточно высоко оценили свои организаторские и коммуникативные склонности, на наш взгляд это связано с тем, что на третьем курсе студенты уже адаптировались к учебной деятельности в условиях УВП вуза, научились организовывать свое учебное пространство и время, активно участвуют в жизни вуза, имеют опыт общения с преподавателями – как носителями профессии, сформировались как коллектив.

Следующий показатель уровня развития ПКК юриста – эмоциональный. Результаты измерения уровня эмпатии в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 11.

Таблица 11

Сопоставление данных измерения уровня эмпатии в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

Уровни	Баллы	Экспериментальная группа выборка в %	Контрольная группа Выборка в %
Высокий	51 и более	72	77,8
Выше среднего	50-41	28	16,7
Средний	40 -31	0	5,5
Ниже среднего	30 -21	0	0
Низкий	20 и менее	0	0

Анализ результатов самодиагностики курсантов показал, что несмотря на специфические особенности учебно-воспитательного процесса в Ижевском филиале Нижегородской Академии МВД РФ, которые отражают особенности правоохранительной системы в целом (жесткая дисциплина, правовая регламентация, уставной характер взаимоотношений и т.п.), показатели уровня эмпатии у курсантов были достаточно высоки и сконцентрировались на «высоком» и «выше среднего» уровнях. Показатели «низкого» и «ниже среднего» уровней в обеих группах отсутствуют.

В качестве показателя развития регуляционно - коммуникативного компонента ПКК юриста, мы рассматривали ведущие стратегии поведения курсантов. Выбор оптимальной стратегии поведения, ведущей к достижению

профессиональных целей, с учетом особенностей коммуникативной ситуации в деятельности юриста (сотрудника правоохранительных органов), которая достаточно часто протекает в условиях конфликта и противостояния, имеет важное значение. Результаты диагностики ведущих стратегий поведения курсантов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 12.

Таблица 12

Распределение студентов по ведущим стратегиям поведения в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

Стратегии поведения	Выборка %	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Соперничество	13,3	23,1
Сотрудничество	13,3	13,8
Компромисс	16,6	30,4
Приспособление	26,6	21,2
Избегание	30	11,5

Анализ результатов диагностики стратегий поведения курсантов показал, что до начала эксперимента ведущими стратегиями поведения в экспериментальной группе были «избегание»- 30% и «приспособление» -26,6%, а в контрольной – «компромисс» – 30,4%, «соперничество» – 23,1% и «приспособление» -21,2%. Наибольшие различия в выборках наблюдаются в стратегии «избегания» -18,5% и в стратегии «компромисса» - 13,8%. Наименьшие различия наблюдаются в стратегии «сотрудничества» - 0,5%, показатели которой оказались минимальными в обеих выборках, и составили в экспериментальной группе 13,3%, а в контрольной 13,8%.

Таким образом, анализ ведущих стратегий поведения на констатирующем этапе эксперимента показал, что наибольший процент в выборках экспериментальной и контрольной групп составляют наименее конструктивные стратегии поведения: «избегание», «приспособление» и «соперничество».

Проанализировав результаты самодиагностики курсантов на констатирующем этапе, можно сделать следующие выводы:

1. Количество студентов с «высоким » и «выше среднего» уровнями развития ПКК достаточно высоко и составляет в экспериментальной группе 40%, а в контрольной – 50% .

2. Количество студентов с «низким » уровнем развития ПКК в обеих выборках отсутствует.

3. Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей в экспериментальной и контрольной группах достаточно высок. 80% курсантов в экспериментальной группе и 86% в контрольной распределены на «высоком» и «выше среднего» уровнях развития коммуникативных склонностей. Количество курсантов с развитием организаторских склонностей на «высоком» и «выше среднего» уровнях составляет 76% в экспериментальной и 77,7% в контрольной группах.

4.Уровень развития эмпатических способностей в ходе самодиагностики студентов имеет высокие показатели, которые сконцентрировались на уровнях «высокий » и «выше среднего» и составляют 100% в экспериментальной и 94,5% в контрольной.

5. Ведущими стратегиями поведения в экспериментальной группе являются «избегание» - 30% и «приспособление» - 26,6%, в контрольной «компромисс» - 30,4% и «соперничество» - 23,1%. Наиболее конструктивная стратегия поведения – «сотрудничество» - имеет в обеих выборках наименьшие показатели: в экспериментальной - 13,3%, в контрольной -13,8%.

Анализ результатов диагностики экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента позволил нам уточнить задачи экспериментального обучения, направленного на развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста (Приложение 8).

Развитие ПКК юриста возможно при совершенствовании каждого из ее структурных компонентов: информационно-коммуникативного, аффективно-коммуникативного и регуляционно – коммуникативного, содержательное наполнение которых и определило задачи экспериментального обучения.

В целях развития информационно-коммуникативного компонента были поставлены задачи: расширение наличной базы теоретических знаний в области психологии личности и психологии профессионального юридического общения; ориентация в различных профессиональных и социальных ситуациях, в том числе, требующих соблюдения порядка реализации прав и свобод граждан; развития способностей к адекватной оценке себя, других людей и межличностных взаимоотношений. Решение этих задач осуществлялось как в ходе проведения теоретической части программы (курса лекций), так и в процессе группового тренинга. Основными методами решения поставленных задач послужили проблемное обучение, групповые дискуссии, рефлексия.

Развитие аффективно – коммуникативного компонента ПКК юриста предполагало решение следующих задач обучения: коррекция и развитие социальных установок, определяющих успешность общения; развитие эмпатии; совершенствование навыков саморегуляции эмоционального состояния. Данные задачи решались в процессе группового тренинга, в ходе выполнения ролевых игр, специальных упражнений по саморегуляции и посредством рефлексии полученного опыта.

Для развития регуляционно - коммуникативного компонента ПКК юриста, были поставлены задачи: развитие умений и навыков коммуникативной деятельности, основанной на праве и правоотношениях; совершенствование вербальных и невербальных средств коммуникации; развитие техник общения; овладение навыками конструктивного разрешения конфликтов.

Анализ результатов анкетирования курсантов Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ позволил нам уточнить, какие именно умения и навыки, требующиеся юристам – сотрудникам ОВД для эффективного решения профессиональных задач, наиболее востребованы курсантами. Нами были выделены такие умения, как: умение устанавливать и поддерживать контакт; умение добывать информацию; умение убеждать и аргументировать свою позицию; умение оказывать влияние и противостоять влиянию; умение разрешать конфликтные ситуации. Среди техник общения, мы выде-

лили, опираясь на анализ трудностей курсантов в общении, следующие: техники активного слушания, техники открытых, закрытых и альтернативных вопросов, техники малого разговора. В соответствии с обозначенными умениями и коммуникативными техниками были разработаны соответствующие модули профессионального тренинга, включающие в себя различные тренинговые упражнения, ролевые и деловые игры, рефлексию полученного опыта.

Формирующий этап эксперимента представлял собой внедрение экспериментальной программы развития ПКК юриста «Основы коммуникативной деятельности юриста» в учебно-воспитательный процесс ИФ НА МВД РФ. Реализация экспериментальной программы осуществлялась в рамках дисциплины «Юридическая психология», как спецкурс. Подробное описание программы обучения представлено в следующем параграфе.

В ходе формирующего эксперимента были реализованы выделенные дидактические условия успешного развития ПКК юриста: интеграция лекционного курса и группового тренинга; равноправное «субъект - субъектное» взаимодействие преподавателя и студентов в форме диалога; создание в процессе обучения ситуаций имитирующих профессиональную деятельность и тренировки профессиональных умений; рефлексия и осмысление опыта.

Последний этап опытно – экспериментальной работы - контрольный.

Основные задачи, которые было необходимо решить на данном этапе:

1. Определить степень эффективности авторской программы.
2. Сопоставить динамику развития структурных компонентов ПКК юриста у курсантов контрольной и экспериментальной групп.
3. Выявить статистическую значимость изменений структурных компонентов ПКК юриста по t- критерию Стьюдента.

Для решения данных задач было проведено повторное измерение уровня ПКК курсантов и ее структурных составляющих. Результаты диагностики уровней ПКК курсантов экспериментальной и контрольной групп были проанализированы с помощью методов математической статистики и представлены в параграфе 3.3.

3.2. Цели, задачи и содержание программы экспериментального обучения «Основы коммуникативной деятельности юриста»

Разработанная нами модель развития ПКК юриста в условиях учебно-воспитательного процесса вуза своим стержнем имеет программу «Основы коммуникативной деятельности юриста».

Цель программы: развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста в условиях учебно-воспитательного процесса вуза.

Для достижения вышеуказанной цели решались следующие **задачи**:

- разрабатывалась теоретическая часть курса «Основы коммуникативной деятельности юриста» с учетом специфики коммуникативной деятельности сотрудников правоохранительных органов и выявленных в ходе диагностики потребностей курсантов;
- определялся комплекс дидактических модулей, составляющих ядро практической части курса «Основы коммуникативной деятельности юриста», с помощью которых эффективно мог быть осуществлен процесс развития структурных компонентов ПКК юриста в рамках предлагаемой модели;
- разрабатывались практические рекомендации по оптимизации процесса развития ПКК будущих юристов.

Опытно – экспериментальная работа по внедрению программы экспериментального обучения осуществлялась в три этапа:

1. Установочный.
2. Формирующий.
3. Итоговый.

В качестве контингента исследования выступили курсанты Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД УР. Экспериментальная группа (25 человек) состояла из курсантов третьего курса, специальность – «правоохранительная деятельность» и проходила обучение по экспериментальной программе, состоящей из спецкурса «Основы коммуникативной деятельности юриста», в рамках дисциплины «Юридическая психология». Контрольная

группа (36 человек) состояла из курсантов того же курса и проходила обучение по стандартной программе дисциплины «Юридическая психология».

Первый этап экспериментальной программы – **установочный**. Цели данного этапа:

1. Создание у курсантов мотивации к повышению ПКК.
2. Развитие информационно-коммуникативного компонента ПКК.

Для достижения целей установочного этапа нам было необходимо решить ряд задач, а именно:

- осуществление самодиагностики коммуникативных знаний, умений и навыков курсантов;
- овладение системой теоретических основ коммуникативной деятельности юристов, ее специфических особенностей в правоохранительной системе;
- формирование у курсантов представлений о профессиональной коммуникативной компетентности юриста как системе взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, которые лишь в совокупности своей создают основу для успешного достижения профессиональных целей.

Решение этих задач осуществлялось с опорой на содержание теоретической части программы «Основы коммуникативной деятельности юриста». Учебный план программы представлен в Приложении 10.

Программа данного курса составлена таким образом, чтобы не только познакомить будущих юристов с сущностью профессионально-юридического общения и его особенностями, но также максимально выявить творческий и коммуникативный потенциал курсантов, развить те личностные качества, которые являются наиболее значимыми в плане совершенствования коммуникативной компетентности. Данный курс был введен в программу обучения после того, как студенты получили базовые знания в области общественных дисциплин, педагогики и психологии. К этому времени у студентов, по нашим наблюдениям, проявляется с особой силой стремление реализовать полученный багаж знаний в дискуссиях, спорах по вопросам межличностных

взаимоотношений на занятиях. Предложенный курс призван систематизировать, упорядочить, конкретизировать имеющиеся знания в области межличностного общения, а также познакомить студентов с особенностями профессионально-юридического общения, сущностью и структурой ПКК юриста.

Теоретическая часть программы «Основы коммуникативной деятельности юриста», посвящена рассмотрению таких вопросов как: понятие «профессионально-юридическое общение», его особенности, этапы и функции; барьеры, возникающие в процессе общения юриста с гражданином, коллегой, руководством; стили профессионального общения; понятие «коммуникативной компетентности» и ее структура; конфликты и стратегии поведения в них; культура и техника речи юриста; невербальные средства коммуникации в работе юриста.

В цикл теоретических занятий мы постарались вынести наиболее актуальные и интересные, учитывая результаты опроса курсантов, темы для развития коммуникативной компетентности личности профессионала, и эффективности профессионального общения в правоохранительной системе. Такие темы, как «Профессионально - юридическое общение», «Профессиональная коммуникативная компетентность юриста», «Технология диалогического общения», «Культура и техника речи юриста», - раскрывают сущность ПКК юриста, технологию его взаимодействия с гражданами, учат стандартизированным приемам общения, а также культуре, этическим принципам и нормативно обусловленным формам профессионального общения, помогают найти каждому курсанту свой индивидуальный стиль общения.

Опыт показывает, что зачастую вне поля зрения юриста - сотрудника правоохраны оказывается аспект невербальной коммуникации. В данной программе мы уделили раскрытию роли и значения невербальных средств общения в межличностных и профессиональных отношениях особое внимание. Эта тема с интересом была воспринята студентами, так как невербальное поведение является показателем неявных, скрытых социально-психологических и эмоциональных характеристик человека.

Профессиональные требования к коммуникативной компетентности юриста включают в себя и хорошее владение словом. Юридически правильная, грамотная, выразительная речь является показателем уровня развития ПКК юриста. На занятиях мы рассматривали виды речи, особенности речевого поведения сотрудника правоохранительных органов, виды и способы публичного выступления, приемы монологической речи и др.

Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов часто протекает в ситуации конфликта, при этом, именно юрист несет ответственность за юридически законное, психологически правильное взаимодействие с гражданами и грамотное разрешение конфликтов, поэтому большое внимание в программе нашего курса было отведено темам: «Технология разрешения конфликтов» и «Технология диалогического общения».

При разработке данной программы мы исходили из того, что коммуникативное обучение должно создавать условия для проявления и осознания курсантами своих установок, ценностных ориентаций, недостатков в сфере профессионального общения для дальнейшей работы по саморазвитию, самовоспитанию и самосовершенствованию своей ПКК. С этой точки зрения существенным оказывается не столько содержание коммуникативной подготовки, сколько ее технологическая сторона, формы и методы обучения.

На установочном этапе реализация теоретического блока авторской программы «Основы коммуникативной деятельности юриста» осуществлялась посредством лекций с элементами сократовской беседы и дискуссий, а также методов проблемного обучения. Основные формы организации учебной деятельности: фронтальная, в парах и мини-группах. Использовались дидактические материалы, аудиовизуальные средства.

Занятия с курсантами на данном этапе строились с учетом следующих условий: «субъект - субъектная» позиция преподавателя и учащихся, сочетание монолога (объяснение и инструктаж преподавателя) и диалога (выяснение позиции курсантов), неотсроченная обратная связь и рефлексия. Фрагмент плана занятия из курса «Основы коммуникативной деятельности

юриста» по теме «Профессиональная коммуникативная компетентность юриста» представлен в Приложении 11.

Для создания у курсантов мотивации к повышению ПКК мы использовали метод дискуссии. Например, на тему «Значение коммуникативной компетентности в деятельности сотрудников правоохранительных органов», целью которой являлось информирование курсантов о сущности и структурных компонентах ПКК юриста, о ее влиянии на результаты профессиональной деятельности сотрудников правоохраны, а также демонстрация имеющихся коммуникативных знаний и умений курсантов и их влияния на результаты учебной деятельности. В ходе дискуссии выяснялись мнения учащихся о значении коммуникативной компетентности в деятельности юриста и ее влиянии на успешное выполнение профессиональных задач, создавалась возможность высказать свое мнение и аргументировать свой ответ, проводился анализ и самоанализ коммуникативных умений и навыков.

При проведении дискуссии использовались следующие приемы: создание проблемных ситуаций, использование сравнений разных уровней, акцентирование противоречий, стимулирование к высказыванию собственных мнений, побуждение к анализу высказываний и решений по проблемным профессиональным ситуациям. Примерные вопросы преподавателя:

1. Как Вы понимаете значение коммуникативной компетентности в деятельности сотрудника правоохранительных органов, исходя из собственного опыта и прочитанной литературы?

2. Какие коммуникативные качества сотрудника правоохранительных органов оказывают существенное влияние на результаты профессиональной служебной деятельности?

В ходе проведения дискуссии проводилась самодиагностика и анализ коммуникативных умений и навыков курсантов: умения слушать и вести беседу, аргументировать свою позицию и отстаивать свою точку зрения, использовать невербальные средства коммуникации и т.п.

Второй этап – формирующий или основной, в ходе которого и осуществляется эксперимент. Цель этого этапа – развитие ПКК юриста, и соответственно, всех ее структурных компонентов.

Основными задачами для достижения целей данного этапа являются:

- овладение курсантами умениями и навыками вербального и невербального взаимодействия, техниками общения, стратегиями конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности юриста;
- овладение умениями и навыками диалогического общения, эмпатии, управления выражением своих эмоций, саморегуляции;

Решение данных задач осуществлялось посредством реализации практической части спецкурса «Основы коммуникативной деятельности юриста», в основе которой лежит коммуникативный тренинг, сочетающий в себе ряд методов, обеспечивающих высокую познавательную активность обучаемых, адекватность получаемых ими социально-психологических знаний профессиональной деятельности, а также развитие свойственных каждому из них коммуникативных умений и навыков.

Программа тренинга, его содержательные и формальные аспекты составлены в соответствии со спецификой профессиональной деятельности юристов - сотрудников ОВД, конкретных ситуаций, требующих коммуникативно-грамотного решения, с учетом личностных особенностей участников группы, выявленных профессиональных проблем, уровня общей психологической культуры, возраста и т.д. Наполнение программы конкретными психотехниками и упражнениями осуществлялось с учетом перечисленных факторов, а также особенностей групповой динамики.

Детальное изложение всех процедурных моментов тренинга развития ПКК юриста (сотрудника правоохранительных органов), не представляется возможным вследствие большого объема и широкого варьирования сценариев этой работы.

Вместе с тем, программа тренинга развития ПКК юриста обладает достаточно устойчивым алгоритмом, включающим обязательные содержательные блоки и процедурные моменты.

Модель группового тренинга развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста - сотрудника ОВД имеет структуру, состоящую из трех взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов (168, с.5):

- 1.Субъектного (ПКК конкретной категории сотрудников и их психологические особенности).
- 2.Содержательного (профессионально-значимые коммуникативные ситуации)
- 3.Процессуального (принципы, комплекс процедур, тренинговых действий, этапы)

Мониторинг по *субъектному компоненту* тренинга осуществлялся в двух плоскостях. Во-первых, контроль за успешностью развития структурных составляющих и в целом ПКК сотрудника ОВД, а во-вторых, оценка и коррекция групповых процессов, которые, являясь стержнем самого тренинга, оказывают влияние на его содержание и динамику. На профессиональную коммуникативную компетентность ориентируется и ведущий, и участники.

Важным условием изменения ПКК в групповом тренинге является стимулирование коммуникативного саморазвития, а движущей силой – внутренняя активность курсантов по качественному преобразованию себя как профессионала.

Содержательный компонент определяет весь комплекс тренинговых процедур, а для того, чтобы результаты тренинга были с высокой вероятностью перенесены в профессиональную реальность, программа тренинга разрабатывалась с учетом следующих требований:

- максимальное подобие между профессиональными и тренинговыми ситуациями;
- обеспечение широкого иллюстрирования примерами из практики любой предлагаемой для обсуждения или исполнения ситуации;

- предлагаемая участникам тренинга информация должна формулироваться так, чтобы участники без больших затруднений видели ее применимость;

Процессуальный компонент в модели профессионального тренинга опирается на основополагающие принципы построения программы (параграф 2.2.) и принципы организации работы в тренинговой группе: принципа постоянного состава группы; принципа погружения и принципа создания «среды тренинга», который включает в себя:

- Принцип психологического события «здесь и сейчас».

Поскольку развитие рефлексии в общении возможно лишь в ситуации межличностного взаимодействия, содержание которого важно и значимо для каждого участника, мы стремились спроектировать, создать ситуации – события, ситуации совместного бытия всех участников тренинга.

- Принцип объективации поведения.

Основным средством объективации поведения является обратная связь. Благодаря этому принципу происходит непрерывное получение участником информации о себе от других участников группы, анализирующих результаты его действий. В процессе эксперимента мы обращали внимание курсантов на то, чтобы обратная связь носила описательный характер и была неотсрочена. При обсуждении происходящего в группе акцентировалось внимание на необходимости оценивать не участников тренинга, а только их действия (высказывания). Вместо оценок другого человека, необходимо было говорить о тех чувствах, которые вызывает он или его конкретные действия. Высказывания должны были касаться таких свойств, которые могут быть изменены.

Разрабатывая программу развития ПКК юриста, мы ориентировались не на профессию юриста вообще, а на курсантов Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ, обучающихся по специальности «правоохранительная деятельность». Для полного соответствия вышеперечисленным требованиям при разработке программы, мы опирались на результаты опроса курсантов, где на вопрос: кем бы Вы хотели работать в будущем, большая

часть опрошенных (59%) ответили - оперуполномоченными, а еще 13 % - следователями, в основном это девушки. Еще 21 % хотели бы работать юрис-консультами, а 7 % курсантов в качестве своей будущей профессии указали профессию адвоката. Поэтому, разработанная программа ориентирована главным образом, на развитие ПКК сотрудников милиции. И для того, чтобы результаты тренинга были с высокой вероятностью перенесены в профессио-нальную реальность, в программу тренинга включены ситуации и примеры максимально подобные профессиональным.

Опираясь на принципы поэтапности развития группы и постепенности развития ПКК, мы выделили четыре этапа тренинга. Каждый этап логически вытекает из предыдущего и является в содержательном плане основой для следующего.

1 этап. Ориентация в психологическом тренинге развития ПКК со-трудника правоохранительных органов и создания работоспособности.

Задачи, которые мы решали на данном этапе, следующие:

- ориентировка учащихся в специфике профессионального тренинга раз-вития ПКК юриста - сотрудника ОВД;
- обсуждение и принятие принципов групповой работы, определение цели работы группы и конкретизация каждым участником своих ин-дивидуальных целей в тренинге;
- снятие напряжения и создание в группе доброжелательной атмосферы, которая способствовала бы самопознанию и самопроявлению;
- создание мотивации на работу через ориентацию в своей профессио-нальной коммуникативной компетентности каждого участника.

Решение первой задачи - ориентации в специфике тренинга развития ПКК начиналось с организации пространства тренинга. Расположение в кру-ге уравнило позиции каждого участника и создало возможность открытого общения и взаимодействия. Вместе с тем, эта процедура была воспринята курсантами неоднозначно, с одной стороны, нарушение привычного распо-

ложения на занятии вызвало интерес и эмоциональный подъем, а с другой стороны – чувство опасности, выразившееся в защитных позах.

Вторая задача этапа ориентации решалась посредством вступительного слова преподавателя о роли и значении ПКК в деятельности сотрудников органов внутренних дел, и целях данного тренинга. Кроме того, были сформулированы и предложены к обсуждению основные принципы группового поведения участников тренинга:

Принцип самодиагностики. Раскрытие себя другим способствует установлению близких и доверительных отношений между участниками группы.

Принцип активности каждого участника тренинга. Эффективность групповой работы зависит от вклада каждого ее участника. Тренинговая деятельность, направлена не только на себя, на решение собственных проблем, но и ориентированна на других, так как помощь другому, является способом познания себя.

Принцип персональной ответственности за свое поведение в группе. Каждый участник тренинга должен осознавать, что результаты обучения и личностного роста зависят, прежде всего, от него самого. Только личная ответственность поднимает коммуникативное действие до уровня поступка.

Также после обсуждения в группе были приняты следующие правила (права и обязанности): право получать поддержку, помощь со стороны группы; право на собственное мнение; право каждого участника сказать: «Стоп!» и прекратить обсуждение его проблем; обязанность слушать (не перебивать); обязанность говорить за себя, от своего имени.

После обсуждения принципов и правил, группа перешла к выполнению тренинговых действий, направленных на решение задач данного этапа и отражающих его содержание. Нами были использованы такие упражнения как «Знакомство», «Слепец и поводырь», «Рефлексия» и др. Описание назначения и процедуры упражнений представлены в Приложении 12.

На данном этапе нами решалась задача создания в процессе обучения таких условий, которые могли бы обеспечить каждому курсанту возмож-

ность наиболее ярко, отчетливо увидеть себя в зеркале собственных представлений и самооценок, а также в зеркале мнений других людей - участников группы, оценить свои личностные коммуникативные качества, прислушаться к своим переживаниям по поводу собственных типичных способов общения. Среди характерных особенностей поведения участников группы на первом этапе, выявленных в процессе наблюдения, можно выделить: защитные реакции в виде закрытых поз, затруднения при формулировании своих целей на тренинге, стандартные ответы. Определенные трудности вызвало у курсантов условие «субъект – субъектного» общения, необходимость диалога. Осознание, того, что твое мнение интересно и важно для преподавателя и сокурсников, и что каждый несет ответственность за происходящее вызвало эмоциональные переживания у участников, выразившиеся в комментариях: «Никого не интересовало раньше наше мнение!», «Мы не знаем, что нужно говорить», «Можно сказать, так как я думаю?» и т.п.

2 этап. Переосмысление профессиональной коммуникативной компетентности. Для его реализации нам необходимо было решить следующие задачи:

- получение каждым участником тренинга новой информации о себе, своей коммуникативной компетентности и отдельных ее компонентах;
- переосмысление участниками представлений о себе как профессионале на основе обратной связи, анализе и рефлексии происходящего;
- осознание каждым участником своих трудностей в профессиональном общении;
- переоценка своей ПКК и выработка индивидуальных критериев эффективного профессионального общения, определение уровня своих профессиональных притязаний;
- снятие агрессии, вызванной конфронтацией с ведущим, с другими участниками и с самим собой, создание в группе доброжелательной атмосферы;

- создание адекватной мотивации работы в группе, создание мотивации к изменению профессиональной коммуникативной компетентности.

Данная часть профессионального тренинга, насыщенная ролевыми и деловыми играми, имитирующими реальность («Свидетели преступления», «Опрос» и др.), необходима была для моделирования условий профессиональной среды и предоставления участникам возможности взглянуть на себя и на свою ПКК со стороны. Мы использовали тренинговые процедуры и упражнения разработанные В.В.Большаковым (1996), С.И. Макшановым и Н.Ю. Хрящевой (1993), М.Г.Дебольским (1996), О.П.Кондауровой (2002), С.В.Петрушиным (2000) и др. (Приложение 12).

После проигрывания каждой ролевой игры, ведущий тренинга предоставлял возможность всем участникам ролевой игры поделиться своими эмоциями, чувствами, возникшими в ходе игры, стимулируя участников вопросами: «Какие чувства вы испытывали при общении с партнерами?», «Каковы причины их возникновения?», «Какие индивидуально-психологические особенности участников проявились в игре?», «Какие цели вы ставили перед собой, вступая в общение? Удалось ли их достичь?» «Какие приемы, средства общения использовали вы и какие другие участники?»

После обсуждения игры ее участниками слово предоставлялось наблюдателям (участникам тренинга, не участвующим в игре). Для активизации и управления процессом обсуждения использовались следующие вопросы: «Какие способы и приемы общения использовали участники игры?», «Кто из участников игры достиг поставленной цели, и что этому способствовало?» и т.п. В завершении ведущий анализировал игру в целом, ход ее обсуждения, обращая внимание на трудности, возникающие при профессиональном общении с гражданами, на факторы, влияющие на эффективность и, прежде всего на профессиональную коммуникативную компетентность.

Наряду с ролевыми играми на данном этапе использовались и другие тренинговые действия, позволяющие переосмыслить собственные навыки и умения профессионального общения: «Прием-передача информации», «Ко-

раблекрушение» и др. Для усиления эффекта переосмысления ведущий организовывал коллективный анализ упражнений. Так, например, после проведения упражнения «Кораблекрушение», ведущий помогал группе анализировать полученный опыт, задавая вопросы: «Кто повлиял больше, а кто меньше на групповое решение?», «Кого слушали, а кого нет и почему?» «Что способствовало принятию той или иной позиции?» и т.п. После обсуждения упражнения в группе, была просмотрена видеозапись данной игры, где еще раз акцентировалось внимание на успехах и трудностях возникающих у учащихся.

Главной задачей этого этапа являлось изменение мотивации участников с пассивного восприятия на активное воспроизведение. Поэтому в процессе обучения постоянно осуществлялась рефлексия курсантами своих мыслей и переживаний, которая тут же обогащалась обратной связью от других участников группы, тем самым, изменяя личностное отношение к процессу обучения. Кроме того, на данном этапе происходило разрушение привычных стереотипов неадекватного самовосприятия учащихся, открытие неожиданных стороны собственного Я, что сопровождалось различными эмоциональными реакциями. Самоанализ, диагностика развития собственных качеств, являются одной из функций ПКК, позволяющей эффективно осуществлять процесс управления взаимодействием. Однако именно на этом этапе проявлялся элемент разочарования в собственных возможностях для большинства участников. Ощущения что, я знаю как это нужно делать сталкивалось с отсутствием реальных коммуникативных умений и навыков. Возникшие разочарования выражались в потере интереса к занятию, возникающей агрессии на ведущего, на других участников и на самого себя. В связи с этим, одной из задач ведущего являлся перевод скрытых негативных эмоций участников в открытое конструктивное обсуждение с последующим совместным анализом и переработкой информации. Данная процедура не легко давалась участникам, несмотря на принятые принципы и правила работы группы, периодически наблюдалась тенденция к привычным формам вербального поведения: обвинениям, обидам, агрессии. Анализ и осмысление возникающих ситуаций по-

зволили участникам снять эмоциональное напряжение и осознать происходящие с ними процессы.

3 этап. Преобразование профессиональной коммуникативной компетентности. Основными задачами на данном этапе были:

- осознание, апробирование и тренировка эффективных способов профессионального взаимодействия;
- обогащение профессиональным опытом участников группы;
- выстраивание нового типа отношений с самим собой и с другими в процессе профессионального взаимодействия;
- апробирование эффективных психотехник общения.

Создание проблемных ситуаций в ходе проведения ролевых игр, отражающих профессиональную деятельность сотрудников ОВД, на этапе ориентации и переосмысления способствовало возникновению у учащихся потребности в их преодолении и приобретении новых, эффективных навыков и умений коммуникации и управления взаимодействием. Все это создавало благоприятную почву для освоения участниками умений и навыков осуществления отдельных коммуникативных действий, способствующих усилению воздействующей роли их коммуникации (техничко-психологические умения). В частности отрабатывались техники установления контакта, техники влияния и противостояния влиянию, техники свободного ведения беседы и активного слушания, отрабатывались стратегии различного поведения в конфликтных и экстремальных ситуациях. На данном этапе использовались такие тренинговые процедуры как «Активное слушание», «Скрытый мотив», «Профилактическое воздействие», «Убеждение» и др. (Приложение 12).

Большое значение на этом этапе придавалось системе приемов невербальной коммуникации, тренингу сензитивности, отработке навыков оптимального общения, тренинга уверенного поведения и тренинга ролевого поведения. Для достижения этих целей курсанты осваивали технику диагностики невербального поведения собеседника, технику самоанализа собственной невербалики, а в ходе повторного проведения ролевых игр участники групп

овладевали способами психологической "пристройки" к партнеру по общению и методиками эффективного воздействия с целью достижения позитивного результата общения за предельно короткое время.

На данном этапе учащиеся включились в процесс переосмысления и преобразования собственных возможностей, тренировки коммуникативных умений. Все процедуры проходили динамично, эмоционально, творчески.

4 этап. Самоактуализация профессиональной коммуникативной компетентности. Основные задачи данного этапа:

- закрепление своей обновленной ПКК;
- творческое самопроектирование своих возможностей выполнения профессиональной роли в профессиональном общении и взаимодействии;
- построение концепций будущего и соотнесение с опытом прошлого;
- обсуждение впечатлений участников о работе в группе, проведение измерений субъективных результатов тренинга.

Основные тренинговые действия, которые использовались на данном этапе: «Агрессивный гражданин», «Мои профессиональные планы» и др.

Данный этап характеризовался творчеством и эмоциональным подъемом. Высказывания учащихся о том, что «теперь я не только знаю, но и могу, умею», часто звучало при групповой рефлексии. В процессе работы в группе, в ходе закрепления новых форм, способов, техник взаимодействия и общения, курсанты, получали постоянную обратную связь от участников группы и осуществляли рефлексию собственного нового опыта. Благодаря этому, они смогли взглянуть на себя глазами других и увидеть свои слабые и сильные стороны, сформировать адекватную самооценку того, как ими осуществляются конкретные коммуникативные действия.

В качестве базовых процедур на каждом этапе тренинга использовались:

- Индивидуальная и групповая рефлексия в начале и конце каждого занятия. Суть ее, прежде всего, состояла в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

- Психогимнастические упражнения. Благодаря им участники «разогрелись», снималось напряжение, усталость. Кроме того, психогимнастические упражнения способствовали сплочению группы и созданию доброжелательной атмосферы. Выбор каждого упражнения осуществлялся в соответствии с конечными целями подготовки (Приложение 12).

- Аналитическая работа ведущего тренинга по осмыслению групповых процессов, изменений ПКК участников.

Практическая часть программы «Основы коммуникативной деятельности юриста» включает в себя три основных блока процедур, выделенных в соответствии с их воздействием на развитие каждого из структурных компонентов ПКК будущих юристов – сотрудников правоохранительных органов:

1.Познавательный блок: Модуль профессионального коммуникативного самопознания и рефлексии.

2.Эмоциональный блок: Модуль управления выражением эмоций.
Модуль выражения эмпатии.

3.Операциональный блок: Модуль влияния и противостояния.
Модуль управления групповым взаимодействием.
Модуль поведения в конфликтной ситуации
Модуль установления контакта.

Познавательный блок подразумевает актуализацию знаний о специфических особенностях профессиональной коммуникативной деятельности сотрудников правоохранительных органов, полученных в процессе реализации теоретической части программы «Основы коммуникативной деятельности юриста» и включает в себя модуль профессионально-коммуникативного самопознания и рефлексии. Основа данного модуля состоит в том, чтобы сфокусировать внимание курсанта - участника тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, представлениях о самом себе в роли сотрудника правоохраны. Модуль профессионально - коммуникативного самопознания представлен такими тренинговыми процедурами как «Мои профессиональные планы», «Чемодан» и др. Как отмечают ряд исследователей (О.А.

Ажимова, С.Е.Борисова, О.П. Кондаурова, Т.М. Поповичева и др.), в процессе данных тренинговых действий происходит расширение представлений, своего Я-образа как профессионала, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов. Разрушаются привычные стереотипы самовосприятия, ставятся под сомнение укоренившиеся системы оценок и самооценок, открываются неожиданные стороны себя – как профессионала (168).

Познавательный блок тренинга предполагает также освоение процедурно-технологических знаний профессионального общения, ролевых предписаний и ожиданий, преодоление барьеров общения и освоение его механизмов. Здесь используются такие процедуры как «Перевоплощение», «Сложные ситуации» и другие.

Эмоциональный блок тренинга включает в себя два модуля. Это модуль выражения эмпатии и модуль управления выражением своих эмоций, которые предполагают освоение навыка регуляции своих эмоциональных состояний и управления состоянием партнера, а также навык вербального и невербального выражения эмпатии. Данный блок включает в себя такие тренинговые процедуры как «Эмоции», «Агрессивный гражданин», «Оказание помощи» и др.

В операциональный блок входят тренинговые процедуры, направленные на формирование и совершенствование умений и навыков владения психотехниками общения, управление взаимодействием и навыки влияния и противостояния влиянию. Эффективное овладение ими возможно лишь на фоне теоретических знаний о профессиональном общении и рефлексивной позиции курсантов. Этим целям служат такие упражнения как: «Хочу установить контакт», «Невербальное общение», сюжетно-ролевые игры.

Подобное деление модулей весьма условно, поскольку каждый модуль содержит в себе и познавательную, и эмоциональную, и операциональную составляющие. Вместе с тем, деление программы на модули на наш взгляд, было необходимо для конкретизации и оптимального решения поставленных

задач. Каждый модуль отражает структуру тренинга и включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

1. *Разминка*. Психогимнастическое действие, направленное на включение участников в тему модуля.
2. *Ориентация*. Ролевая игра, направленная на актуализацию имеющихся у участников умений соответствующих теме модуля.
3. *Проблемный поиск*. Разработка участниками алгоритма решения задачи и проработка вариантов его использования.
4. *Тренировка*. Проигрывание ситуации близкой к реальной. Отработка оперативного реагирования в соответствии с алгоритмом.
5. *Закрепление*. Ролевая игра - целостное действие, направленная на закрепление навыка и эмоций достижения успеха в решении данной коммуникативной задачи.

В качестве примера рассмотрим структурное и содержательное наполнение «Модуля установления контакта» (Приложение 13). Данный модуль, как и другие модули, которые мы использовали в своей программе, начинается с психогимнастики. В качестве разминки студентам было предложено психогимнастическое упражнение «Контакт глаз». Первое с чем сталкиваются учащиеся, это желание договориться с помощью слов, что противоречило условию задания. Вторая попытка установить контакт только глазами и договориться о совместном действии прошла более успешно.

После разминки студентам была предложена ролевая игра «Профилактическое воздействие», которая предназначена для ориентации студентов в своих умениях и типичных ошибках совершаемых при установлении контакта. Предложенная ситуация о нарушении общественного порядка подростками и необходимости провести с ними профилактическую беседу, типична для деятельности сотрудников милиции, что подтвердили и сами курсанты.

После распределения ролей активным участникам - «сотрудникам милиции» было предложено подождать за дверью. Подыгрывающим – «подросткам», ситуация была описана более подробно. Оставшиеся участники

группы – наблюдатели. Им было дано задание наблюдать за ходом ситуации, обращая внимание на два момента: «Что в действиях сотрудников милиции способствовало установлению контакта?» и «Что мешало?» В процессе игры студенты активизировали имеющиеся у них знания и использовали свой арсенал вербальных и невербальных средств, проявляя свои коммуникативные умения. Игра продолжалась до завершения ситуации. После окончания игры всем участникам, начиная с «сотрудников» было предложено поделиться своими впечатлениями. Вслед за спонтанным выражением эмоций, активным участникам было предложено ответить на следующие вопросы: «Удалось ли Вам достигнуть своей цели?», «Какое воздействие было оказано?», «Что было удачно на Ваш взгляд?», «Что еще возможно было сделать?». Затем отвечали на вопросы и делились впечатлениями подыгрывающие участники – «подростки». Им были заданы вопросы: «Какое воздействие было оказано?», «Что, на Ваш взгляд, способствовало установлению контакта?», «Что помешало взаимопониманию?» Затем к обсуждению подключились «наблюдатели», которые высказали свои позиции относительно игры, в соответствие с заданными им вопросами, перед ее началом. Подробное обсуждение и анализ действий «сотрудников милиции», конструктивная обратная связь, позволили студентам сориентироваться в своих умениях установления контакта, в типичных ошибках совершаемых при этом и потренироваться в умении анализировать собственную деятельность.

Следующий этап модуля – работа в микрогруппах по 5 человек. Участники каждой микрогруппы получили задание: «Разработать алгоритм установления контакта с гражданами в профессиональных ситуациях. Задать ситуацию, требующую установления контакта и, выбрав подыгрывающего участника из другой микрогруппы проиграть эту ситуацию». При разработке алгоритма курсанты ориентировались как на игру – ориентацию «Профилактическое воздействие» и знания, полученные в первой теоретической части программы «Основы коммуникативной деятельности юриста», так и на свой жизненный и профессиональный опыт. Особое значение последний приобре-

тал при обсуждении ситуации для проигрывания. После выполнения задания было организовано обсуждение выделенных алгоритмов, и составлен групповой алгоритм установления контакта: доброжелательный настрой, уважительное обращение; контакт глаз, открытые жесты; активное слушание.

Следующий этап модуля – отработка оперативного реагирования на алгоритм установления контакта. Данный этап работы проходил в парах, где один участник – «гражданин», а второй – «сотрудник милиции». Необходимо было пригласить гражданина быть понятым. После выполнения задания участники менялись ролями. Затем, необходимо было дать обратную связь.

Данное упражнение предшествовало целостному действию, которое предназначалось для создания курсантам возможности продемонстрировать сформированный навык. Целостным действием была ролевая игра «Опрос».

Курсанты разыгрывали профессиональную ситуацию, когда сотрудник милиции должен в профилактической беседе с гражданами получить информацию о совершенных или готовящихся преступлениях, административных правонарушениях и других событиях, угрожающих личной и общественной безопасности. Подыгрывающим участникам – «гражданам» была дана четкая инструкция: «Вы пойдете на контакт с сотрудником милиции и предоставите интересующую его информацию при условии установления психологического контакта с его стороны». После проигрывания ситуации, было организовано обсуждение, стимулируемое следующими вопросами: «Достигнута ли цель?», «Что этому способствовало?», «Что было особенно удачно?». Важным моментом, на данном этапе модуля, было акцентирование внимания участников на том, что получилось. Участники, осознавая успех, связывали свои положительные переживания с теми навыками, которые они получили, в процессе тренинга.

В целом, программа профессионального тренинга, его содержательные и формальные аспекты составлены в соответствии со спецификой профессиональной деятельности сотрудников ОВД, конкретных ситуаций, требующих коммуникативно-грамотного решения, личностных особенностей уча-

стников группы, выявленных профессиональных проблем, и наполнение программы конкретными психотехниками и упражнениями осуществлялось с учетом перечисленных факторов, а также особенностей групповой динамики.

Последний (**третий**) этап экспериментальной программы – **итоговый**.

Цель его – диагностика и самодиагностика уровня развития ПКК юриста и создание мотивации на повышение этого уровня путем дальнейшего саморазвития и самообучения курсантов. Основные задачи, которые стояли перед нами на этом этапе:

- создание условий для получения курсантами нового позитивного опыта межличностного и профессионального общения и взаимодействия;
- овладение навыками рефлексии собственного опыта.

После завершения основной части эксперимента было проведено повторное тестирование участников экспериментальных и контрольных групп, и в целях закрепления навыков самодиагностики и рефлексии подготовлены сочинения – самоотчеты курсантов о результатах достигнутого в процессе обучения в рамках экспериментальной программы. Контент - анализ сочинений курсантов и результаты диагностики представлены в параграфе 3.3.

3.3. Результаты эмпирической проверки эффективности экспериментальной программы

Для подтверждения выдвинутой в исследовании гипотезы и проверки эффективности предложенной нами программы развития ПКК юриста в условиях УВП вуза, в ходе эксперимента регулярно проводились измерения уровня ПКК курсантов, участников экспериментальной и контрольной групп.

По окончании формирующего эксперимента определялась динамика развития ПКК будущих юристов в экспериментальной и контрольной группах, для наглядного представления которой, составлены таблицы. Качественные и количественные результаты, полученные с помощью диагностических процедур, были преобразованы нами в упорядоченную шкалу, имею-

щую следующие градации значений: низкое, ниже среднего, среднее, выше среднего, высокое.

В качестве примера рассмотрим изменение уровня развития ПКК юристов на основании показателей модифицированной методики Г.С.Трофимовой в экспериментальной группе до и после проведения обучающего эксперимента, и в контрольной группе, где данная программа не проводилась (Таблица 13).

Таблица 13

Сопоставление уровня развития ПКК юриста в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (по методике Г.С.Трофимовой)

Уровни	Баллы	Выборки в %			
		эксперимент-ая группа		контрольная группа	
		начало обучения	конец обучения	Начало Обучения	конец обучения
Высокий	8,01 и более	12	32	19,4	13,8
Выше среднего	8,00-7,03	28	32	30,5	33,3
Средний	7,02-6,18	24	28	25	19,4
Ниже среднего	6,17-3,86	36	8	25	30,5
Низкий	3,85 и менее	0	0	0	2,7

Проанализировав результаты диагностики уровня развития ПКК юриста в обеих группах, мы можем отметить, что наибольшие изменения наблюдаются в экспериментальной группе на уровне «ниже среднего». Количество студентов имеющих данный уровень развития ПКК уменьшилось на 28%, т.е. 28% курсантов определили по окончании экспериментальной программы уровень своей ПКК уже как более высокий. Подобное явление наблюдается и на «высоком» уровне: в экспериментальной группе по окончании эксперимента количество курсантов – «мастеров общения», увеличилось на 20 %.

В контрольной группе максимальные изменения показателей, в сторону повышения уровня ПКК, наблюдаются на уровне «ниже среднего» и составляют + 5,5% и на уровне «выше среднего» + 2,8%.

Обращает на себя внимание, что в контрольной группе количество студентов с «высоким» и «средним» уровнем развития ПКК после прохождения курса «Юридическая психология» уменьшилось на 5,6%. Проведенные бесе-

ды с курсантами, позволяют сделать вывод, что данное явление связано с возросшей критичностью студентов в оценке своей профессиональной коммуникативной компетентности, осознанием многоаспектности данного явления и пониманием того, что «знание» не есть «умение».

Для проверки достоверности различия в уровне развития ПКК на начальном и конечном этапе исследования у курсантов экспериментальной и контрольной групп был применен t -критерий Стьюдента. Ниже описана проверка достоверности различия в уровне развития ПКК у участников экспериментальной группы. Проверялась гипотеза **Н₀** о том, что различие в уровне развития ПКК у курсантов экспериментальной группы до и после эксперимента отсутствует.

Вычисления осуществлялись по формуле:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n - 1}}} \quad (1)$$

где d - разность между результатами в каждой паре;

$\sum d$ - сумма этих частных разностей;

$\sum d^2$ - сумма квадратов частных разностей.

Подставив в формулу полученные значения, получаем:

$$t = \frac{+ 18,83}{\sqrt{\frac{25 \times 32,596 - 18,83^2}{25 - 1}}} = 4,3$$

Для выбранного уровня значимости $\alpha = 0,05$ и количества степеней свободы квантиль распределения Стьюдента равен $t_{0,05; 25} = 4,3$. Так как $P > 0,05$, то гипотеза **Н₀** о равенстве средних отвергается, следовательно различия в уровне развития профессиональной коммуникативной компетентности до и после проведения эксперимента достоверны на уровне значимости 0,05.

Достоверные различия на 5 % уровне значимости были выявлены также при проверке у курсантов экспериментальной группы уровня развития организаторских и коммуникативных способностей и эмпатии.

В контрольной группе аналогичные вычисления по критерию Стьюдента не выявили достоверных различий в уровне развития профессиональной коммуникативной компетентности до и после проведения эксперимента.

Таким образом, проанализировав результаты диагностики уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста в экспериментальной и контрольной группах, после проведения обучающего эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. Количество студентов с «высоким» уровнем развития ПКК юриста в экспериментальной группе составляет третью часть (32%) выборки, что на 18,2% больше, чем в контрольной группе.
2. Наибольшее различие между выборками экспериментальной и контрольной групп наблюдается на уровне «ниже среднего» и составляет 21,5 %.
3. Наименьшие различия наблюдаются на уровне «выше среднего» и составляют 1,3%.
4. Количество студентов с «низким» уровнем развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста в экспериментальной группе отсутствует, а в контрольной составляет 2,7%.

Наряду с основной «Методикой измерения ПКК» Г.С. Трофимовой, на констатирующем и контрольном этапах исследования были проведены измерения показателей уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста по каждому выделенному критерию (познавательный, эмоциональный и операциональный).

Для полноты характеристики исследуемого качества, на наш взгляд, необходимо прокомментировать их результаты. В частности, рассмотрим результаты анализа динамики изменений уровня развития коммуникативных и организаторских способностей до и после проведения формирующего эксперимента, которые представлены в таблице 14.

Динамика изменения уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей у участников эксперимента на констатирующем и контрольном (*) этапах

Уровни	Баллы	Выборки в %							
		Коммуникативные способности				Организаторские способности			
		ЭГ	ЭГ*	КГ	КГ*	ЭГ	ЭГ*	КГ	КГ*
Высокий	20-17	32	56	50	36,1	48	44	27,7	33,3
Вышесреднего	16-13	48	36	36,1	36,1	28	40	50	41,5
Средний	12-9	16	0	8,3	19,4	16	16	19,4	22,3
Нижесреднего	8-5	4	4	5,5	5,5	8	0	2,7	2,7
Низкий	4-1	0	4	0	2,7	0	0	0	0

Анализируя изменения в самооценке студентов степени развития коммуникативных и организаторских склонностей по процентному соотношению выборки в экспериментальной группе, следует отметить, что количество студентов с высоким уровнем коммуникативных склонностей увеличилось на 24 %. В контрольной группе показатели этого уровня уменьшились на 14 %, а увеличение произошло лишь на среднем уровне на 11,1%. На наш взгляд, это в первую очередь связано с тем, что у курсантов экспериментальной группы в ходе обучающего эксперимента, в отличие от контрольной группы, были широкие возможности для тренировки своих коммуникативных умений и навыков и развития коммуникативных склонностей. Вместе с тем, обращает на себя внимание, что при начальной диагностике, и в контрольной, и в экспериментальной группах отсутствовали показатели «низкого» уровня развития коммуникативных склонностей, которые, однако, появляются при повторной диагностике, после проведения эксперимента. При этом в экспериментальной группе этот показатель выше. На наш взгляд, это связано с тем, что в ходе проведения программы «Основы коммуникативной деятельности юриста», у курсантов экспериментальной группы была возможность тренировки своих умений и навыков коммуникативного взаимодействия,

рефлексии и получения обратной связи от группы, что позволило им более адекватно оценить свои коммуникативные склонности.

Показатели развития организаторских склонностей в экспериментальной группе, после проведения программы по развитию ПКК снизились на 4% на «высоком уровне» и на 8% на уровне «ниже среднего», за счет чего произошло увеличение количества показателей на уровне «выше среднего» (+12%). То есть, можно предположить, что у курсантов произошла переоценка своих организаторских склонностей в результате полученного опыта и обратной связи в процессе эксперимента.

В контрольной группе изменение показателей наблюдается на «высоком» уровне (+5,6%) и незначительное повышение на «среднем» уровне (+2,9%), которые произошли за счет уменьшения уровня «выше среднего» на 8,4%.

Проверка достоверности различия в уровне развития коммуникативных и организаторских склонностей, представлена ниже в таблице 15.

Таблица 15

Достоверность изменений показателей уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей у курсантов контрольной и экспериментальной групп

Числовые характеристики	Коммуникативные склонности		Организаторские склонности	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Значение t выбор.	2,43	- 2,36	2,22	0,1
Значение t критич.	1,71	1,68	1,71	1,68

Из данных таблицы 15 видно, что значение t *выб.* для коммуникативных склонностей экспериментальной группы, вычисленной по формуле (1), оказалось равным 2,43, что больше, чем $t_{0,05;25} = 1,71$. Значимые различия обнаружены и в уровне развития организаторских склонностей курсантов экспериментальной группы.

В контрольной группе для коммуникативных склонностей t *выб.* = -2,36, что меньше, чем $t_{0,05;36} = 1,68$. Для организаторских склонностей в контрольной группе t *выб.* = 0,1, что тоже меньше, чем t *крит.* Это озна-

чает, что значимых различий в уровне коммуникативных и организаторских склонностей у курсантов контрольной группы не выявлено.

Таким образом, сравнение уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, показывают их положительную динамику у курсантов экспериментальной группы, что косвенно подтверждает повышение уровня ПКК.

В соответствии с целью исследования - развитием ПКК юриста и опираясь на многочисленные замечания исследователей о важности особого внимания к формированию и развитию аффективно-коммуникативного (эмоционального) компонента, мы большое внимание уделяли развитию у курсантов умений управления своим эмоциональным состоянием, выражением эмоций и эмпатии. Динамика изменений в уровне эмпатических способностей представлена в таблице 16.

Таблица 16

Динамика изменения уровня эмпатических способностей у курсантов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном (*) этапах эксперимента

Уровни	Баллы	Выборки в %			
		ЭГ	ЭГ*	КГ	КГ*
Высокий	51 и более	72	84	77,7	69,4
Вышесреднего	50-41	28	16	16,6	27,7
Средний	40-31	0	0	5,5	2,7
Ниже среднего	30-21	0	0	0	0
Низкий	20-10	0	0	0	0

Из таблицы 16 видно, что после проведения спецкурса «Основы коммуникативной деятельности юриста», включающего в себя теоретическую и практическую часть в виде группового тренинга, количество курсантов с высоким уровнем эмпатии увеличилось в экспериментальной группе до 84%, оставшиеся 16% имеют уровень «выше среднего». В контрольной группе, где обучение шло, в рамках стандартного преподавания (лекции, семинарские и практические занятия) дисциплины «Юридическая психология», количество курсантов, определивших на начальном этапе свой уровень эмпатии как «вы-

сокий», уменьшилось на 8,3%. За счет этого и уменьшения процентной выборки на «среднем» уровне, увеличилось количество курсантов с уровнем эмпатии «выше среднего» (на 11,1%).

Проверка достоверности различия в изменении уровней эмпатии курсантов экспериментальной и контрольной групп, показала, что значение *t* **выб.** для уровня развития эмпатии курсантов экспериментальной группы, вычисленной по формуле (1), оказалось равным 3,593, что больше, чем *t* 0,05;25=1,71.

В контрольной группе для уровня развития эмпатии, *t* **выб.** = 0,053, что меньше, чем *t* 0,05;36 = 1,68. Это означает, что значимых различий в уровне развития эмпатии курсантов контрольной группы не выявлено.

Для успешного развития эмпатии, этого, «аффективного понимания», когда партнер по общению не столько «продумывается», сколько «прочувствуется» (3, с.120), необходимо, чтобы дидактический процесс включал в себя непосредственное межличностное взаимодействие, основанное на чувстве причастности, поддержки, внимания, располагал к непринужденности, инициативности, актуализировал умение слушать собеседника, считывать информацию невербального характера. Результаты эксперимента показали, что такую возможность дает профессиональный коммуникативный тренинг.

В качестве показателя развития регуляционно - коммуникативного компонента ПКК юриста, мы рассматривали ведущие стратегии поведения курсантов. Выбор оптимальной стратегии поведения, ведущей к эффективному решению профессиональных задач, с учетом особенностей коммуникативной ситуации в деятельности юриста (сотрудника правоохранительных органов) имеет важное значение.

Динамика изменений ведущих стратегий поведения участников экспериментальной и контрольной групп представлена в таблице 17.

Динамика изменений стратегии поведения в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном (*) этапах эксперимента

Стратегии поведения	Выборки в %			
	ЭГ	ЭГ*	КГ	КГ*
Соперничество	13,3	5,9	23,1	21,7
Сотрудничество	13,3	20,6	13,8	16,4
Компромисс	16,6	29,4	30,4	27,2
Приспособление	26,6	23,5	21,2	18,3
Избегание	30	20,6	11,5	16,4

Анализ динамики изменений стратегий поведения курсантов показал, что изначально (результаты первого среза в обеих группах) ведущими стратегиями были в экспериментальной группе (в порядке убывания): избегание (30%), приспособление (26,6%), компромисс (16, 6%). В контрольной группе: компромисс (30,4%), соперничество (23,1%), приспособление (21,2%).

При избегании конфликта, ни одна из сторон не достигает успеха. При таких формах, как соперничество, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. Однако ряд авторов отмечают, что в деятельности сотрудников правоохранительных органов, при бесспорно наиболее конструктивных стратегиях поведения в конфликте – сотрудничестве и компромиссе, соперничество в определенных ситуациях является единственно целесообразной и оптимальной стратегией поведения (129, 168, 191). Например, в условиях профессионального общения с объектом труда – правонарушителем, преступником в ситуации допроса.

После проведения курса «Основы коммуникативной деятельности юриста», в экспериментальной группе количество курсантов, предпочитающих сотрудничество, увеличилось на 7,3% , компромисс – на 12,8%. При этом, показатели соперничества в экспериментальной группе уменьшились на

7,4%, также уменьшилось количество курсантов склонных в конфликтной ситуации к приспособлению на 3,1%. Значительно (на 9,4%) уменьшился показатель количества курсантов стремящихся избегать конфликтов. В контрольной группе также наблюдается повышение количества курсантов предпочитающих в конфликтной ситуации наиболее конструктивные стратегии сотрудничества (+2,6%) и компромисс (+3,2%). Вместе с тем, стремление избежать затруднительные ситуации, увеличилось на 4,9%. А стратегии приспособления и соперничества уменьшились соответственно на 2,9% и 1,4%.

Таким образом, анализ изменений ведущих стратегий поведения учащихся контрольной и экспериментальной групп показал, что программа «Основы коммуникативной деятельности юриста», способствует переосмыслению стратегий своего поведения и позволяет курсантам в процессе деловых и ролевых игр, имитирующих профессиональные ситуации в ходе тренинга испробовать различные стратегии и выбрать наиболее оптимальные.

Анализ результатов дополнительных методик, которые применялись для диагностики уровней развития структурных компонентов ПКК юриста, подтвердил результаты основной методики измерения ПКК юриста и позволил сделать следующие выводы:

1. Наибольшие различия в развитии коммуникативных и организаторских склонностей наблюдаются на «высоком» и «среднем» уровнях. Так, различие в развитии коммуникативных склонностей составляет 19,9% на «высоком» и 19,4% на «среднем» уровнях, а для организаторских склонностей эти показатели составляют 10,7% и 6,3% соответственно.

2. Наименьшие различия в развитии коммуникативных и организаторских склонностей наблюдаются на уровне «выше среднего» и составляют для коммуникативных склонностей – 0,1%, а для организаторских – 1,5%.

3. Количество студентов с «высоким» уровнем развития эмпатии в экспериментальной группе больше на 14,6%.

4. Наименьшие различия в уровне эмпатии наблюдаются на уровнях: «низкий» - 0%, «ниже среднего» - 0% и «средний» - 2,7%.

5. Ведущими стратегиями поведения в экспериментальной группе являются «компромисс» (29,4%), «приспособление» (23,5%), «сотрудничество» (20,6%) и «избегание» (20,6%). В контрольной группе предпочитаемыми стратегиями являются: «компромисс» (27,2%), «соперничество» (21,7%) и «приспособление» (18,3%).

6. Среди предпочитаемых стратегий поведения наибольшие различия наблюдаются в стратегии «соперничества», которую предпочитают 5,9% курсантов экспериментальной группы, что на 15,8% меньше, чем среди курсантов контрольной группы.

7. Наименьшие различия в ведущих стратегиях поведения наблюдается в стратегии компромисса и составляет 2,2%.

Для более полного анализа результатов развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих юристов, нами был дополнительно использован метод контент - анализа сочинений участников экспериментальной группы на тему: «Какое значение имеет курс «Основы коммуникативной деятельности юриста» для меня и моего профессионального общения?» и сочинений участников контрольной группы на тему: «Какое значение имеет курс «Юридическая психология» для меня и моего профессионального общения?». Опираясь на принципиальное положение о том, что развитие коммуникативной компетентности это, в первую очередь, саморазвитие индивида и его самосовершенствование средств организации коммуникативного взаимодействия, мы выделили, как эффекты эксперимента, психологические «новоприобретения» участников, то новое, что они приобрели за время участия в нем. Нестандартизированность сочинений дает возможность выявить вероятностные эффекты данной программы. В соответствии с требованиями контент-анализа «новоприобретения» были сформулированы нами как ключевые понятия исследования, составляющие концептуальную схему исследования (Приложение 14). Последующая обработка проводилась способом частотного нахождения соответствий, когда применительно к каждому эффекту вычислялась частотность его нахождения во всех отзывах.

Сопоставление результатов контент – анализа сочинений курсантов экспериментальной и контрольной групп представлено таблице 18.

Таблица 18

**Сопоставление результатов контент-анализа сочинений
экспериментальной и контрольной групп**

Показатели развития структурных компонентов	ЭГ		КГ	
	Количество	Выборка %	Количество	Выборка %
Познавательный критерий				
Получил важную информацию об общении	19	8,5	36	15,3
Получил знания о специфике профессионального общения	19	8,5	35	16,2
Получил знания о других людях	18	8,0	34	15,3
Получил знания о себе	23	10,3	27	14,4
Сумма	79	35,3	132	61,1
Эмоциональный критерий				
Проявления эмпатии	17	7,6	9	4,2
Навыки саморегуляции	14	6,3	0	0
Опыт нового общения	21	9,4	0	0
Толчок к саморазвитию и профессиональному росту	16	7,1	16	7,4
Сумма	68	30,3	25	11,6
Операциональный критерий				
Профессионально – значимые умения	38	17,0	35	16,2
Стратегии конструктивного разрешения конфликтов	13	5,8	3	1,4
Совершенствование речевых средств	12	5,4	5	2,3
Совершенствование невербальных средств	14	6,3	16	7,4
Сумма	77	34,4	59	27,3
Итого ответов	224	100	216	100

Гистограммы, отражающие соотношение уровней развития структурных компонентов ПКК юриста в экспериментальной и контрольной группах представлены ниже, на рис.3 и рис.4.

Из данных, представленных в таб. 18 и рис. 3, в первую очередь, обращает на себя внимание, достаточно равномерное распределение процентного соотношения развития всех трех компонентов профессиональной коммуникативной компетентности в экспериментальной группе: информационно-коммуникативный - 35,3%; регуляционно - коммуникативный - 34,4% ; аффективно - коммуникативный - 30,3%.

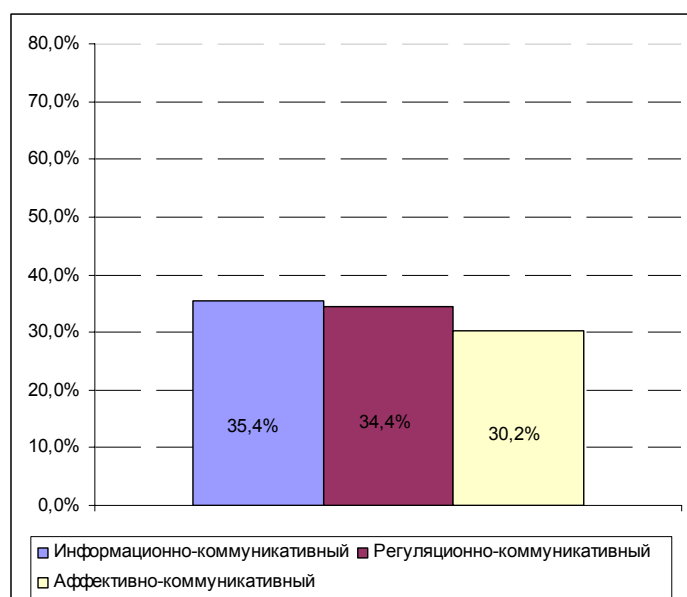


Рис.3. Соотношения уровней развития структурных компонентов ПКК юриста в экспериментальной группе.

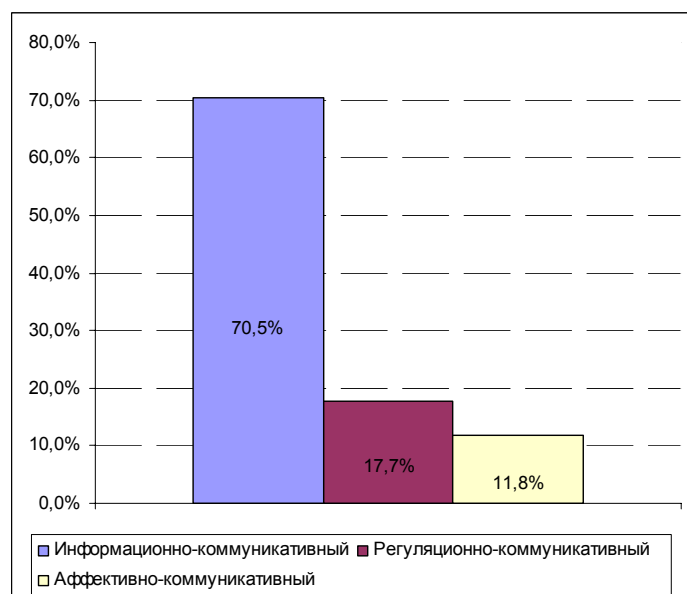


Рис.4. Соотношение уровней развития структурных компонентов ПКК юриста в контрольной группе.

Это, на наш взгляд обусловлено, тем, что программа «Основы коммуникативной деятельности юриста», включающая в себя и лекционный блок, и блок тренинговых занятий, создает оптимальные условия для тренировки по-

лученных курсантами знаний в тренинговых ситуациях, ролевых и деловых играх, отражающих профессиональную деятельность.

На рис.4, который отражает соотношение уровней развития структурных компонентов ПКК участников контрольной группы, где обучение осуществлялось традиционно (лекции, семинары), распределение процентного соотношения эффектов обучения имеет явный перевес в сторону информационно-коммуникативного компонента (61,1%). Регуляционно - коммуникативный компонент составляет почти треть эффектов (27,3%), а на долю аффективно – коммуникативного компонента приходится всего 11,6%. Наибольшее расхождение в представленности эффектов развития структурных компонентов ПКК в экспериментальной и контрольной группах наблюдается в информационно-коммуникативном компоненте и составляет 25,8%.

Выделенные нами основные категории информационно - коммуникативного компонента достаточно ровно представлены в процентном соотношении и в экспериментальной и в контрольной группах (рис.5 и рис.6).



Рис.5.Соотношение эффектов развития информационного-коммуникативного компонента в экспериментальной группе

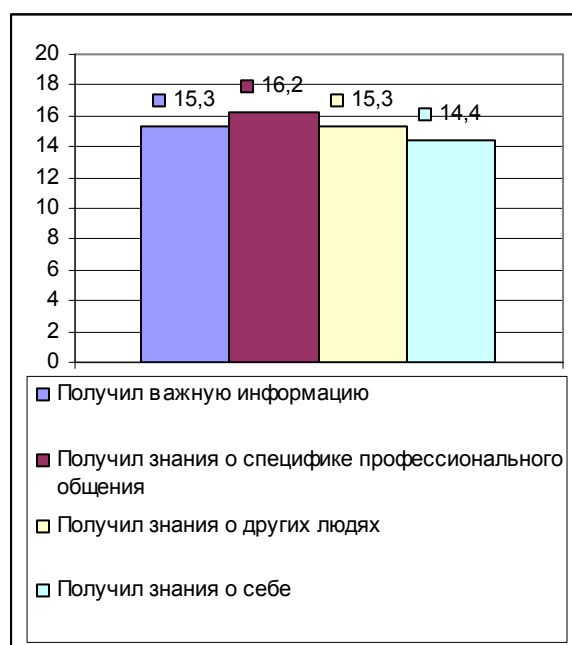


Рис. 6.Соотношение эффектов развития информационного-коммуникативного компонента в контрольной группе

Анализ данных, представленных в таблице 18, рис. 5 и рис.6, показывает, что, при достаточно равномерном распределении «новоприобретений»

информационно-коммуникативного компонента, удельный вес данных эффектов по отношению к эффектам других структурных компонентов ПКК юриста в экспериментальной группе значительно ниже, чем в контрольной.

Получение информации о межличностном общении и взаимодействии (15,3%), о специфике профессионального общения юристов (16,2%), основы психологических знаний, позволяющих понять себя (14,4%) и других людей (15,3%) в процессе общения и взаимодействия – вот, что было наиболее значимо в процессе обучения для курсантов контрольной группы. На наш взгляд, это связано с тем, что при традиционном способе обучения, основной акцент делается на увеличение объема знаний, а развитие профессиональных умений и навыков происходит стихийно, в процессе непосредственного приобретения жизненного и профессионального опыта.

Эффекты регуляционно-коммуникативного компонента в экспериментальной группе составляют 34,4%, в контрольной - 27,2%. Гистограммы соотношений эффектов развития данного компонента в экспериментальной и контрольной группах представлены ниже на рис.7. и рис.8.:



Рис.7. Соотношение эффектов развития регулятивно-коммуникативного компонента в экспериментальной группе



Рис.8 Соотношение эффектов развития регулятивно-коммуникативного компонента в контрольной группе

Из данных представленных на рис.7. и рис.8. видно, что, в экспериментальной группе наиболее высокий показатель «новоприобретений» имеют профессионально-значимые умения (17%). В контрольной группе этот показатель составляет 16,2%. Чаще всего курсанты указывают на такие умения как умение устанавливать контакт, умение убеждать и находить аргументы, умение добывать информацию. При этом, если учащиеся экспериментальной группы, говоря о профессиональных умениях, употребляли такие слова, как: «научился», «умею», «могу», то участники контрольной группы чаще писали: «узнал», «знаю как» и т.п. Это подтверждает наличие у курсантов экспериментальной группы возможности попробовать в ходе группового тренинга применить полученные знания, без страха быть неуспешным, и получить позитивный опыт.

На «совершенствование речевых средств» в экспериментальной группе (рис. 7.) указали 12 человек, что составляет почти половину группы, в контрольной группе (рис.8.) данное явление отметили всего 5 человек (2,3%). Несколько выше показатели развития невербальных средств общения (рис.7. и рис.8.): в экспериментальной группе это отметили 14 человек (6,3%), а в контрольной 16 человек, что составило 7,4% от общего числа «новоприобретений». Умение правильно выражать свою мысль, четко аргументировать ответ, правильно использовать жесты и понимать их являются важными составляющими ПКК юриста. Участники экспериментальной группы не только тренировались в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации, но и получали неотсроченную обратную связь и имели возможность сразу корректировать свое поведение. В контрольной же группе учащиеся получили главным образом знание о средствах коммуникации.

«Новоприобретения» в виде навыков конструктивного разрешения конфликтов составляют в экспериментальной группе 5,8% , а в контрольной группе – 1,4%. С данной категорией тесно взаимосвязана и выделенная нами категория «навыки саморегуляции», эффекты которой в экспериментальной группе составили 6,3% , в контрольной - 0%. В ходе тренинга у курсантов

экспериментальной группы, в отличие от участников контрольной группы, была возможность рефлексии и саморефлексии эмоциональных состояний и тренировки способов управления выражением своих эмоций, способов саморегуляции в конфликтных ситуациях, имитирующих профессиональные. При этом участники экспериментальной группы отметили в своих сочинениях, что «наш коллектив стал ближе», «я узнал людей, с которыми учусь» и т.п. На наш взгляд, это говорит о том, что развитие регуляционно - коммуникативного компонента в процессе профессионального тренинга идет и как «тренировка» для общения и взаимодействия вне тренинга, и как построение отношений непосредственно внутри тренинга.

На развитие аффективно-коммуникативного компонента указывают 30,2% «новоприобретений» в экспериментальной группе и 11,8% - в контрольной группе. Соотношение показателей развития данного компонента в экспериментальной и контрольной группах, представлены в гистограммах (рис.9 и рис.10):



Рис.9. Соотношение эффектов развития аффективно-коммуникативного компонента в экспериментальной группе



Рис.10. Соотношение эффектов развития аффективно-коммуникативного компонента в контрольной группе

В ходе тренинговых занятий, построенных на принципах доверия и субъект - субъектного общения, у курсантов была возможность проявить эмпатию, эмоциональный отклик, свои способности сопереживать партнеру.

На проявившуюся способность сочувствовать и сопереживать партнеру в экспериментальной группе указывают 7,6% от общего количества отмеченных эффектов обучения (рис.9). Наиболее высокий показатель в этой группе эффектов имеет категория «испытал новый опыт общения» - 9,4%. Мы считаем это чрезвычайно важным показателем, так как прошлый, особенно негативный опыт общения, «существенно искажает компетентность в общении» (140). Новый, позитивный опыт в сочетании с сильными эмоциями приводит к коррекции прошлого опыта, что повышает эффективность общения.

Прохождение участниками экспериментальной группы значительного объема средств активной профессиональной подготовки к общению в контексте профессиональной деятельности послужило импульсом к дальнейшему самоизучению себя и своих отношений в личной и профессиональной среде, а так же толчок к саморазвитию и профессиональному росту (7,1%).

В контрольной группе (рис.10.) из всех выделенных нами «новоприобретений» аффективно-коммуникативного компонента курсантами обозначены только два. Это появившаяся потребность помогать людям, поддерживать их в сложных ситуациях (4,2%) и получение стимула к саморазвитию и профессиональному росту (7,4 %). На наш взгляд, это обусловлено не столько отсутствием условий для проявления таких эмоциональных характеристик личности, как: способность чувствовать и сопереживать партнеру, эмпатия, спонтанность и искренность в выражении чувств и др. в процессе традиционного обучения, сколько отсутствием рефлексии и обратной связи.

Групповая динамика, вербальные и невербальные способы общения, методы и приемы установления контакта, лидерство, конфронтация, этапы развития общения в различных ситуациях, наиболее характерных для данной профессиональной деятельности - обо всех этих понятиях участники экспериментальной группы не просто узнавали, а познавали и проживали в различных ситуациях тренинга.

Максимальное различие (25,8%), наблюдаемое среди эффектов обучения присутствует в познавательном критерии, который в эксперименталь-

ной группе составил 35,3% , а в контрольной 61,1%. Среди категорий данного критерия наибольшие расхождения в показателях категорий «получил знания о специфике профессионального общения» - 7,7% и «получил знания о других людях» - 7,3%. Наибольшие различия между категориями эмоционального критерия имеют место в показателях «навыки саморегуляции» и «опыт нового общения » и составляют соответственно 6,3% и 9,4%. Операциональный критерий наибольшее расхождение имеет в категории «стратегии конструктивного разрешения конфликтов» - 4,4%.

Таким образом, результаты контент-анализа, позволили сделать следующие выводы:

Эффекты, полученные в ходе реализации экспериментальной программы, достаточно равномерно представлены во всех структурных компонентах ПКК юриста: информационно-коммуникативном, аффективно - коммуникативном и регуляционно - коммуникативном.

Среди показателей развития информационно-коммуникативного компонента наиболее выражен критерий «получил знания о себе», который составляет 10,3%.

Максимальным из показателей развития аффективно – коммуникативного компонента является категория «проявление эмпатии»-7,6%.

Максимальный показатель регуляционно - коммуникативного компонента составляет 17,0% и принадлежит категории «профессионально – значимые умения».

Подводя итоги исследования, и опираясь на то, что детерминантой развития ПКК юриста является профессиональная деятельность, необходимо отметить, что при реализации программы развития ПКК юриста в условиях УВП вуза одним из главных факторов ее развития является моделирование профессионального общения и взаимодействия юриста в ролевых играх.

Выводы по главе III.

1. Проведенный до начала эксперимента опрос курсантов Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ на предмет изучения потребностей будущих юристов в коммуникативной подготовке, подтвердил актуальность развития ПКК юриста и обозначил те составляющие структурных компонентов ПКК юриста, которые требуют наиболее пристального внимания.

2. В ходе формирующего эксперимента были реализованы дидактические условия успешного развития ПКК юриста и апробирована программа «Основы коммуникативной деятельности юриста», целенаправленно развивающая ПКК юриста. Результаты апробации данной программы подтвердили ее эффективность для развития ПКК юриста в системе высшего образования.

3. Качественный и количественный анализ возможностей использования авторской программы показал, что экспериментальное обучение позволяет перевести содержание структурных компонентов ПКК юриста с уровня узнаваемых явлений на уровень реальных умений, развитых в той или иной степени. Вместе с тем, экспериментальное обучение ограничено в своих возможностях в плане развития составляющих регуляционно - коммуникативного и аффективно-коммуникативного компонентов. Так, для развития навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, характерных для профессиональной деятельности, а также для развития навыков саморегуляции в таких ситуациях студентам необходим больший профессиональный опыт.

4. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что ПКК юриста в условиях учебно-воспитательного процесса вуза должна развиваться интегративно, во взаимосвязи всех элементов профессиональной подготовки и посредством активных методов обучения.

5. Полученные данные свидетельствуют об эффективности и перспективности выбранного нами направления развития ПКК юриста. Поставленные цели исследования достигнуты, задачи решены.

Заключение

Повышенное внимание к проблеме профессиональной коммуникативной компетентности юриста – сотрудника правоохранительных органов, обусловлено изменением концепции деятельности правоохранительных органов, в частности повышением требований к профессионализму и компетентности сотрудника ОВД, который должен ориентироваться не только в узко профессиональных вопросах, но и владеть комплексом знаний, умений и навыков, позволяющих понимать других людей, уметь оказывать влияние, управлять процессами взаимодействия.

Выводы, сделанные на основе конкретного исследования, выявляют наиболее существенные характеристики профессиональной коммуникативной компетентности юриста, а также способы ее развития.

На основе изучения теоретических источников и практических аспектов деятельности юриста - сотрудника ОВД, было сформулировано определение профессиональной коммуникативной компетентности юриста, которое, представляет собой интегральную качественную характеристику субъекта профессиональной юридической деятельности, и определяется нами как способность к целесообразному, в рамках поставленных профессиональных задач, процессуально регламентированному и не регламентированному взаимодействию, с учетом правовых норм и коммуникативных возможностей партнера. И предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. Структурное единство ПКК юриста составляют информационно - коммуникативный, аффективно - коммуникативный и регулятивно - коммуникативный компоненты. Определено специфическое содержание данных компонентов, и их критерии как образовательные результаты. В ходе исследования выделены 5 уровней развития ПКК: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

В исследовании была выявлена значительная потребность будущих юристов в коммуникативной подготовке в рамках профессиональной деятельности. Так как профессиональное общение юристов - сотрудников правоохранительных органов носит не только общий специфический для всех юридических специальностей характер, регламентированный законом, но и является специфическим видом деятельности сотрудника ОВД, определяющим его стиль поведения, воздействия на окружающих людей, то одним из требований к программе развития ППК юриста в условиях учебно-воспитательного процесса ведомственного вуза является соответствие содержательной части специфике профессиональной деятельности сотрудника ОВД.

При изучении актуальности развития ППК юриста для курсантов Ижевского филиала Нижегородской Академии МВД РФ, нами были выделены основные группы трудностей в общении, с которыми сталкиваются будущие юристы. Это трудности профессионального коммуникативного познания, самопознания и рефлексии; трудности в управлении выражением эмоций и регуляции эмоциональных состояний; отсутствие умений влияния на людей и ситуации; трудности в установлении и поддержании контакта; а также отсутствие умений конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Данная классификация легла в основу разработанных модулей, использовавшихся в профессиональном тренинге. Каждый модуль состоит из 5 этапов и представляет собой алгоритм овладения определенным профессионально значимым коммуникативным умением и направлен на развитие всех структурных компонентов ППК юриста. Эффективность использования разработанных по предложенной схеме модулей была доказана в процессе проведения эксперимента. Полученные в исследовании данные выявили алгоритм построения тренинга развития ПК компетентности юриста, включающего:

- Этап ориентации в групповом тренинге и в собственной ППК. Это диагностическая часть, ориентированная на самопознание и самоанализ имею-

щихся личностных качеств, сильных и слабых сторон в межличностном и профессиональном общении, наличия коммуникативных умений и навыков.

- Этап проблематизации и переосмысления своей ПКК. Через столкновение позиций в ролевых играх ведет к интериоризации способов разрешения противоречий, что позволяет формировать рефлексивное отношение к себе как профессионалу и к собственным способам действий. Ролевое взаимодействие приводит к актуализации познавательного мотива, мотива обучения.

- Этап преобразований или тренинговая часть, направленная на развитие технологической составляющей ПКК юриста - сотрудника ОВД: развитие чувствительности в восприятии окружающего мира, психологических явлений, других людей и себя, апробирование и тренировка профессиональных умений и эффективных способов профессионального взаимодействия.

- Этап самодиагностики и самоактуализации ПКК юриста – сотрудника правоохранительных органов. Данный этап предполагает самоанализ личностного и профессионального развития в коммуникативной сфере, осознание себя как профессионала, целью которых является закрепление приобретенных знаний, умений и навыков на уровне осознания, творческое самопроектирование своих возможностей выполнения профессиональной роли в профессиональном общении и взаимодействии.

Результаты формирующего эксперимента подтвердили обоснованность выбранных методов, сформулированной модели и программы развития ПКК юриста. Наиболее эффективными являются методы вербальной рефлексии студентами своих мыслей и переживаний, обратная связь от других участников группы и ролевые игры, которые разрушают привычные стереотипы поведения и открывают новые способы поведения.

Данные формирующего эксперимента подтвердили наше предположение о том, что развитие ПКК юриста определяется не столько количеством знаний, сколько количеством опыта, пусть даже полученного в условиях тренинга. Эффективность развития ПКК юриста в учебно-воспитательном процессе вуза зависит от целенаправленно создаваемых дидактических условий:

- интеграции лекционного курса и группового тренинга;
- равноправного «субъект – субъектного» взаимодействия преподавателя и студентов в форме диалога;
- создания в процессе обучения ситуаций имитирующих профессиональную деятельность и тренировки профессиональных умений;
- рефлексии и осмысления полученного опыта.

Результаты исследования дают основание сделать вывод, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, цель достигнута, поставленные задачи решены.

Однако выполненная работа не исчерпывает всех проблем развития ПКК юриста в условиях УВП вуза. Изыскания в этой области должны быть продолжены и углублены. В частности, актуальным представляется в дальнейшем разработка системы интегрированных программ профессиональной подготовки юристов – будущих сотрудников правоохранительных органов, включающие следующие проблемы: разрешение конфликтов в деятельности сотрудников ОВД и саморегуляцию эмоциональных состояний.

Библиография

1. Аврамцев В.В. Профессиональное общение в деятельности юриста. - Нижний Новгород, 2000. 80с.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. - М.: Изд – во МГУ, 1990. 240 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977. 380 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 339 с.
5. Ананьев Б.Г. Воспитание характера школьника. - Л.: Л-ский городской институт усовершенствования учителей, Вып. № 7, 1941. 84 с.
6. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник.- М.: Наука, 1996, 416 с.
8. Андропова И.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2000. 19 с.
9. Анохин П.К. Избранные труды. Философский аспект теории функциональных систем. - М.: Наука, 1978.
10. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Психология формирования и развития личности. - М., 1981. С.3-19.
11. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: МГУ, 1984. 104 с.
12. Атватер И. Я Вас слушаю. - М., 1998, 112 с.
13. Барабанщиков В.Н. Системность. Восприятие. Общение.- М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
14. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений: пер. с англ. - СПб.: Лениздат, 1992. 400 с.
15. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. К вопросу о методах активной подготовки к педагогическому общению. // Сов. Педагогика, 1992, № 7 С. 59-63.

16. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982, 200 с.
17. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во МГУ, 1988. 188 с.
18. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные психологические труды. Изд. 2-е, перераб. - М.: Международная пед. академия. 1995. 328с.
19. Бойко В.А., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность.- М.: Мысль, 1993. 207 с.
20. Бражникова А.Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста. Дис. ... канд. психол. наук. - Ставрополь, 2000. 198 с.
21. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Л., 1987. 16 с.
22. Брюйн П. Подготовка кадров управления предприятиями.- М.: Прогресс, 1968. 103 с.
23. Бueva Л.П. Социальная среда и сознание личности.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 268 с.
24. Бueva Л.П. Человек: деятельность и общение.- М.: Мысль, 1978. 216 с.
25. Букреев В.И., Римская И.Н. Этика права. - М.: Юрайт, 1999. 347 с.
26. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике - СПб.: Издательство «Питер», 2000. 245 с.
27. Варга А.Я., Миккин Х., Петровская Л.А., Розин Д.В. Семинар по вопросам социально-психологического тренинга // Вопросы психологии № 4, 1981.
28. Васильев В.Л. Юридическая психология.- М.: Юридическая литература, 1991. 464 с.
29. Васюра С.А. Психология коммуникативной активности. – Ижевск: Издат. Дом: Удм. ун-т, 2000. 83 с.
30. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. - М.: «Ось-89», 2000. 224 с.

31. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
32. Вишневская С.Л. Коммуникативная компетентность юриста и особенности ее формирования. // Психология системного функционирования личности: материалы международной научно-практической конференции.- Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. С.68-70.
33. Вишневская С.Л. Формирование коммуникативной компетентности юриста в условиях учебно – воспитательного процесса вуза. // Этнопсихологические и социокультуральные процессы в современном обществе: материалы международной конференции. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2003. С.65-68.
34. Вишневская С.Л. Влияние коммуникативной компетентности сотрудников органов внутренних дел на результаты профессиональной деятельности. // Сб. статей по социально-гуманитарной подготовке сотрудников органов внутренних дел МВД УР.- Ижевск, 2001. С. 17-25.
35. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность. - Киев: Выща школа, 1988. 275 с.
36. Гаджикурбанов Д.М. Коммуникативные способности субъекта.- Ижевск: Гос.тех. ун-т, 2001.
37. Гаранина Ж.Г. Психологический компонент будущего специалиста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Казань, 1990. 21 с.
38. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект методологических исследований./ ИЯШ. 1985, №2.
39. Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика.- М.: Знание, 1989. 75с.
40. Геронимус Ю.В. Что же такое методы активного обучения управлению? Активные методы в работе школьного психолога. / Сб. научных трудов. -Киров, 1991. С. 127 – 142.
41. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект.- М.: издат. корпорация «Логос», 1994. 211с.

42. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений.- М.: Изд-во МГУ, 1984. 205 с.
43. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. - Киев: Политиздат, 1989. 187 с.
44. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессионального образования. М.: «Юнити- дана», 2000. 415 с.
45. Губаева Т.В. Словесность в юриспруденции. - Казань: изд-во Казан. ун-та, 1995. 300 с.
46. Губаева Т.В. Практический курс русского языка для юристов. - Казань, изд-во Казан. ун – та, 1990, 216 с.
47. Денисенко Д.А. Диалоговое общение, условия и факторы его эффективности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук.- М., 1992, 25 с.
48. Дрокина С.В. Развитие навыков межличностного общения в процессе профессиональной подготовки студентов технических вузов. Дис. ... канд. педагог. наук.- Тольятти, 1996. 194 с.
49. Дьяченко И.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989. 160 с.
50. Дулов А.В. Основы психологического анализа на предварительном следствии. - М.: Юридическая литература, 1973. 168 с.
51. Емельянов Ю.Н. Активное социально – психологическое обучение.- Л.: ЛГУ, 1985. 166 с.
52. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе. // Психологический журнал, 1987, Т. 8, № 2, С. 81-87.
53. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Дис. ... д-ра психол. наук.- СПб., ун – та СПб., 1992. 403 с.
54. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методологические основы социально – психологического тренинга.- Л.: ЛГУ, 1983. 183 с.
55. Жалинский А.Э. Основы профессиональной деятельности юриста. – Смоленск, 1995. 415 с.

56. Жалинский А.Э. Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность. - М.: Изд – во БЕК, 1997. 330 с.
57. Жондорова Г.Е. Формирование основ профессионального общения студентов национального педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. - Якутск, 1995. 159 с.
58. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. - М.: Гардарики, 2004. 221 с.
59. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд – во МГУ, 1990. 104 с.
60. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. СПб.: «Речь», 2002.
61. Захаров В.П. Хрящева Ю.Н. Социально – психологический тренинг.- Л.: ЛГУ, 1989. 55 с.
62. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов – на - Дону: Изд-во «Феникс», 1987, 480 с.
63. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения.- Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1976. 146 с.
64. Казанина Т.В. Формирование умений профессионального общения как условие успешности профессиональной деятельности юриста. Дис. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2001. 177 с.
65. Калашников М.О. Критерии психологического отбора в оперативные службы органов внутренних дел. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996. 17 с.
66. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1987. 190 с.
67. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995. 108 с.
68. Карташов В.Н. Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность. - Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 1989. 218 с.
69. Кашницкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя. Дисс. ... канд. пед. наук. - Кострома, 1985. 197 с.
70. Квасков В. Д. Общение и деятельность.- М.: ИЧП «Воскресенье», 1997. 218 с.

71. Кватрадзе Д.Н. Обучение и игра. / Введение в активные формы обучения. - М., 1998.
72. Кидрон А.А. Коммуникативные способности и их совершенствование. Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1981. 274 с.
73. Кидрон А.А. Умение общаться как фактор взаимодействия // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. – М., 1979.
74. Китов АИ. Психология хозяйственного управления. М.: Профиздат, 1984. 248с.
75. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. 278 с.
76. Климов Е.А. Как выбирать профессию. - М.: Просвещение, 1984. 160 с.
77. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. - СПб., 1995. 221 с.
78. Ковалев Г.А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации./ Сб. науч. тр. - М., 1983. С 6-20.
79. Коган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений.- М.: Политиздат, 1988. 319 с.
80. Кон И.С. Социология личности.- М.: Политиздат, 1967. 383 с.
81. Кондаурова О.П. Психологический тренинг профессионального общения сотрудников милиции общественной безопасности с гражданами. Дис. ... канд. псих. наук. – М.: Академия управления МВД России, 2002. 204 с.
82. Коновалова Т.Ю. Социально – психологическая компетентность руководителей отделов внутренних дел и методы ее развития. Автореф. дис.... Канд. психол. Наук.- М., 2004, 25 с.
83. Конюхов Н.И.Справочник - словарь по психологии.- М.: МААН, 1996.155с.
84. Кораблев С.Е. Коммуникативная компетентность участкового уполномоченного милиции и ее развитие на этапе первоначальной подготовки. Дис.... канд. псих наук. М.: Академия управления МВД России, 2003.

85. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Современный подход к теории личностно - развивающего обучения. // Актуальные проблемы современных гуманитарных исследований. - Ставрополь, 1999. 133 с.
86. Кудрявцева Г.А. Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1988. 17 с.
87. Кузьмин Е.С. Актуальные проблемы социальной психологии.- Л.: ЛГУ, 1987. 37 с.
88. Кузьмин Е.С. и др. Руководитель и коллектив. Социально - психологический очерк. – Л.: Лениздат, 1974. 167с.
89. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности.- Л.: ЛГУ, 1967. 183 с.
90. Кузьмина Н.В. Основы профессиональной психодиагностики. – М., 1984. 138 с.
91. Кузьмина Н.В., Круглова Г.Н. Роль межличностной компетентности в психолого-педагогическом воздействии// Формирование педагогических умений и профессионально значимых свойств личности у студентов: Межвузовский сборник научных трудов. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун- та, 1988.С.29-33.
92. Куница В.Н. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2001. 544 с.
93. Куница В.Н. Стилъ общения и его формирование. Л.: Знание, 1985.20 с.
94. Кязрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной ситуацией.//Актуальные проблемы психологии труда. Тарту, 1986. С. 40-45.
95. Лабиринты одиночества: пер. с англ. / Сост. общ. ред. и предисл. Н.Е.Покровского.- М.: Прогресс, 1989, 624 с.
96. Лабунская В.А. О структуре социально – перцептивной способности личности // Вопросы психологии межличностного познания и общения: сб. науч. тр. - Краснодар: Изд-во КГУ, 1983. С.63-71.

97. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально – перцептивный подход. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та. 1986. 136 с.
98. Лезер Ф. Тренировка памяти. - М.: Мир, 1974. 166 с.
99. Леонтьев А.А. Педагогическое общение./ Под. ред. М.А.Кабардова 2-е издание переработанное и дополненное. - Москва - Нальчик , 1996. 96 с.
100. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 1997. 365 с.
101. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии. // Вопросы философии, 1979. № 9.
102. Липатова Т.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов и специалистов при подготовке к профессиональному общению. Дис. ...канд. пед. наук.- Челябинск 1992. 164 с.
103. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения.- М.: Педагогика, 1995.144с.
104. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. 444 с.
105. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. / Психологические проблемы социальной регуляции поведения.- М. 1975.
106. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии: Вместо введения // Проблема общения в психологии. - М.: Наука, 1981. 280 с.
107. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива.- М.: Педагогика, 1988. 128 с.
108. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально – психологического тренинга: Дис... канд. психол. наук. - М., 1989. 244 с.
109. Макшанов С.И. Профессиональный тренинг. / Психология профессиональной подготовки.- СПб., 1993. С.44 – 81.
110. Макшанов С.И. Психология тренинга: теория, методология, практика. – СПб., 1997. 238 с.
111. Марасанов Г.И. Социально – психологический тренинг. - М.: Когито-центр, 2001.250 с.

- 112.Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. Для учителя. - М.: Просвещение, 1993. 192 с.
- 113.Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. – Сыктывкар, 1994. 79 с.
- 114.Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психол. Журн. – 1982. № 4. С.24-29.
- 115.Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. 256 с.
- 116.Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. / Общая ред. Л.И. Евенко. - М.: Дело, 1993. 701 с.
- 117.Михалевская Г.И. Коммуникативные умения педагога: учеб. пособие. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. 63 с.
- 118.Михалевская Г.И., Трофимова Г.С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: Научно - методич. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та. 1995. 92 с.
- 119.Мудрик А.В. Общение как объект педагогического исследования // Проблемы общения и воспитания. - Тарту, 1974. Ч.1. С. 26-60.
- 120.Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М.: Просвещение, 1986. 135 с.
- 121.Мясищев В.Н. Психология отношения. - Л.: ЛГУ, 1979. 151 с.
- 122.Мышление в производственной деятельности: Учеб. пособие / Под ред. Ю.К. Корнилова. - Ярославль, 1987.
- 123.Новикова Л.И. Ролевая игра как метод преодоления барьеров коммуникации. Дис.... канд. психол. наук.- М., 1984.
- 124.Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования. // Тез. докл. межд. конф-ции.- Минск: ИПК образования, 1993. 402 с.
- 125.Общение и оптимизация совместной деятельности./Под ред. Г.М.Андреевой и Я.Яноушека.- М.: Изд-во МГУ, 1987. 301 с.

- 126.Омаров А.М. Руководитель: размышления о стиле управления. 2-е изд., доп. - М.: Политиздат, 1987. 336 с.
- 127.Орлова Е.Б. Коммуникативные умения в структуре деятельности студента на уроке в период педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГУ им. А.А.Жданова, 1978. 18 с.
- 128.Основы педагогики и психологии высшей школы: Учеб. пособие под ред. А.В.Петровского. - М: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 302 с.
- 129.Основы педагогического мастерства. Учеб. пособие для пед. спец. высш. уч. завед./ Под ред. И.Я. Зюзина.- М.: Просвещение, 1989. 302 с.
- 130.Ошанин Д.А. Предметное действие как информационный процесс. // Вопросы психологии, 1970. № 3 С.34-50.
- 131.Павлова Е.Н. Обучение социально - перцептивным умениям по прототипам // Журнал практического психолога. 2000, № 5-6.
- 132.Павлюк О.И. Активные методы психологической подготовки студентов./ Сов. Педагогика, 1990, №2 С.76 -83.
- 133.Папкин А.И. Психология милицейской деятельности. В кн. Прикладная юридическая психология. Под ред. А.М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ, 2001. С. 577-582.
- 134.Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории.- М.: Мысль, 1971. 351 с.
- 135.Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы// Тезисы и сообщения межвузовской научно – практической конференции. Ижевск: Изд-во УдГУ, 1989.
- 136.Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе.- М.: Моск. гор. пед. общество, 1998. 222 с.
- 137.Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально - психологический тренинг.- М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
- 138.Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально - психологического тренинга.- М: МГУ, 1989.168 с.

- 139.Петровская Л.А. Тренинг сензитивности как школа рефлексии. // Психологические условия социального взаимодействия./ Под ред. Х.Миккина, Ю.Орн. - Таллин: Изд-во ТГУ, 1983. С.47-59.
- 140.Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе.- М.:Академический Проект, 2000. 249 с.
- 141.Пиз А. Язык телодвижений. – Нижний Новгород: Ай Кью, 1992. 263.
- 142.Пономарев И.Б., Трубочкин В.П. Психотехнология общения
//И.Б.Пономарев. Избранные труды: Юридическая психология, конфликтология и психология управления, практическая психология в органах внутренних дел. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2002. С. 248-259.
- 143.Похилько В.И. Федотова Е.О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии, 1984, № 3.
- 144.Практикум по экспериментальной и прикладной психологии/ Под ред. А.А.Крылова. Л.: ЛГУ, 1990. 272 с.
- 145.Прикладная юридическая психология./ Под ред. проф. А.М. Столяренко. - М., ЮНИТИ, 2001. 269 с.
- 146.Проблемы профессионального общения сотрудников органов внутренних дел. Сб. ст. Сост. В.И.Постоев. Домодедово: РИПК МВД России, 1996. 85 с.
- 147.Прыгунов П.Я. Практикум по психологии ролевого поведения (для сотрудников правоохранительных органов): Учебное пособие. - М.: Московский социально – психологический институт, 2002. 256 с.
- 148.Пругченков А.С. Тренинг коммуникативных умений: Метод. разработки занятий. М., 1993. 49 с.
- 149.Психогимнастика в тренинге/ Под ред. Н.Ю.Хрящевой. СПб.: «Ювента», 1999. 256 с.
- 150.Психологическое обеспечение профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Сб. тез. выст. участ. рег. семинаров практ. психологов. - М., 2000. 372 с.

151. Психология профессиональной подготовки. / Под ред. Г.С.Никифорова.- СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1993. 172 с.
152. Пугинский Б.И. , Сафиуллин Д.Н. Правовая экономика: проблемы становления. - М.: Юридическая литература, 1991. 240 с.
153. Пучкова Е.Б. Особенности решения психодиагностических задач учителями с различным уровнем коммуникативной компетентности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук.- М., 1999. 19 с.
154. Регуш Л.А. Тренинг профессиональной наблюдательности. Методическое руководство. - СПб.: РГПУ, 1991. 109 с.
155. Романов В.В. Юридическая психология. - М.: Юрист, 2000. 488 с.
156. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций. – М.: Инфра - М, 2000. 224 с.
157. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Учебно-педагогическое пособие. – М.: Изд-во мин-ва просвещения РСФСР, 1946. Т.2. 704 с.
158. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1995. 35 с.
159. Савенкова Л.А. Формирование коммуникативных умений воспитателя в пед. вузе. Дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1987. 184 с.
160. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 1999.
161. Самохвалова А.Г. Формирование коммуникативного компонента индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1998. 28 с.
162. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. 16 с.
163. Сергеич П. Искусство речи на суде. - М.: «Юридическая литература», 1988. 380 с.
164. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2003. 208 с.

- 165.Силкин Н.Н. Формирование психологической подготовленности у сотрудников МВД к служебной деятельности в экспериментальных условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1996, 10 с.
- 166.Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. 120 с.
- 167.Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1979.
- 168.Социально-психологический тренинг профессионального общения сотрудников органов внутренних дел. Методическое пособие.- Казань, 2003. 89 с.
- 169.Столяренко А.М. Проблемы управления в юридической психологии // Психологические проблемы управления в правоохранительных органах. – Сборник научных трудов / Под ред. А.Я.Сухарева, Г.Х Ефремовой. М. 2000. с.46-50.
- 170.Столяренко А.М. Психологические приемы в работе юриста. - М.: «Юрайт», 2000. 288 с.
- 171.Сулимова С.Н., Черненко И.Н., Оюн В.О. Диалоговое взаимодействие в процессе обучения // Основы психологии и педагогики высшей школы/ Под ред. Л.К. Аверченко: МГАЭ. Новосибирск, 1997. С. 30-44.
- 172.Суханов А.В. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах // Высшее образование в России. 1996, № 3.
- 173.Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 166 с.
- 174.Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973. 61 с.
- 175.Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. - М.: Педагогика, 1985, Т.1. 328 с. Т.2. 360 с.
- 176.Третьяк В.Г. Типология учебной активности и индивидуальные особенности обучаемых юридического вуза МВД: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Краснодар, 1997. 17 с.

177. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: Автореф. Дис....д-ра пед. наук. - СПб.: СПб. гос. ун-т., 2000. 33 с.
178. Трофимова Г. С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учеб. пособие. Ижевск: Изд – во Удм. ун-та, 1994. 76 с.
179. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. Монография. Ижевск: «Купол», 2000. 90 с.
180. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: на примере подготовки будущих педагогов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук.- Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2004. 21 с.
181. Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально – психологического тренинга поведения // Психологический журнал, 1984. Т.5. № 4. С.57-64.
182. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем./ Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. Ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990, 368 с.
183. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. - М.: Наука, 2000. 377 с.
184. Ханин Ю.Н. К вопросу об оценке коммуникативности личности // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л., 1973. С.172-173.
185. Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение. – В кн.: Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1981.
186. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное восприятие личности // Педагогика, 1998, № 1, С. 54-58.
187. Хусаинова Ф.Б. Психологический механизм формирования коммуникативного компонента в структуре учебно-профессиональной деятельности студентов медицинских учебных заведений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Казань, 2000.

- 188.Цветкова Л.А. Коммуникативная компетентность врачей – педиатров: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1994.
- 189.Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. Киев: Выща школа, 1985. 158 с.
- 190.Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно – модульного обучения: Методич. пособие. – М.: Нар. образ., 1996. 93 усл. п.л.
- 191.Чупрасова В.И. Деловая игра как средство формирования психологического климата в студенческом коллективе: Автореф. дис. ... канд пед. наук. СПб., 1992. 16 с.
- 192.Чуфаровский Ю.Ф. Юридическая психология. – М.: Юриспруденция, 2000. 333 с.
- 193.Чуфаровский Ю. Ф. Психология оперативно – розыскной деятельности. – М.: «Право и закон», 2004. 125 с.
- 194.Ширшов В.Д. Ширшов С.В. Социальная педагогика. Авторский курс лекций.- Екатеринбург, 1997. 59 с.
- 195.Шмайлова О.В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. 18 с.
- 196.Щербов А. Д. Педагогические условия развития профессиональной общительности студентов университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 1996. 27 с.
- 197.Эмоциональные и познавательные характеристики общения./ Отв. Ред. В.А. Лабунская. - Ростов-на-Дону: Изд-во ростов. ун-та, 1990. 190 с.
- 198.Юрганов О.В. Смотрясь как в зеркало, в другого человека. Минск, 1977.92с.
- 199.Юсупов Ю. М. Психология взаимопонимания. – Казань: татарск. книж. изд-во, 1991. 192 с.
- 200.Юсупов Ю.М. Психология эмпатии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: МПЛ СПбГУ, 1995. 34 с.
- 201.Якиманская И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

202. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в ВУЗе. Дис. ...канд. псих. наук.-Ярославль, 1994. 256 с.
203. Якунин В.А. Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях высшей школы // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки // Научн. сообщен. к межвузовск. конференции. – Л.: ЛГУ, 1988. С.7-15.
204. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. Ин –т экспертов. СПб.: Изд-во «Полиус», 1988. 693 с.
205. Ярмухамедова Н.Д. Метод анализа конкретных ситуаций как форма социально – психологического обучения руководителей. – Челябинск, 1983.
206. Bandura A. Aggression: Social Learning Analysis. Englewood – Cliffs: Prentice – Hall, 1973.
207. Brianas J. High – teach Executive Skills. What New Research Shows // Journal of European Education and Industrial Training. - V. 11, 1987 N 4 p. 12-25.
208. Harre R. Some remarks on “rule” as a scientific concept // Understanding other persons. Oxford, 1974.
209. Harre R. The ethogenic approach: Theory and practice// Advances in experimental social psychology. - Oxford, 1977.
210. Hunt J. W. Managing People at Work. - Second edition, 1992.
211. Landy F.L. Psychology of work behavior. The Dorsey Press. 1985.
212. Mischel W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
213. Peterson D.R. (1968). *The clinical study of social behavior*. New York: Appleton.
214. Revans R. W. The validation of action learning programs // Management, education and development. 1983. V 14.
215. Rogers. C. Encounter groups. London: Harmonds-Worth, 1975, 174 p.
216. Skinner B.F. Behaviorism and phenomenology. Ed. By T. W. Wann. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1964. 402 p.

Содержание критериев оценки уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности юриста и методы их диагностики

Компонент ПКК юриста	Содержание Критерия	Методы диагностики
Информационно-Коммуникативный познавательный критерий	• Уровень профессиональных знаний юриста, который характеризуется использованием юридической терминологии и ориентацией в проф.ситуациях на положения правовых документов и нормативных актов, осуществлением порядка реализации прав и свобод граждан • Уровень владения знаниями профессионального юридического общения, его структуры, этапов, особенностей; знание коммуникативных барьеров, закономерностей восприятия, влияния, понимания людьми друг друга • Способность к самопознанию и самоанализу • Познавательная активность или пассивность в овладении пониманием специфики коммуникативной деятельности юристов, через осмысление и рефлекссию полученной информации и опыта	• «Методика измерения уровня ПКК» разработанная Г.С.Трофимовой и модифицированная для юридических специальностей • Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС 2) • Контент-анализ сочинений • Наблюдение в ходе группового тренинга
Аффективно - Коммуникативный эмоциональный критерий	• Направленность на межличностное общение, взаимодействие, позитивный опыт межличностного и профессионального общения • Стремление к организации общения с партнером на субъект – субъектной основе, ориентация на диалог и сотрудничество • Стремление к проявлению эмпатии • Управление выражением своих эмоции, саморегуляция	• Методика измерения ПКК (Г.С.Трофимовой) • Тест-самооценка эмпатических способностей • Контент-анализ сочинений • Наблюдение в ходе группового тренинга
Регуляционно – коммуникативный операциональный критерий	• Наличие умений осуществления коммуникативной деятельности юриста, основанной на праве и правоотношениях • Широта/узость диапазона и уровень владения техниками общения • Уровень владения вербальными и невербальными средствами коммуникации и степень их конгруэнтности • Наличие умений конструктивного поведения в конфликте и его разрешения	• Методика измерения уровня ПКК (Г.С.Трофимовой) • Тест К. Томаса • Контент – анализ сочинений • Наблюдение в ходе группового тренинга

Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС 2)

Инструкция: Пожалуйста, ответьте «да» или «нет» на предлагаемые вопросы:

1. Есть ли у Вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы)?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?

23. Испытываете ли Вы затруднение, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя не уверенно среди незнакомых людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли, что Вам не представляет труда внести оживление в малознакомую группу?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе, на производстве?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято товарищами?
33. Чувствует ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Тест – самооценка эмпатических способностей

Инструкция: Пожалуйста, поставьте рядом с вопросом «да» если Вы согласны с утверждением и «нет» если не согласны:

1. Меня огорчает, когда я вижу, что кто-то чувствует себя одиноко среди людей.
2. Люди преувеличивают восприимчивость животных и их способность чувствовать.
3. Мне не приятно, когда люди открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они всегда себя жалеют.
5. Я тоже начинаю нервничать, если кто-то нервничает рядом со мной.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей и подруг.
8. Иногда песни о любви очень трогают меня.
9. Я очень волнуюсь, если нужно сообщить людям неприятные для них новости.
10. Люди, окружающие меня сильно влияют на мое настроение.
11. Большинство иностранцев, которых я встречал, казались мне холодными и неэмоциональными.
12. Мне больше нравятся профессии, требующие общения с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, если мои друзья или подруги действуют неверно.
14. Мне нравится видеть, как люди принимают подарки.
15. Одинокие люди часто не доброжелательны.
16. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
17. Слушая некоторые мелодии, я чувствую себя счастливо.
18. Когда я читаю какой-нибудь роман, я так переживаю, как будто все это происходит на самом деле.
19. Я всегда сержусь, если вижу, что с кем-то плохо обращаются.
20. Меня не очень беспокоит даже то, что некоторые люди вокруг меня заплачут.
21. Если мои подруги и друзья начинают со мной обсуждать свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Когда я бываю в кино, меня удивляет, почему многие зрители всерьез принимают фильмы, плачут и вздыхают.
23. Чужой смех меня не заражает, люди часто смеются вообще бессмысленно.
24. Когда я принимаю решение, чувства других людей по этому поводу меня не волнуют.
25. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Мне тяжело видеть, если люди часто расстраиваются, даже из-за пустяков.
27. Я расстраиваюсь при виде страданий животных.
28. Довольно глупо переживать о том, что происходит в книгах.
29. Беспомощность старых людей меня угнетает.
30. Чужие слезы вызывают у меня скорее раздражение, чем сочувствие.
31. Мне нравится переживать за судьбу героев кинофильмов.
32. Иногда я замечаю, что могу отнестись равнодушно к волнениям окружающих.
33. Мне кажется, что маленькие дети чаще всего плачут безо всяких причин.

Тест К.Томаса

Инструкция: Выберите, пожалуйста, то суждение, которое является наиболее характерным для Вас.

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов: и другого человека и моих собственных.
3. А. Обычно я стремлюсь добиться своего.
Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
Б. Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого.
Б. Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. А. Я пытаюсь избежать неприятности для себя.
Б. Я стараюсь добиться своего.
7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно.
Б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы со временем добиться своего.
8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
9. А. Я думаю, что не всегда следует волноваться из-за каких-то возникших разногласий.
Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. А. Я твердо стремлюсь добиться своего.
Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. А. Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом, сохранить наши отношения.
12. А. Зачастую, я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б. Я даю возможность другому человеку в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
13. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Я настаиваю, чтобы все было сделано, по-моему.
14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.
15. А. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.

16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.
Б. Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
Б. Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. А. Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б. Я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.
20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
Б. Я стараюсь найти лучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к другому.
Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и позицией другого человека.
Б. Я отстаиваю свою позицию.
23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
Б. Иногда я предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
Б. Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. А. Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. А. Я обычно предлагаю среднюю позицию.
Б. Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. А. Зачастую стремлюсь избежать споров.
Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.
Б. Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы могли совместно добиться успеха.

Опросный бланк методики измерения уровня развития ПКК юриста

(Модификация методики Г.С.Трофимовой)

Способен понимать психологические особенности людей разных социальных групп и видеть различия в характере общения и взаимодействия с ними.	10....5....0	Не способен понимать психологические особенности людей разных социальных групп и не видит различия в характере общения и взаимодействия с ними.
Способен понимать особенности поведения людей, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.	10....5....0	Не способен понимать особенности поведения людей, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.
Способен к самопознанию и самоанализу.	10....5....0	Не способен к самопознанию и самоанализу.
Способен предвидеть ответную реакцию партнера по общению, понять мотивы его поведения.	10....5....0	Не способен предвидеть ответную реакцию партнера по общению, понять мотивы его поведения.
Способен понимать трудности других людей в общении.	10....5....0	Не способен понимать трудности других людей в общении.
Способен определить уровень информированности человека по обсуждаемому вопросу.	10....5....0	Не способен определить уровень информированности человека по обсуждаемому вопросу.
Знает и соблюдает нормы закона, правила профессиональной этики, морали и этикета.	10....5....0	Не соблюдает нормы закона, нарушает профессиональную этику, морали и этикета.
Способен вовлечь другого человека в целесообразную деятельность путем убеждения.	10....5....0	Не способен вовлечь другого человека в целесообразную деятельность путем убеждения.
Способен определить как условия (место, время) способствуют или мешают общению.	10....5....0	Не способен определить как условия (место, время) способствуют или мешают общению.
Способен признавать возможность существования иной точки зрения у собеседника.	10....5....0	Не способен признавать право другого человека иметь другую отличную от его собственной точки зрения, считает свое мнение истиной в последней инстанции.
Способен расположить к себе, вызвать доверие собеседника.	10....5....0	Не способен расположить к себе, вызвать доверие собеседника.
Свободно владеет юридической терминологией, нормами профессионального и литературного языка.	10....5....0	Не владеет юридической терминологией, нормами профессионального и литературного языка.
Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему.	10....5....0	Не владеет невербальными средствами общения (жестами, мимикой, пантомимикой)
Способен оценивать реакцию собеседника (смех, шепот, взгляд) и менять с ее учетом свое поведение.	10....5....0	Не способен в момент речи оценивать реакцию собеседника, сосредоточен на содержании своих высказываний.
Способен в общении брать инициативу на себя и передавать ее партнеру.	10....5....0	Не способен в общении брать инициативу на себя и передавать ее партнеру.

Продолжение приложения 5

Знает, соблюдает и способен осуществить порядок реализации прав и свобод граждан.	10....5....0	Нарушает порядок реализации прав и свобод граждан.
Способен к сотрудничеству и достижению компромиссов.	10....5....0	Ориентирован на себя, с трудом идет на компромисс, соглашение.
Стремится понять собеседника и быть понятым им.	10....5....0	Не стремится к взаимопониманию с другими людьми.
Способен выделить главное в сообщении, найти аргументы, сформулировать вопрос и ответ.	10....5....0	Не способен выделить главное в сообщении, с трудом подбирает аргументы, затрудняется в формулировании вопросов и ответов.
Способен в конфликтной ситуации к конструктивному поведению.	10....5....0	Не способен в конфликтной ситуации к конструктивному поведению, полностью теряется.
Способен последовательно строить свое высказывание вне зависимости от своего эмоционального состояния.	10....5....0	Не способен последовательно строить свое высказывание (речь сбивчива, обрывиста, многословна).
Способен держаться внешне спокойно и уверенно перед большой аудиторией.	10....5....0	Не способен держаться спокойно и уверенно перед большой аудиторией (бледнеет, краснеет, вздыхает и т.п.)
Способен регулировать силу голоса (тихо - громко) и темп речи (быстро - медленно) адекватно ситуации и вне зависимости от эмоционального состояния.	10....5....0	Не способен регулировать силу голоса (тихо - громко) и темп речи (быстро - медленно) адекватно ситуации и вне зависимости от эмоционального состояния.
Способен выразить сочувствие и эмоционально поддержать человека в трудной ситуации.	10....5....0	Не способен проявить сочувствие и эмоциональную поддержку другому человеку в трудной ситуации.
Способен ориентироваться в общении на другого человека и его достоинства.	10....5....0	В общении ориентируется главным образом на себя, в других видит только недостатки.
Способен управлять своим эмоциональным состоянием (сдерживаться) в состоянии конфликта.	10....5....0	Не способен управлять своим эмоциональным состоянием в ситуации конфликта.
Способен устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с партнером по общению.	10....5....0	Не способен устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с партнером по общению.
Способен к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.	10....5....0	Не способен к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.
Способен говорить эмоционально, вдохновенно.	10....5....0	Не способен говорить эмоционально. Речь монотонна.
Способен управлять своим настроением.	10....5....0	Не способен управлять своим настроением (является человеком настроения).

**Характеристика этапов опытно-экспериментальной работы в
методическом обеспечении исследования**

Этапы	Контингент испытуемых	Задачи	Методы
1.Зондирующий этап.	-Студенты – курсанты ИФНА МВД РФ (175 чел.)	1.Отбор контингента исследования. 2.Отбор методического инструментария. 3.Проверка актуальности проблемы развития ПКК юристов. 4.Создание программы развития ПКК юриста.	- Наблюдение -Собеседование -Анкетирование -Анализ - Моделирование
2.Констатирующий этап.	-Студенты - курсанты ИФНА МВД РФ (61 чел.)	1.Выявить исходный уровень ПКК студентов экспериментальной и контрольной групп. 2.Уточнить задачи экспериментального обучения.	- Методика измерения уровня ПКК Г.С.Трофимовой - КОС-2 - Тест К.Томаса - Тест самооценки эмпатических способностей -контент –анализ сочинений
3. Формирующий этап.	-Студенты – курсанты ИФНА МВД РФ (61 чел.)	1.Внедрить разработанную программу «Основы коммуникативной деятельности юриста»	- Метод проблемного обучения - Методы активного обучения: - дискуссии, - ролевые игры, - групповой тренинг
4.Контрольный этап.	- Студенты - курсанты ИФНА МВД РФ (61 чел.)	1.Определить степень эффективности программы 2. Сопоставить динамику развития всех структурных компонентов ПКК курсантов контрольной и экспериментальной групп. 3.Выявить статистически значимые изменения структурных компонентов ПКК по t-критерию Стьюдента	Методы математической статистики

Анкета

Уважаемый студент! Опрос проводится с целью совершенствования профессиональной подготовки в юридических ВУЗах. Ваши ответы помогут изучить состояние данного вопроса и определить оптимальные пути его развития.

Внимательно прочитайте вопросы анкеты и предложенные варианты ответов. Подчеркните тот вариант ответа, который соответствует Вашему мнению или допишите свой.

1.Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

Курс _____ группа _____
Пол _____ возраст _____

2.После окончания Вуза, где и кем Вы бы хотели работать?

3.Что явилось основной целью Вашего поступления в данное заведение?

4.Укажите знания, умения и качества, которыми, на Ваш взгляд, должен обладать сотрудник юрист (сотрудник правоохранительных органов)?

Знания: _____

Умения: _____

Качества: _____

5.С кем, в период обучения в вузе Вы больше всего общаетесь?

- со сверстниками - с родителями
- с сотрудниками ОВД - с однокурсниками
- с преподавателями - ни с кем - другое _____

6.Есть ли у Вас потребность в общении с другими людьми?

- да, я испытываю удовлетворение от общения
- нет, длительный контакт с людьми меня тяготит
- напишите свой вариант ответа: _____

7. Испытываете ли Вы трудности в общении?

- да - нет - иногда

8. Какие трудности в общении Вы испытываете чаще всего?

9.Считаете ли Вы, что в Вашей работе важную роль будет играть умение общаться, Ваша коммуникативная компетентность?

- да -нет - другое _____

10.Отметьте, пожалуйста, по пятибалльной шкале уровень своего умения общаться, взаимодействовать с окружающими людьми (обведите соответствующую вашему уровню цифру)

1..... 2 3 4 5

11. Способствует ли обучение в ВУЗе совершенствованию Вашей компетентности в вопросах межличностного и делового общения?

- да -нет - частично

12. Достаточно ли Вам того уровня подготовки к профессиональному общению, которое осуществляется в рамках социально-гуманитарных дисциплин. Если нет, то что бы Вы включили в программу подготовки?

- да - нет _____

13. Удовлетворены ли Вы общением с преподавателем?

-да -нет - не знаю

14. Что составляет предмет общения с преподавателями:

- учебные вопросы - вопросы общественной работы
- научные вопросы - общие жизненные интересы
- общие увлечения - вопросы будущей профессии - другое _____

15. Каким должно быть общение с преподавателями, на Ваш взгляд?

С п а с и б о з а с о т р у д н и ч е с т в о !

Приложение 8

Задачи обучения, направленного на развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста

Компоненты	Задачи обучения	Методы обучения
Информационно-Коммуникативный	1.Расширение наличной базы теоретических знаний в области психологии личности и профессионального юридического общения. 2.Ориентация в различных профессиональных ситуациях. 3. Развитие способностей к адекватной оценке себя, других людей и их взаимоотношений.	Проблемное обучение Групповые дискуссии Групповой Тренинг
Аффективно-Коммуникативный	1.Коррекция и развитие установок, определяющих успешность общения. 2.Совершенствование навыков саморегуляции эмоционального состояния. 3.Развитие эмпатии.	Групповой тренинг Ролевые и деловые игры
Регуляционно-Коммуникативный	1.Развитие умений и навыков коммуникативной деятельности, основанной на праве и правоотношениях. 2.Совершенствование вербальных и невербальных средств коммуникации. 3.Развитие техник общения. 4.Овладение навыками конструктивного разрешения конфликтов.	Групповой тренинг Ролевые и деловые игры

Программа экспериментального обучения по развитию профессиональной коммуникативной компетентности юриста.

этап	Цели	Задачи	Содержание	Методы
У С Т А Н О В О Ч Н Ы Й	1.Создание мотивации к повышению ПКК юриста. 2.Развитие информационно-коммуникативного компонента ПКК юриста.	1.Самодиагностика коммуникативных знаний, умений и навыков курсантов. 2. Овладение системой теоретических основ юридической коммуникации, ее специфических особенностей. 3.Формирование представлений о ПКК как основе успешной профессиональной деятельности юриста.	1.Теоретическая часть программы «Основы коммуникативной деятельности юриста» (курс лекций)	-проблемное обучение - дискуссия - сократовская беседа - объяснительно-иллюстративный метод - наблюдение
Ф О Р М И Р У Ю Щ И Й	1.Развитие ПКК юриста: - информационно-коммуникативного компонента - аффективно-коммуникативного компонента - регуляционно-коммуникативного компонента	1. Развитие вербальных и невербальных средств коммуникации, техник общения. 2.Овладение стратегиями конструктивного разрешения конфликтов в профессиональной деятельности юриста. 3.Развитие умений диалогического общения, эмпатии, саморегуляции.	1.Практическая часть программы «Основы коммуникативной деятельности юриста» (Тренинг формирования профессиональной коммуникативной компетентности юристов (сотрудников органов внутренних дел))	- ролевые игры - деловые игры - дискуссия - наблюдение - анализа конкретных ситуаций - тренинг
И Т О Г О В Ы Й	1.Диагностика и самодиагностика уровня ПКК юриста. 2.Создание мотивации на повышение уровня ПКК юриста.	1.Получение позитивного опыта межличностного и профессионального взаимодействия. 2.Развитие навыков рефлексии собственного опыта.	1.Сочинения – самоотчеты 2.Беседы 3.Дискуссии	- контент-анализ - беседы - дискуссия - анализ конкретных ситуаций - наблюдение

Учебный план спецкурса
«Основы коммуникативной деятельности юриста»

№	Темы занятия.	Лекционные Занятия	Практические Занятия
1.	Введение в спецкурс «Основы коммуникативной деятельности юриста». Цели, задачи спецкурса. Основные категории. Структура и особенности профессионального общения юристов. Психологические барьеры общения.	2	
2.	Профессиональная коммуникативная компетентность (ПКК) юриста. Понятие ПКК, ее структура и источники формирования. Содержание ПКК юриста.	2	
3.	Культура и техника речи юриста. Язык и речь – орудия труда юриста. Виды речи. Функции речи. Речь как источник информации. Особенности речевого поведения юриста. Этикет.	2	6
4.	Невербальные средства коммуникации в работе юриста. Их классификация и функции. Интерпретация невербальных средств общения. Мимика, жесты, поза. Пространственное расположение участников общения.	2	6
5.	Техника диалогического общения. Понятие. Приемы и условия эффективной коммуникации. Психологические барьеры общения. Эмпатия. Правила телефонного разговора.	2	6
6.	Конфликты в деятельности сотрудников милиции. Понятие конфликт. Классификация конфликтов. Пути предупреждения и разрешения конфликтов. Методы и приемы воздействия в конфликтной ситуации. Саморегуляция.	2	6
	Итого	12	24
	Всего часов	36 часов	

План занятия

«Профессиональная коммуникативная компетентность юриста»

Тема:	Коммуникативная компетентность юриста	
Цель:		
Образовательная	Приобретение знаний о профессиональной коммуникативной компетентности, ее структуре, источниках формирования и значении в деятельности юриста.	
Воспитательная	Формирование целеустремленности и ответственности за результаты своей деятельности.	
Развивающая	Развитие информационно-коммуникативного компонента ПКК, познавательной активности, мотивации учения, общих и специальных учебных умений.	
Задачи:	1. Содействовать осознанию курсантами значимости профессиональной коммуникативной компетентности в деятельности юристов. 2. Содействовать применению знаний, полученных на занятии в практическом взаимодействии.	
Оснащение:	Дидактические материалы, доска, мел, бумага, фломастеры.	
Этапы:	1	Постановка учебной проблемы. Ориентация на совместный поиск. Подчеркивается значимость проблемы для всей группы и для каждого курсанта. Методом сократовской беседы преподаватель подводит курсантов к пониманию феномена коммуникативной компетентности и его структурного содержания. Вопросы: «Что такое коммуникативная компетентность?» «Что, на Ваш взгляд, включает в себя коммуникативная компетентность?», «Что может быть источником формирования коммуникативной компетентности?», «В чем особенность профессиональной коммуникативной компетентности юриста?» и т.п.
	2	Учащиеся разбиваются на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает задание по определенному аспекту и соответствующий дидактический материал. Учащиеся занимаются составлением плана ответа, определяют форму презентации.
	3	Курсанты выступают с презентацией своих заданий. От каждой группы выступает один представитель, остальные дополняют его ответ. Презентация сочетается с дискуссией.
	4	Учащиеся оценивают презентацию каждой группы, опираясь на структурные компоненты коммуникативной компетентности. Анализируют собственные результаты и определяют, какие коммуникативные умения у них развиты.
	5	Преподаватель участвует в обсуждении, объясняет свою позицию и выставляет оценку.

**Назначение и процедуры упражнений характерных для
каждого этапа тренинга развития профессиональной коммуникативной
компетентности юриста**

**1 этап. Ориентация в психологическом тренинге развития ПКК и
создания работоспособности участников.**

Упражнение «Знакомство».

Назначение: познакомиться с участниками тренинга их целями, ожиданиями и опасениями относительно тренинга, снять эмоциональное напряжение участников, определить ресурсы группы и создать мотивацию к обучению.

Процедура 1: Участники, сидя в кругу, по очереди называют свое имя, а также свои ожидания от тренинга и опасения.

Процедура 2: Каждый участник в течение 1 минуты письменно отвечает на вопросы: 1. Что у меня уже получается в общении?

2. Моя цель на этом тренинге.

Затем участники тренинга делятся на пары и в течение 4 минут обмениваются данной информацией, после чего представляют друг друга группе. Ведущий тренинга записывает цели, ожидания, заявленные умения участников и поставленные задачи.

Психогимнастическое упражнение «Слепец и поводырь»

Назначение: снятие эмоционального напряжения, развитие межличностного доверия, развитие умения чувствовать друг друга.

Процедура: Группа делится на пары. В каждой паре один из участников принимает на себя роль «ведомого», а другой роль «ведущего». «Ведомый» закрывает глаза. После этого «ведущие» коллективными усилиями быстро меняют местонахождение мебели (стульев, столиков и т.п.), находящейся в комнате. «Ведущие» по команде должны провести своих ведомых по самому сложному маршруту в комнате. Затем участники меняются ролями.

Продолжение приложения 12

После проведения игры каждый участник описывает свои ощущения, выражая степень доверия партнеру. «Ведущие» делятся своими чувствами относительно руководства и ответственности за благополучие «ведомых».

Рефлексия «Здесь и теперь»

Назначение: Знакомство с сутью процесса рефлексии, отработка навыка рефлексии и самодиагностики состояния.

Данная процедура используется в начале и в конце каждого дня занятий. Каждый участник выражает свое представление о происходящем с ним и с группой. Форма выполнения данной процедуры (вербально, не вербально, рисунком на листе бумаги или на доске и т.п.) каждый раз меняется:

Процедура 1: В вербальной форме все проговаривают свое эмоциональное состояние.

Процедура 2: Все участники представляют свое состояние в невербальной форме, используя жесты и мимику.

Процедура 3: Участники выражают свое представление обо всем происходящем в группе и с ними на листе бумаги в любой форме.

2 этап. Переосмысление профессиональной коммуникативной компетентности.

Ролевая игра «Свидетели преступления»

Назначение: определение индивидуальных особенностей общения участников группы, выявление трудностей, не позволяющих участникам группы осуществлять эффективное профессиональное общение с гражданами, отработка умений анализировать различные ситуации общения.

Процедура: В игре участвуют шесть человек, каждому из которых дается определенное задание.

Задание «прохожему1»: Вы увидели на улице лежащего человека с ножом в спине. Побежали звонить в милицию и встретили двух сотрудников милиции. Сообщаете им о случившемся, идете с ними на место происшествия. Легко вступаете с ними в контакт и сообщаете всю необходимую информацию.

Продолжение приложения 12

Задание «прохожему 2»: Вы проходили мимо, увидели, как упал человек заметили убегающего человека (со спины). Сообщите информацию сотрудникам милиции. Соглашаетесь быть свидетелем, но только в том случае, если сотрудники милиции убедят вас в такой необходимости.

Задание «прохожему 3»: Вы столкнулись с человеком, который Вас чуть не снес. Можете его описать. Не хотите вступать в контакт с сотрудниками милиции, говорите, что очень торопитесь, не помогают ни какие уговоры милиции. Начинаете нервничать, голос из спокойного переходит в раздраженный.

Задание «2 сотрудникам милиции»: Несете службу, вдруг подбегает гражданин и сообщает Вам информацию.

Задание «зеваче»: Вы ничего не видели, но активно вступаете в дискуссию. Ругаете милицию, кричите. Ведете себя нагло и агрессивно, накаляете обстановку, привлекаете других граждан.

Ролевая игра «Опрос»

Назначение: Осознание учащимися своих психологических трудностей в процессе профессионального общения, отработка психотехник общения.

Процедура: Ведущий предлагает разыграть ситуации характерные для профессионального общения. Ситуации предлагаются участниками или тренером.

Вначале группе была предложена следующая ситуация: Вам необходимо осуществить обход квартиры с целью установления очевидцев преступления, совершенного во дворе дома. Вы стучитесь в дверь, просите ее открыть, на что хозяин: а) без каких бы то ни было объяснений, не открывая двери, подвергает вас длительному допросу («Кто, откуда, зачем?»); б) не слушает вас и постоянно переводит разговор на собственные проблемы; в) выслушивает вас и начинает во всем случившемся обвинять сотрудников милиции, резко и агрессивно бросает обвинения в их адрес.

Продолжение приложения 12

Тренинговое действие « Прием-передача информации»

Назначение: выявить трудности, с которыми сталкиваются курсанты в процессе приема-передачи информации.

Инструкция участникам: «Внимательно выслушать информацию и максимально точно передать ее следующему участнику». Пять участников выходят за дверь, а одному зачитывается текст: «Войдя в 8 часов солнечного мартовского утра в свой рабочий кабинет заместителя начальника РОВД, Вы тут же услышали трель телефонного звонка. Звонил начальник райотдела, который сообщил, что отправляется по вызову в УВД, где как он подозревает, ему доведут информацию о введении в очередной раз усиленного варианта несения службы в связи с грядущими президентскими выборами. В связи с вышеизложенными обстоятельствами Вам придется провести в 9.00 оперативное совещание. Информацию о предположительном усилении не доводите, вместе с тем, ориентируйте начальников служб на возможную в течение недели выдachu заработной платы за январь; а также сообщите о поступлении на вещевой склад обмундирования (будет выдаваться в течение месяца). Начальник вернется из УВД примерно в 11.00-11.30.»

Затем, по очереди вызываются остальные участники, каждый из них слушает текст и передает другому. Последний участник передает полученную информацию всей группе, и она сверяется с первоначальным текстом. Участники, которые не были задействованы в тренинговом упражнении, получают задание вести наблюдение и фиксировать особенности запоминания и воспроизведения информации каждым из участников. После выполнения задания все участники высказываются, выявляя допущенные ошибки, анализируют их и, с помощью тренера выделяют характерные типы ошибок при передаче информации: искажение, дополнение и потеря информации.

Игра «Кораблекрушение»

Назначение: определение трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в ситуациях требующих убеждения, аргументации своей точки зрения.

Продолжение приложения 12

Процедура: Учащимся дается инструкция: «Все Вы пассажиры терпящего бедствие корабля. Начался пожар. Судно затонет через 25 минут. До земли 1000 миль. Сигнал SOS подали. Вас ищут».

На палубе 15 предметов, которые нужно распределить по степени значимости.

1 этап - индивидуальное решение (5 минут).

2 этап - групповое решение (25 минут).

3 этап - предлагается решение экспертов, и определяются индивидуальный и групповой результаты, а так же процент удовлетворенности от принятого решения.

4 этап - обсуждение в группе.

3 этап. Преобразование профессиональной коммуникативной компетентности.

Тренинговое действие «**Активное слушание**»

Назначение: формирование психотехник активного слушания.

Процедура: Группа делится на пары, один из пары – гражданин, который общается какую-то информацию, второй – сотрудник милиции, который слушает гражданина, используя техники активного слушания (повторение услышанного, уточнения в правильности своего понимания и т.п.)

Ролевая игра «**Профилактическое воздействие**»

Назначение: тренировка навыка установления контакта, влияния и стратегий поведения в конфликтной ситуации.

Процедура: Выбираются несколько участников - группа подростков и 1 или 2 участника – сотрудников милиции. Группа подростков нарушает общественный порядок (громко слушает музыку во дворе дома, молодые люди кричат, ругаются и т.п.) Задача сотрудников милиции – установить контакт с подростками и осуществить общение, которое носило бы профилактический характер.

Ролевая игра «**Скрытый мотив**»

Назначение: развитие умений задавать вопросы, расширение представлений о мотивах, побуждающих другого вступать в общение.

Процедура: Выбирается пара – гражданин и милиционер. Гражданин приходит и сообщает определенную «информацию» о своих соседях. Сотрудник милиции должен установить истинные мотивы поведения гражданина. Перед началом упражнения «гражданин» на листке записывает истинный мотив своего поведения, например, месть, ссора, зависть и т.п., По окончании упражнения истинный мотив демонстрируется «сотруднику милиции».

Тренинговое действие «**Убеждение**»

Назначение: отработка навыка ведения дискуссии, диалога, аргументирования и убеждения граждан в процессе общения с ними.

Процедура: Разыгрываются следующие ситуации:

а) Гражданин пришел подать заявление о краже бельевого веревки с двумя парами носков и тремя майками. Попробуйте отговорить его от столь опрометчивого шага, аргументируя свою позицию.

б) Попробуйте уговорить гражданина стать понятым.

4 этап. Самоактуализация профессиональной коммуникативной компетентности.

Ролевая игра «**Агрессивный гражданин**»

Назначение: тренировка психотехник ориентировки в ситуации и гражданах, эмпатии, эмоциональной разгрузки, изменения психологического состояния и поведения граждан.

Процедура: Выбираются два участника. Один сотрудник милиции, второй – гражданин. Задается ситуация: а) «Вы сделали замечание гражданину, нарушающему общественный порядок. Гражданин на ваше замечание реагирует очень агрессивно»; б) «На улице произошла драка между гражданами в состоянии алкогольного опьянения. Ваши действия?»

Тренинговое действие «**Мои профессиональные планы**»

Назначение: постановка дальнейших профессиональных целей; развитие умения думать о себе в позитивном ключе, анализ и осмысление перспектив профессионального самосовершенствования, тренировка сензитивности, формирование навыков прочтения состояния другого по невербальным проявлениям и умения выразить свое состояние, мысли невербальными средствами.

Процедура: Каждому участнику дается задание: Лист бумаги разделить на четыре части, пронумеровать их. В первой части нарисовать «Я как профессионал сегодня», во второй «Что мне мешает?», в третьей – «Что мне помогает?», а в четвертой – «Я в будущем».

После выполнения задания группа обсуждает каждую работу, не называя автора, выясняя «Как воспринимается конкретный рисунок?», «Какое настроение он передает?», «Каковы профессиональные планы автора и что ему поможет в их достижении? », «Кто его автор? ». Затем слово предоставляется автору рисунка.

Психогимнастическое упражнение «**Маятник**»

Назначение: Дать возможность каждому участнику почувствовать уверенность в поддержке остальными.

Процедура: Один из участников группы встает в центр круга, закрывает глаза и падает. Все остальные стоят лицом внутрь круга, плотно прижавшись, друг к другу, и протянув руки ладонями вперед, поддерживают его, когда он падает.

Модуль установления контакта

№	Тренинговое действие	Назначение	Процедура	Рекомендации
1.	Психогимнастика	-Разминка участников - Включение в тему модуля	Группа стоит, образуя круг. На счет «1» - каждый находит себе глазами партнера. На счет «2»- договаривается невербально о совместном действии. На счет «3» - партнеры осуществляют совместное действие.	При нарушении главного условия – невербального контакта, упражнение повторить.
2.	Ролевая игра «Профилактическое воздействие»	-Ориентация участников. -Актуализация навыка установления контакта.	Выбираются участник игры: группа подростков и два сотрудника милиции. Группа подростков нарушает общественный порядок (громко слушают музыку, кричат, ругаются.) Сотрудникам милиции необходимо установить контакт с подростками и осуществить общение, которое носило бы профилактический характер. Остальные участники группы – наблюдатели.	После краткого описания ситуации необходимо уточнить у группы: реальна ли такая ситуация, если нет, то скорректировать ее в соответствии с реальностью. После окончания игры, дать возможность активным участникам поделиться своими впечатлениями и организовать обсуждение.
3.	Работа в микрогруппах.	-Выработка алгоритма установления контакта -Проработка вариантов его использования	Участник делятся на микрогруппы по 5-6 человек. Выработать алгоритм установления контакта. Задать ситуацию и выбрав подыгрывающего участника из другой группы проиграть эту ситуацию. Затем обсуждение.	Ситуации могут быть из профессионального опыта участников
4	Работа в парах	-Отработка оперативного реагирования на алгоритм	Группа делится на пары. Один – сотрудник милиции, другой – гражданин. Нужно пригласить гражданина быть понятым.	После выполнения, смена ролей и обсуждение.
5.	Ролевая игра «Опрос»	-Целостное действие. Демонстрация навыка установления контакта.	Выбираются участники – сотрудник милиции и группа граждан. Сотрудник милиции проводит профилактическую беседу с гражданами.	При обсуждении и анализе игры, необходимо контролировать баланс обратной связи. Позитивная обратная связь должна преобладать.

Основные категории контент – анализа

Показатели развития информационно-коммуникативного компонента – знания в области юриспруденции, профессионального юридического и межличностного общения.

Основные категории:

-получил важную информацию об общении

«узнал много нового»; «узнал, как правильно общаться»; «впитал новую информацию об общении»; «данный курс имеет большое значение для ориентировки в трудных ситуациях»; «курс поможет мне в общении с людьми»; «каждый человек индивидуален, и общение должно быть индивидуально»;

-получил знания о специфике профессионального общения

«курс поможет мне в дальнейшей работе»; «курс дал понять из-за чего, как, почему совершилось преступление»; «узнал особенности общения с преступником и людьми, проходящими по делу»; «как вести беседу с потерпевшим, свидетелями, подозреваемыми, обвиняемыми и в других ситуациях»; «узнал способы и методы установления контакта»; «стали понятны особенности следственных действий»;

-получил знания о других людях

«узнал о людях много нового»; «теперь я могу понять, какой человек, его характер, психологический портрет»; «узнаешь своего собеседника, его взгляды, позицию на ту или иную вещь, ситуацию»; «узнал лучше людей, с которыми учусь»; «сейчас я могу распознать человека, его принадлежность к социальной группе, профессии, его возраст и многое другое»; «после тренинга я начал осознавать, что каждый человек, это свой собственный мир»;

-получил знания о себе

«узнал свои сильные и слабые стороны»; «начинаешь понимать, что тебе нужно, делаешь выводы для себя»; «оказывается, я многого не знала, сделала выводы, теперь буду достигать свои цели».

Показатели развития регуляционно - коммуникативного компонента - профессиональные умения и навыки в области общения.

Основные категории:

- профессионально значимые умения

«научился убеждать»; «умею расположить к себе партнера»; «научился входить в доверие к людям»; «стал брать инициативу в разговоре на себя»; «могу показать себя с лучшей стороны»; «умею строить отношения в коллективе»; «навыки общения с руководством (начальником, преподавателем)»; «умею установить контакт»; «умею анализировать сказанное собеседником»; «умею слушать»;

- навыки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций

«в конфликтной ситуации могу отстаивать свое мнение»; «раньше кричала, грубила, а теперь сто раз подумаю»; «научился достойно выходить из конфликтных ситуаций»; «понял, что всегда можно договориться»;

- совершенствование речевых средств

«стал правильно разговаривать, правильно строить свою речь»; «научился правильно выражать свои мысли и желания»; «в разговоре подбираю слова и интонацию»; «научился грамотно говорить»;

- совершенствование невербальных средств

«научился понимать людей через выражение их лица (мимики), позы и т.п.»; «теперь в общении использую жесты»; «стал обращать внимание не только на то, что человек говорит, но и на то какие жесты он использует».

Показатели развития аффективно-коммуникативного компонента - способность чувствовать и понимать чувства другого человека; видеть мир глазами собеседника, спонтанность и искренность в выражении чувств, способность управлять своим эмоциональным состоянием, позитивный опыт общения.

Основные категории:

- проявление эмпатии

«научился понимать людей, чувствовать их»; «могу выслушать собеседника и что-то посоветовать ему, помочь»; «я стала мягче, добрее к людям», «могу посочувствовать»; «хочется помочь совершенно незнакомым людям», «готов выслушать близких, отнестись к ним с пониманием, а когда нужно успокоить», «мне нравится, когда со мной беседуют, рассказывают свои проблемы, следовательно, я могу что-то посоветовать, поддержать, посочувствовать», «могу в нужную минуту, по мере возможности, помочь людям»;

- испытал опыт нового общения

«вынес положительный опыт общения, который мне поможет»; «наш коллектив стал ближе»; «получил положительные эмоции от общения»; «тренинг вещь интересная, только что-то очень быстро он проходит, а хочется еще»;

-получил толчок к саморазвитию и профессиональному росту

«начал задумываться над многими вопросами и над самим собой»; «я очень заинтересовался психологией»; «тренинг стимулирует к жизни и творчеству»; «я начал задумываться, как я общаюсь, что говорю людям, и что они мне отвечают»; «изменения произошли в моем внутреннем мире»; «я изменился, причем в лучшую сторону»; «милиция работает с обществом и многие люди относятся к милиции негативно. А если уметь хорошо общаться, то можно создать впечатление умного, общительного человека. А наше общество стремится общаться именно с такими людьми»;

- навыки саморегуляции

«научился быть внешне и внутренне спокойным»; «научился управлять своими чувствами» и т.п. Сюда же мы отнесли и произвольную эмоциональную отзывчивость, которая выражалась в таких высказываниях как: «спасибо за курс, все было СУПЕР!»; «Спасибо Вам большое!»; «Это было здорово!» «Я рада, что это со мной произошло!» и т.п.