

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

На правах рукописи



ФОКИНА Олеся Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
САРТАКОВА Елена Евгеньевна

Томск – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
<p>ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ</p>	
1.1. Педагогический анализ становления понятия коммуникативной компетенции студентов в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса.....	15
1.2. Теоретические представления о способах формирования коммуникативной компетенции студентов	42
1.3. Модель формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.....	53
Выводы по первой главе.....	84
<p>ГЛАВА II РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ</p>	
2.1. Анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов.....	88
2.2. Апробация модели формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе	105
2.3. Результаты опытно - экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции студентов в вузе	137
Выводы по второй главе.....	151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	154
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	158
ПРИЛОЖЕНИЯ	175

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Становление нового технологического уклада инновационной экономики в России обусловило острую необходимость модернизации высшего образования. В сложившихся условиях социально-экономического развития российским обществом осознается важность подготовки специалистов, способных к успешной адаптации в быстро меняющихся условиях профессиональной деятельности. Соответственно, модернизация образовательного процесса в современной образовательной организации высшего образования связывается, в том числе, с формированием современных образовательных результатов, обеспечивающих конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

На основании российских и зарубежных исследований, проведенных Microsoft, Target Jobs, BBC, Prospects, Национальной ассоциацией колледжей и работодателей, Институтом образования НИУ ВШЭ можно утверждать, что: с точки зрения работодателей список наиболее актуальных компетенций включает в себя навыки работы в команде, принятия решений, эффективной коммуникации и др.; у современных выпускников вузов недостаточно сформированы ключевые компетенции, в том числе коммуникативные; подготовка компетентных специалистов должна осуществляться в процессе активного интеллектуально-коммуникативного взаимодействия.

Следовательно, в образовательном процессе перед преподавателем вуза стоит задача формирования условий для развития у студентов универсальных навыков анализа, структурирования, интерпретации информации, оперирования профессиональными терминами, ведения логических суждений и умозаключений в рамках осуществления интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов, т.е. реализации интеллектуального общения.

В тоже время в современных научных исследованиях содержание коммуникативной компетенции, включающее интеллектуальную составляющую и способы ее формирования у студентов вуза практически не

представлены, что обуславливает актуальность данного исследования.

Анализ научных работ позволяет утверждать, что педагогическая наука адекватно реагировала на потребности практики в реализации различных моделей формирования коммуникативной компетенции студентов.

Проблеме развития коммуникативной компетенции обучающихся посвящено большое количество научных работ (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдова, Н.С. Емельянова, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, Д. Локк, А.А. Реан, Р.М. Фрумкина и др.), анализ которых позволил выявить специфику организации процесса формирования коммуникативной компетенции студентов. В настоящее время разработано множество моделей формирования коммуникативной компетенции студентов вуза (И.Д. Агафонова, Н.С. Емельянова, Н.А. Лукьянова, Н.Ю. Нежурина, Т.А. Слостенина, Е.В. Тимохина, Т.А. Хайновская и др.), однако большинство авторов при построении модели не вводят в качестве ведущего элемента интеллектуальный компонент, используя отдельные частнопредметные методики как механизмы формирования коммуникативной компетенции студентов.

Следовательно, несмотря на имеющиеся работы в этой области, обнаруживается дефицит в исследовании конкретных путей достижения качественно нового образовательного результата – сформированной коммуникативной компетенции в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса, что определяет необходимость построения соответствующей модели.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется:

- на социально-педагогическом уровне повышением требований к выпускникам вузов, связанных с запросами современного рынка труда, усложнением профессиональной деятельности и, таким образом, необходимостью эффективного формирования ряда ключевых для профессиональной деятельности компетенций, одной из которых является коммуникативная;
- на научно-теоретическом уровне потребностью обоснования

содержания коммуникативной компетенции студента вуза, включающей интеллектуальную составляющую;

- на научно-методическом уровне необходимостью разработки модели формирования коммуникативной компетенции студентов в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Проведенный анализ научной литературы и результаты изучения практического опыта подготовки студентов в вузе к дальнейшей профессиональной деятельности позволили сформулировать следующие противоречия:

- между достаточной разработанностью проблемы формирования коммуникативной компетенции и слабой степенью обоснования содержания коммуникативной компетенции студента вуза, позволяющего выпускнику осуществлять интеллектуально-коммуникативное взаимодействие в дальнейшей профессиональной деятельности;

- между имеющимися многочисленными частнопредметными способами развития коммуникативной компетенции и потребностью построения модели формирования коммуникативной компетенции студентов в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

В связи с выявленными противоречиями **научная задача исследования** заключается в определении и обосновании содержания коммуникативной компетенции студентов в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, способов ее формирования в условиях образовательного процесса учреждения высшего образования, что обусловило выбор темы диссертационного исследования «Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе».

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и апробация модели формирования коммуникативной компетенции студентов в

условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Объект исследования – формирование коммуникативной компетенции студентов вуза.

Предмет исследования – модель формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Гипотеза исследования. Формирование коммуникативной компетенции студентов в вузе будет более результативным, если:

– коммуникативная компетенция студента вуза рассматривается в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса и представляет собой интегративное, профессионально-значимое качество личности, характеризующееся устойчивой положительной мотивацией к успешному интеллектуально-коммуникативному взаимодействию, владением навыками профессиональной коммуникации и готовностью применять полученные в вузе знания и умения в дальнейшей профессиональной деятельности;

– определено и обосновано содержание коммуникативной компетенции студента вуза, специфика которого обусловлена обязательным введением в структуру интеллектуального компонента;

– выявлены способы формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, охарактеризованы ведущие модели и определен инвариантный состав структурных элементов модели;

– в практике профессиональной подготовки будет разработана и апробирована модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе, спроектированная на основе системно-деятельностного, компетентностного, ситуационно-контекстного подходов, выполняющая целеобразующую, формирующую, аналитическую функции и включающая следующие блоки: целевой, содержательный, процессуально-технологический, оценочно-результативный.

Исходя из поставленной цели и рабочей гипотезы, были определены **задачи исследования:**

- 1) проанализировать и раскрыть понятие «коммуникативная компетенция студента вуза» в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия;
- 2) определить и обосновать содержание коммуникативной компетенции студентов вуза;
- 3) выявить способы формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе, охарактеризовать современные модели и определить инвариантный состав структурных элементов;
- 4) разработать и апробировать модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: основные положения системно-деятельностного (П.К. Анохин, В.И. Загвязинский, М. Леске, Г. Редлов, В.Н. Сагатовский, В.С. Тюхтин, Г. Штилер, Э.Г. Юдин), компетентностного (Н.А. Аминов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Л.Г. Куликова, О.Е. Лебедев, В.М. Лопаткин, А.К. Маркова, Дж. Равен, А.В. Хуторской), ситуационно-контекстного подходов (Л.Н. Аксенова, Т.В. Боровская, А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова); положения, отражающие методологию проведения научных исследований (В.А. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Кузьмина, В.А. Штофф, Э.Г. Юдин); теории профессиональной подготовки в вузе (В.И. Долгова, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева, и др.); концепции формирования коммуникативной компетенции (И.Д. Агафонова, Н.И. Гез, М.В. Долгих, И.А. Зимняя, Н.А. Лукьянова, Дж. Равен, С.С. Савичев, Г.С. Сагдеева, Т.А. Сластенина, Е.В. Смирнова, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, О.Н. Ярыгин и др.); теории развития интеллектуальных способностей (Н.А. Аминов, Д. Андерсон, Г. Айзенк, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Е.П. Ильин, Д. Майерс, А. Маслоу, М.И. Плугина, Г.С. Сагдеева, М.А. Холодная и др.); идеи о механизмах коммуникаций, развитии личности в деятельности и общении (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Г.Г.

Почепцов, И.В. Салосина); концепции педагогики совместной деятельности (А.А. Бодалев, Г.Н. Прозументова, С.И. Поздеева) и интеллектуально-коммуникативного взаимодействия (Е.В. Батаева, Н.Н. Гришко, В.В. Гуленко, Е.А. Науменко).

Методы исследования. Достижение цели исследования осуществлялось с помощью комплекса взаимодополняющих методов: *теоретические* - теоретико-методологический и понятийно-терминологический анализ научной литературы по проблеме исследования; обобщение, классификация, сравнение, систематизация, проектирование и моделирование; *эмпирические* - исследование и обобщение эффективного опыта педагогов и массовой практики подготовки студентов в вузе; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, обобщающий); анализ продуктов творческой деятельности студентов; наблюдение, беседа, тестирование, самооценка; *статистические* - количественный и качественный анализ экспериментального материала; математико-статистическая обработка данных с помощью критерия χ^2 .

Экспериментальная база исследования.

Проверка эффективности функционирования модели в образовательном пространстве осуществлялась в естественных условиях педагогического процесса на базе филиалов Тюменского государственного и Тюменского государственного нефтегазового университетов в городе Когалыме. В исследовании приняли участие 375 студентов направления «Экономика».

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2009 по 2019 гг. и включало в себя три этапа:

На первом этапе (2009–2012 гг.) проводился анализ отечественной и зарубежной философской, психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований по проблеме профессионального образования и подготовки студентов к коммуникативной деятельности. Разрабатывался теоретический аппарат рассматриваемой проблемы, определялась основная концепция диссертационного исследования. Проводился констатирующий этап эксперимента по определению состояния проблемы и выявлению способов ее

решения.

На втором этапе (2012–2015 гг.) построенный для реализации задач исследования теоретический аппарат позволил разработать модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе. Экспериментальная часть включала апробацию созданной модели, уточнение полученных в ходе исследования выводов, подведение итогов эксперимента и внедрение результатов в практику работы вуза.

На третьем этапе (2016–2019 гг.) обобщались результаты диссертационного исследования, публиковались основные материалы работы, завершалось оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования:

– выявлены особенности интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе как обмена коммуникативными действиями, направленными на создание интеллектуального диалога с целью плотного информационного обмена между субъектами образовательного процесса, в результате которого происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов вуза;

– определено и обосновано содержание коммуникативной компетенции студента вуза, характеризующееся обязательным введением в ее структуру интеллектуальной составляющей и представленное единством взаимосвязанных компонентов: мотивационного, отражающего наличие ценностных ориентаций студента и мотивов выполнения коммуникативной деятельности; интеллектуального, характеризующегося наличием необходимых знаний и интеллектуальных умений для выполнения определенных коммуникативных задач; деятельностного, определяющего способность оптимально использовать имеющиеся коммуникативные умения и навыки в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия; рефлексивного, отражающего умение анализировать и оценивать результаты собственной деятельности;

– разработана модель формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия

субъектов образовательного процесса в вузе, основанная на системно-деятельностном, компетентностном и ситуационно-контекстном подходах, опирающаяся на совокупность принципов (системности, интеграции, имиджевой коммуникации, рефлексивности, личностной ориентации, интеллектуально-творческой активности, интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации), отражающая содержание процесса формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе и описывающая процесс ее развития на основе внедрения определенных педагогических технологий (проектной технологии, технологии развития критического мышления, информационно-коммуникационных технологий).

Теоретическая значимость исследования:

– расширены научно-педагогические представления о коммуникативной компетенции студентов вуза за счет систематизации ее существенных характеристик, уточнено понятие «коммуникативная компетенция студента вуза» как интегративное, профессионально-значимое качество личности, характеризующееся устойчивой положительной мотивацией к успешному интеллектуально-коммуникативному взаимодействию, владением навыками профессиональной коммуникации и готовностью применять полученные в вузе знания и умения в профессиональной деятельности;

– обогащена теория педагогики введением в научный оборот понятия «интеллектуально-коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса», понимаемое как обмен коммуникативными действиями, направленными на создание интеллектуального диалога с целью плотного информационного обмена между субъектами образовательного процесса в вузе;

– обоснованы основные способы формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, заключающиеся в дидактико-технологическом обеспечении процесса формирования коммуникативной компетенции с применением технологии развития критического мышления; создании проектно-творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов на

основе применения проектной технологии; использовании информационно-коммуникационной предметной среды в результате широкого применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза;

– создан комплекс диагностических материалов, позволяющий определить уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при разработке моделей организации образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях высшего образования РФ. Положения диссертационного исследования и разработанные учебно-методические материалы (программа факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций», научно-методические рекомендации по формированию коммуникативной компетенции студентов в вузе, комплекс дидактических материалов, обеспечивающих реализацию модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе) представляют практическую ценность для преподавателей профессиональных образовательных организаций. Материалы могут быть использованы при организации непрерывной подготовки педагогических кадров в целях повышения качества образовательной, практико-преобразующей деятельности.

Достоверность результатов исследования обеспечены обоснованностью исходных позиций, базирующихся на методологических и теоретических принципах философии, психологии и педагогики; практической результативностью внедрения в образовательный процесс вуза модели формирования коммуникативной компетенции студентов; репрезентативностью экспериментальных данных, подтвердивших правильность выдвинутой гипотезы, количественным и качественным анализом на различных этапах проведения эксперимента, возможностью практической реализации полученных результатов в учреждениях высшего профессионального образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Коммуникативная компетенция студента вуза представляет собой

интегративное, профессионально-значимое качество личности, характеризующееся устойчивой положительной мотивацией к успешному интеллектуально-коммуникативному взаимодействию, владением навыками профессиональной коммуникации и готовностью применять полученные в вузе знания и умения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции студентов в вузе происходит в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, под которым понимается обмен коммуникативными действиями, направленными на создание интеллектуального диалога с целью информационного обмена между субъектами образовательного процесса вуза.

2. Содержание коммуникативной компетенции студента вуза характеризуется обязательным введением в ее структуру интеллектуальной составляющей и представляет собой единство взаимосвязанных компонентов: мотивационного, отражающего ценностные ориентации студента и мотивы выполнения коммуникативной деятельности; интеллектуального, характеризующегося наличием необходимых знаний и интеллектуальных умений для решения задач профессионального общения; деятельностного, определяющего способность оптимально использовать имеющиеся коммуникативные умения и навыки в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия; рефлексивного, отражающего умение анализировать и оценивать результаты собственной коммуникативной деятельности.

3. Инвариантный состав структурных элементов моделей формирования коммуникативной компетенции, выявленных в рамках педагогического анализа, включает целевой, содержательный, процессуальный, технологический и оценочно-результативный компоненты.

Реализация разработанной модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе осуществляется через: дидактико-технологическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции студентов с применением технологии развития критического мышления; создание проектно-

творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов на основе применения проектной технологии; использование информационно-коммуникационной предметной среды в результате широкого применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза.

4. Модель формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе характеризуется функциональной структурой и интегративностью, состоит из взаимосвязанных блоков:

целевого, направленного на повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза, основанного на совокупности методологических подходов (системно-деятельностного, компетентностного, ситуационно-контекстного), соответствующих принципов (имиджевой коммуникации, личностной ориентации, системности, рефлексивности, интеграции, интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации, интеллектуально-творческой активности) и структурных компонентов коммуникативной компетенции (мотивационного, интеллектуального, деятельностного, рефлексивного);

содержательного, отражающего сущность процесса формирования коммуникативной компетенции (программа факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций»);

процессуально-технологического, описывающего процесс формирования коммуникативной компетенции студентов вуза средствами ведущих педагогических технологий, методов, приемов, форм и средств обучения (информационно-коммуникационных технологий, проектной, развития критического мышления);

оценочно-результативного (критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы опытно-экспериментальной работы отражены в опубликованных статьях и тезисах докладов. Результаты исследования обсуждены на Международных

научно-практических конференциях: в Тюмени (2009); Чебоксарах (2010, 2011, 2019); Болгарии (2014); Польше (2014); Москве (2015); Саранске (2016); на Всероссийских научно-практических конференциях в Тюмени (2009, 2012); на Окружных и Региональных научно-практических конференциях в Когалыме (2009–2016 гг.), Сургуте (2009, 2010), Шадринске (2010); на заседаниях кафедры гуманитарных дисциплин филиала ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» и филиала ФГБОУ ВО «Тюменский государственный нефтегазовый университет» в Когалыме, кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кафедры педагогики и психологии образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». Основные результаты диссертационного исследования отражены в 27 публикациях общим объемом 9,5 п.л, в том числе в 4 рецензируемых изданиях ВАК РФ.

Личный вклад диссертанта заключается в разработке, теоретическом обосновании и апробации модели формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе; выборке соответствующих критериев и показателей для проверки эффективности предложенной модели; организации и координации опытно-экспериментальной работы на всех этапах исследования, представленных в диссертации.

Соответствие содержания диссертации избранной специальности. Материалы диссертационного исследования соответствуют специальности 13.00.08. – «Теория и методика профессионального образования» по областям исследования «Подготовка специалистов в высших учебных заведениях» (п. 4 паспорта специальности), «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста» (п. 36 паспорта специальности).

Структура и объем диссертации. Диссертация изложена на 208 страницах, включает введение, две главы, заключение, список литературы, насчитывающий 256 источников, содержит 19 таблиц и 8 рисунков.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

1.1. Педагогический анализ становления понятия коммуникативной компетенции студентов в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса

Приоритетным направлением современного высшего образования является ориентация процесса обучения на формирование компетенций студентов, ведущей среди которых, согласно ФГОС ВО, является коммуникативная. В контексте коммуникативно-ориентированного обучения перед преподавателем вуза должна стоять задача научить студентов не просто общению, а интеллектуальному общению, в процессе которого они способны самостоятельно выстраивать коммуникативный диалог, оперативно мыслить, анализировать, оперировать профессиональными терминами, структурировать и интерпретировать информацию. Необходимо предоставить студентам возможность смело использовать свои интеллектуальные способности в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, что является значимым для их дальнейшей профессиональной деятельности. В рамках доказательства данного тезиса проведем педагогический анализ становления понятия коммуникативной компетенции студентов в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Первостепенным считаем рассмотреть понятие «образовательный процесс» в связи с тем, что данный термин часто отождествляют с таким понятием как «педагогический процесс», считая их синонимичными. Это связно главным образом с тем, что образование выступает в качестве предмета педагогической науки. Однако образовательный процесс – понятие более

широкое, чем педагогический процесс, так как отражает совокупность реалий, относящихся как к формальному, так и неформальному образованию.

В системе «образовательный процесс» происходит взаимодействие определенных субъектов. С одной стороны, в качестве субъектов образовательного процесса в вузе выступают преподаватели, руководство вуза, с другой – в роли как субъектов, так и объектов выступают студенты или группы студентов, занятые определенным видом деятельности.

В этой связи мы разделяем точку зрения В. А. Сластенина о том, что образовательный процесс есть организованное взаимодействие его субъектов по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания с целью удовлетворения образовательных потребностей общества, личности в ее развитии и саморазвитии [184]. В результате взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов, важную роль в котором играет коммуникация.

Известно, что содержательной основой коммуникации является общение. Именно в нем реализуются формы, виды и функции процесса взаимодействия людей, а также протекают процессы научения, овладения, развития и совершенствования навыков коммуникации [135].

В связи с тем, что структура общения представляет собой три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: коммуникация, которую мы рассматриваем как обмен информацией; интеракция как взаимодействие и социальная перцепция как понимание людьми друг друга, многие ученые (Г.М. Андреева, Е.В. Ключев, М.И. Колтунова, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Х.И. Мухаммад, Е.А. Науменко, В.Н. Панфёров) рассматривают процессы профессионального общения, описывая данное явление через центральное понятие взаимодействие. Во взаимодействии человека с другими людьми реализуется главная функция общения – регулятивная, т.е. регуляция, которую участники коммуникации осуществляют по отношению друг к другу [131].

Взаимодействие – это сфокусированная общением разновидность действия – единица деятельности, интеракция. Речевое взаимодействие – это действие, выраженное речевыми средствами участников общения (интегрированными единицами «коммуникации» и «социальной перцепции»). Взаимодействие (как центральный компонент) фокусирует в себе, с одной стороны, общение, с другой – деятельность, в нашем случае речевую деятельность. Соответственно под взаимодействием мы понимаем динамический интегративный компонент структуры деятельности, в котором сфокусированы интересы, ориентации и стереотипы, личностные привычки каждого из участников общения [131].

В связи с тем, что общение – это двусторонний процесс коммуникации и взаимодействия, между различными субъектами происходит обмен информацией, который включает в себя динамическую смену этапов формирования, передачи, приема, расширения и исследования информации при взаимодействии субъектов коммуникации [86].

Проблему коммуникативного взаимодействия педагога с обучающимися рассматривали в своих трудах как отечественные, так и зарубежные ученые: М.Э. Абушаева [189], Е.В. Батаева [17], Е.Н. Ивахненко [80], Д. Изаренков [81], В.А. Кан-Калик [88], А.Н. Леонтьев [114; 115], С.И. Поздеева [148], Г.Н. Прокументова [157; 158; 159], А.А. Реан [165], Б. Ридингс [166], И.В. Салосина [177], Т.А. Слостенина [153], Е.А. Смирнова [188], А.В. Солоненко [189], Д. Адамс [234], Т.М. Урутина [207], Д. Хаймс [202], М. Хамм [234] и др.

Коммуникативное взаимодействие можно классифицировать по разным основаниям: по числу, характеру и степени вовлечённости субъектов в процесс взаимодействия (монолог, диалог, полилог); по организационным формам коммуникативного воздействия (деловая беседа, совещание, пресс-конференция); по средствам коммуникации (речевое и неречевое); с точки зрения сосредоточения интересов сторон (противоборство, сотрудничество, уход, нейтралитет); с точки зрения особенностей психического отражения

коммуникативное взаимодействие может быть эмоциональным, образным, ассоциативным и интеллектуальным [156, с. 25-26].

Основываясь на теориях В.В. Гуленко [55], Е.А. Науменко [135], Е.В. Батаевой [17] и др., в нашем диссертационном исследовании мы рассматриваем интеллектуальную основу коммуникативного взаимодействия и называем такой способ взаимодействия интеллектуально-коммуникативным.

Заметим, что любая система обладает определенным информационным пространством, в котором реализуются коммуникативные воздействия, коммуникации. Всякие воздействия в системе сопряжены с процессами приема, переработки и использования информации, которая является средством и мерой организации системы [135].

Согласно теории В.В. Гуленко, взаимодействие людей протекает в определенной протяженной среде, называемой коммуникативным пространством, под измерением которого автор понимает уровень устойчивого информационного обмена. Коммуникативное пространство четырехмерно. Для определения уровня коммуникативного пространства, на котором протекает коммуникация, необходимо выявить два параметра: коммуникативную дистанцию (параметр протяженности пространства) и плотность коммуникации (параметр проницаемости пространства). Так, глубокая коммуникация означает плотный информационный обмен, когда в общение вовлекаются практически все имеющиеся в распоряжении человека информационные ресурсы, в то время как поверхностная коммуникация происходит при неполном вовлечении в обмен наличных информационных ресурсов и соответственно плотность информационного потока оказывается гораздо меньше. Поскольку сложность коммуникации в одинаковой мере зависит от обоих параметров, то информационный обмен между системами можно рассматривать как произведение коммуникативной дистанции на плотность коммуникации [55].

По мнению автора, существует четыре уровня взаимодействия в коммуникативном пространстве: 1) физический (удовлетворяются природные потребности человека); 2) психологический (на первое место выходит обмен

личностной информацией); 3) социальный (человек удовлетворяет свои потребности в карьере, обучении, труде); 4) интеллектуальный или информационный (характеризуется глубокой коммуникацией). Осуществлять глубокую коммуникацию можно лишь на интеллектуальном уровне перенеся весь информационный обмен внутрь себя, в свой мозг. Интенсивно работает при этом память и воображение человека. Только на этом уровне можно обращаться к глубинам своего подсознания и добывать накопленные годами сведения. Таким образом, человек удовлетворяет свои потребности в актуализации, раскрытии своих талантов и способностей, познании и самосовершенствовании. В ходе информационного обмена (в процессе коммуникации) обе стороны играют активную роль. Обмен информацией происходит только в том случае, когда одна сторона предлагает информацию, а другая воспринимает ее. Чтобы было именно так, следует уделять особое внимание процессу коммуникации [55].

Как отмечает Е.В. Батаева в коммуникативном пространстве социальные акторы (участники коммуникации) ориентируются на достижение взаимопонимания и согласия, имея интерес к самому процессу, а не итогам взаимодействия [17, с. 281].

В образовательном процессе вуза основным принципом коммуникативной модели обучения является подчеркнутый интерес к процессу интеллектуальной интеракции, осуществляемой между преподавателем и студентами на лекционных и семинарских занятиях, нацеленной на достижение понимания обсуждаемой проблемы и взаимопонимания между всеми участниками интеракции [17, с. 282].

Содержание такого взаимодействия определяют формы и свойства движения информации. Информация не просто пассивно движется, а обладает определенным потенциалом действия, приобретает, накапливается, передается, анализируется, перерабатывается, преобразуется и в результате способствует интеллектуально-коммуникативному взаимодействию людей.

В коммуникативно ориентированной модели образования резервируется пространство индивидуальной свободы для всех участников интеллектуально-коммуникативного взаимодействия. Каждый студент может самостоятельно и свободно выбирать свои интеллектуальные траектории, линию поведения из возможных альтернатив. По мнению З. Баумана, свобода означает способность решать и выбирать, самостоятельно определять для себя себе цель и иметь искреннее намерение ее достичь [235].

Поощрение интеллектуального нонконформизма всех участников взаимодействия, выработки умения продуцировать, транслировать и защищать собственное понимание анализируемой проблемы является важным аспектом коммуникативной модели обучения, что способствует развитию у студентов критического мышления, которое является показателем их интеллектуальной зрелости [17, с. 282].

Б. Ридингс также акцентирует важность сориентированности преподавания в вузах на создание интеллектуального пространства коммуникативного диалога, а не на трансляцию знаний. Особенно это должно стать прерогативой гуманитарных дисциплин. Университет призван утвердить самоценность институции мышления [166].

В ходе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия происходит активный обмен содержательными сообщениями. Набор сведений при этом можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс коммуникации может быть воспринят и обозначен как процесс обмена информацией. Поэтому в таком коммуникативном процессе в единстве даны деятельность, общение и познание. Это есть непрерывный процесс, который состоит из последовательного ряда взаимодействий, в результате которых происходит взаимопроникновение картин мира участников группы и возникает диалог, что позволяет каждому члену группы понимать точки зрения других. Знания усваиваются студентом лишь в процессе собственной активной интеллектуально-познавательной деятельности. Иначе говоря, такой вид деятельности в образовательной среде вуза оказывается возможным при

условии развития у студента соответствующих интегральных когнитивных образований. Чем выше уровень сформированности понятийных структур, тем большее влияние мышление оказывает на устройство и функционирование индивидуального интеллекта студента, тем продуктивнее результаты его информационно-познавательной деятельности [79].

Таким образом, интеллектуально-коммуникативное взаимодействие в рамках образовательного процесса вуза – это, прежде всего, совместная деятельность преподавателя и студентов, направленная на формирование у последних ряда компетенций, ведущей среди которых является коммуникативная, так необходимая им в дальнейшей профессиональной деятельности. В этой связи в нашем исследовании мы рассматриваем интеллектуально-коммуникативное взаимодействие как процесс обмена коммуникативными действиями, направленными на создание интеллектуального диалога с целью плотного информационного обмена между субъектами образовательного процесса в вузе. Именно в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов вуза.

Рассмотрим содержание коммуникативной компетенции в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Процесс развития коммуникативной компетенции имеет длительное историческое развитие. Компетентностно-ориентированное образование (competence-based education - CBE) начало свое формирование в 70-х гг. XX века в США. Впервые термин «компетенция» (от лат. «competere» - быть способным к чему-либо) был введен американским ученым Н. Хомским (N. Chomsky) и появился в научной литературе в 1965 г. Ранее похожее понятие встречалось в работах В. Гумбольдта, который в 1822 году развивал идею о необходимости соизучения языка и культуры, однако его теория не получила широкого распространения. В понимании Н. Хомского термин «компетенция» означал способность, необходимую для выполнения определенной

преимущественно языковой деятельности в родном языке. Первоначально языковую (в широком смысле слова) компетенцию Н. Хомский определял как «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается и во взаимодействии со многими другими факторами определяет... виды поведения» [215].

В настоящее время в педагогике под термином «компетенция» понимают самые разные явления: практические умения и навыки, личностные качества, особенности межличностного взаимодействия, мыслительные процессы, мотивационные тенденции, ценностные ориентации. Значения данного термина несколько варьируются в различных научных источниках. Однако многообразие дефиниций предоставляет возможность рассмотреть проблему с разных сторон и точек зрения.

Заметим, что некоторые исследователи рассматривают компетенцию как синоним термина «компетентность». В нашем исследовании мы считаем необходимым разграничить такие понятия как «компетенция» и «компетентность».

На основании работ И.Г. Агапова [3], А.С. Белкина [18], И.А. Зимней [74, 75], В.В. Краевского [103], В.С. Меськова [125], Р.П. Мильруд [126; 127], Е.А. Смирновой [186], Л.М. Сурковой [194], Б.И. Хасан [213], А.В. Хуторского [216; 217], С.Е. Шишова [223] можно установить, что «компетенция» - это наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке, необходимой для практической деятельности в определенной сфере и рассматривается учеными как способность и готовность личности к успешной продуктивной деятельности, основанной на знаниях и приобретенном опыте. «Компетентность» же понимают как уже состоявшееся личностное качество (или совокупность качеств), как «программу», на основе которой развивается компетентность, которая по сравнению с компетенцией гораздо шире и представляет собой совокупность профессиональных, личностных качеств, обусловленных опытом деятельности личности в определенной сфере и обеспечивает реализацию компетенций.

Основываясь на различных подходах к определению понятия, мы рассматриваем компетенцию как интегративную способность личности реализовывать на практике свою компетентность.

Термин «коммуникативная компетенция» появился позже. На основе идеи Н. Хомского содержание понятия «компетенция» было расширено и в начале 1970-х годов Д. Хаймс (Dell Hymes) ввёл в употребление такой концепт как «коммуникативная компетенция» (the concept of communicative competence), сущность которой заключалась во внутреннем понимании ситуационной уместности языка и представляло собой способность, позволяющую быть участником речевой деятельности [237]. В 1980-х М. Канейл (M. Canale) и М. Свейн (M. Swain) продолжили работу по развитию теории коммуникативной компетенции [238]. С тех пор она получила широкое признание и распространение за рубежом.

В отечественной научной литературе термин «коммуникативная компетенция» возник в связи с необходимостью закрепить терминологически новую постановку целей обучения в коммуникативно ориентированном образовательном пространстве и был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым (1977 г.) «как выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации». В те годы в работах исследователей можно было встретить понятия «рабочий механизм использования языка», «программа речевого поведения» [44]. Позже М.Н. Вятютнев, подчеркивая взаимосвязь коммуникативных навыков и интеллектуальных умений, определил коммуникативную компетенцию как способность общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [44].

В 1985 г. Н.И. Гез дала свое определение коммуникативной компетенции, рассматривая ее как «совокупность умений, позволяющих осуществлять

коммуникацию на каком-либо языке, или шире – включая знания сведений о языке» [48, с. 19]. Помимо знаний о языке коммуникативная компетенция включает в себя умение «коммуникативно соотносить речевое высказывание с целями ситуации общения, с пониманием взаимоотношений общающихся сторон, а также умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения» [48].

Ю.Н. Емельянов [64, с. 6] полагает, что коммуникативная компетенция – это такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, «чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе» [63].

Сегодня термин «коммуникативная компетенция» в научных исследованиях определяется достаточно разночтимо и для данного понятия свойственен плюрализм. Среди множества определений мы выделяем следующее: интегративное качество личности, предусматривающее знания и навыки, необходимые для эффективного взаимодействия с целью передачи, взаимообмена информацией, установлением контактов, управления ситуацией с помощью вербальных и невербальных средств [170]. Коммуникативная компетентность же определяется как интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения, уровнем обученности, воспитанности и развития [204].

В нашем исследовании мы придерживаемся идеи о том, что формирование коммуникативной компетенции студентов должно быть неразрывно связано с хорошо развитой интеллектуальной компетенцией в связи с тем, что решающим фактором в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов является интеллект. Именно речь (слово-знак), по мнению Л.С. Выготского, играет важную роль в развитии практического интеллекта и может выполнять функцию мышления [42]. Соответственно, мы можем говорить о взаимосвязи интеллекта и

коммуникации, а в отношении формируемых у студентов компетенций можно судить о связи интеллектуальной компетенции с коммуникативной.

Истоки понятия «интеллектуальная компетенция» можно обнаружить в работах Г.Ф. Гегеля. В своем трактате «Наука логики» (1812 г.) он рассматривает стройность изложения мысли и коммуникативное взаимодействие в их тесной взаимосвязи, а также анализирует широкий диапазон категорий коммуникативности, начиная с обобщенных (бытие, небытие, количество, мера и пр.) и заканчивая определенными понятиями. В то же время он не сводит коммуникативное взаимодействие к простому циклу повторения. Трактат представляет собой изложение необходимого движения мышления в чистых категориях мысли (абсолютная идея Гегеля) [47]. О природе интеллектуальных способностей и их уровнях в своих работах писал Р. Кеттелл (1971 г.). По своему содержанию и механизму возникновения кеттелловские способности-операции во многом аналогичны интеллектуальным компетенциям, определяющим эффективность личности в конкретной деятельности [242]. Известный американский психолог Джон Андерсон изучение компетентности считает одним из главных достижений когнитивной науки за последнюю четверть века (начиная с середины 1970-х гг.). Интеллектуальная компетентность представляет собой более узкую область исследования индивидуальной интеллектуальной деятельности человека, которая непосредственно обеспечивает ее эффективность в сфере профессиональных достижений. Интеллектуальная компетентность призвана определить границы интеллектуальных инвестиций конкретного человека в конкретную деятельность. Именно она определяет уровень интеллектуальной емкости конкретной сферы производства (профессии), а также уровень мастерства специалиста [8].

На основании работ А.В. Брушлинского [22], Л.С. Выготского [42], З.И. Калмыковой [87], А.Н. Леонтьева [114; 115], С.Л. Рубинштейна [171], Д. Стайн [190], О.К. Тихомирова [201], М.А. Холодной [214], Э.С. Чугуновой [221] можно заключить, что понятие «интеллект» часто сравнивается с понятием

«мышление». В общем смысле интеллект рассматривается как система мыслительной способности личности. Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе его анализа и синтеза, возникающий на основе познания и далеко выходящий за его пределы [22, с. 72]. Так, З.И. Калмыкова, основываясь на продолжительных экспериментальных исследованиях интеллектуальной деятельности, предлагает определять интеллект через «продуктивное мышление», сущность которого заключается в способности к приобретению новых знаний (способности к обучаемости) в соответствии с индивидуальными возможностями человека к самостоятельному открытию новых знаний и применению их в проблемных ситуациях [87]. Кроме этого Н.А. Менчинская отмечает, что если умение мыслить подкреплено соответствующей мотивацией, проявляющейся достаточно широко и устойчиво, имеются основания считать это признаком более высокого умственного развития [124].

Пересечение таких категориальных систем как «интеллект» и «обучаемость» порождает такие понятия как «интеллектуальная компетенция» и «интеллектуальная компетентность». Косвенным подтверждением нашего предположения может служить разработка понятия «интеллектуальной компетентности» М.А. Холодной, под которой она понимает совокупность интеллектуальных ресурсов, обеспечивающих высокий уровень достижений в реальных условиях, в том числе в профессиональной деятельности [214].

Интеллектуальная компетентность может быть представлена факторами, отражающими собственно интеллект и такие способности как: общий уровень осведомленности и способности восприятия, охватывающие сбор данных, обработку информации, словесно-логическое мышление, способности к абстрагированию и нахождению закономерностей, наглядно-действенное мышление, умение быстро решать проблемы. Данные способности можно назвать базовыми в связи с тем, что они обеспечивают успешность в принятии решений и позволяют действовать в неопределенной ситуации при условии

дефицита информации на основе логических умозаключений [95].

Некоторые ученые определяют интеллектуальную компетенцию как метаспособность, характеризующуюся особым способом организации специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений в конкретной предметной области [214; 164]. Интеллектуальную компетентность также рассматривают как свойство личности, формирующееся под воздействием различных факторов в течение всей жизни человека. По мнению ряда зарубежных ученых, основа чувства компетентности личности закладывается в человеке с детства [228; 236; 245] и развивается индивидуально [228; 246]. Предполагается, что каждый индивид стремится к развитию своих интересов и способностей, представляющих основу для формирования интеллектуальной компетенции личности [236, с. 242]. Интеллектуальную же компетентность О.Н. Ярыгин представляет как «технология мышления», то есть как способ организации знаний, предоставляющий возможность принятия значимых решений в определённой области деятельности [233].

Опираясь на идеи И.А. Зимней [74], Л.М. Митиной [128], А.В. Хуторского [216; 217], О.Н. Ярыгина [232; 233], определен компонентный состав интеллектуальной компетенции, структура которой включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный (отражает наличие ценностных ориентаций и мотивов выполнения деятельности); когнитивный (характеризуется наличием необходимых для выполнения деятельности знаний); деятельностный (определяет способность оптимально использовать имеющиеся знания и умения на практике); рефлексивно-оценочный (отражает умение анализировать и оценивать результаты своей деятельности).

Рассматривая профессиональное становление студента вуза, базовой является именно интеллектуальная компетентность, развитие которой закладывает фундамент для овладения знаниями из разных областей. В этой связи у студентов развивается способность к самообучению, а именно: искать и перерабатывать информацию, использовать новейшие технологии

коммуникации, организовывать собственный учебный процесс, сотрудничать, проводить рефлексию и саморефлексию своей деятельности. Резюмируя данный аспект, авторы определяют интеллектуальную компетентность как один из критериев интеллектуальной зрелости, в связи с тем, что высокий уровень развития компетентности способствует формированию зрелой личности [99].

Отметим, что «постоянное повышение интеллектуальной компетентности, рост индивидуального своеобразия склада ума обеспечивает совершенствование культуры интеллекта» [78, с. 66] и формирует тем самым интеллектуальную компетенцию человека. При этом важное значение имеет развитие интеллекта на всех возрастных этапах становления личности [150]. В этой связи значимым аспектом для процесса формирования интеллектуальной компетенции является период обучения студента в вузе» [172, с. 45]. Можно предположить, что относительно сформированное мышление приходится на период обучения студента в вузе, когда закладываются основные профессиональные качества будущего специалиста.

Согласно вышеизложенному, мы считаем, что интеллектуальная компетенция студента является той ключевой компетенцией, необходимой для дальнейшей профессиональной деятельности, а также для его самосовершенствования, и определяем ее как способность личности успешно решать проблемные ситуации в той или иной сфере деятельности, опираясь на собственные знания и приобретенный опыт. Постоянное же повышение компетентности за счет формирования интеллектуальной компетенции обеспечивает развитие интеллекта человека.

Зачастую педагогами процесс формирования интеллектуальной компетенции рассматривается изолированно от коммуникативной компетенции (М. Канейл, М. Свейн [238], Д. Хаймс [237], Н. Хомский [215] и др.), хотя владение коммуникативными навыками напрямую связано с интеллектуальными способностями личности и их необходимо развивать параллельно [68; 238; 237; 215]. Подчеркивая эту взаимосвязь в толковании

понятия коммуникативной компетентности, Д. Изаренков выделяет следующие существенные признаки: а) принадлежность коммуникативной компетентности к интеллектуальным способностям индивида; б) деятельностный характер проявления этих способностей, где необходимым звеном выступает речевая деятельность; в) формирование коммуникативных навыков в языковой среде или в специально организованном процессе обучения; г) проявление способностей в одном или нескольких видах речевой деятельности. В таком понимании коммуникативной компетентности выявляется неразрывная связь коммуникативной компетенции с интеллектуальной, определяется важная роль интеллектуальных способностей человека в ее формировании [81, с. 55].

Вместе с тем, имеется ряд исследований, в которых рассматриваются проблемы синтезируемой компетенции с ее слагаемыми компонентами: интеллектуальным и коммуникативным. Так, некоторые ученые обращаются к проблеме взаимосвязи социального интеллекта и коммуникативной компетенции.

Ю.Н. Емельянов [64] как и другие научные деятели, наполняет коммуникативную компетенцию компонентами, характеризующимися осознанием личностью деятельностной среды и способностью воздействовать на нее для получения желаемого результата, а в процессе взаимодействия делать свои действия очевидными для других людей [64].

Значимым для развития коммуникативной компетенции также является положительное отношение человека к самому процессу общения, т.е. его активная коммуникативная позиция, которая проявляется в соответствующем поведении. В процессе такого общения существует возможность понимания и осуществления совместного действия для каждого участника коммуникации. При этом возможность такого понимания способствует развитию интеллекта. Можно сказать, что именно интеллект играет важную роль в формировании коммуникативной компетентности, так как является когнитивной составляющей коммуникативных способностей и рассматривается как способность адекватно оценивать и понимать свое поведение и поведение

других людей. Все это определяет уровень сформированности компетентных позиций в процессе коммуникации и успешность развития человеком собственного коммуникативного потенциала. Таким образом, можно признать компетентным такое общение, в рамках которого используется компетентная позиция (позиция "на равных") [61].

О взаимосвязи интеллекта и процесса коммуникации написано немало работ. Так, согласно теории П.Я. Гальперина, всякое умственное действие (интеллектуальное умение) в процессе своего развития проходит шесть этапов. На первом этапе проблемная ситуация включается в общую структуру деятельности, вызывая к себе интерес. На втором этапе выделяется система ориентиров – указателей, по которым можно выполнить новое действие. На третьем этапе субъект выполняет действие с опорой на систему ориентиров. На четвертом этапе переходит к выполнению действия только в речи. На пятом этапе действие проговаривается во внутренней речи. На шестом этапе действие, перенесенное в умственный план, автоматизируется и на шестом этапе переходит в речь [45].

Необходимо подчеркнуть, что взаимообусловленность понятий коммуникативной и интеллектуальной компетенций можно проследить на всех этапах становления компетентностно-ориентированной модели образования. Показательным является тот факт, что в условиях модернизации высшего образования и перехода основных образовательных программ на ФГОС ВО подчеркивается важность формирования общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций. Наибольший интерес для нашего исследования представляют следующие: обладание способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); умение действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2); владение способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); умение

анализировать социально-значимые процессы, происходящие в обществе, и прогнозировать возможное их развитие в будущем (ОК-4); владение способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5); умение логически верно и ясно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6); владение навыками профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1); владение способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4); владение способностью критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-10) [10].

Зачастую эти две компетенции в рамках общих и общепрофессиональных компетенций переплетены и взаимообусловлены. Взаимосвязь интеллектуальной и коммуникативной компетенций (КК) наглядно представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Содержание коммуникативной компетенции (КК) студентов вуза в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе

Интеллектуальная компетенция	Содержание КК	Коммуникативная компетенция
<ul style="list-style-type: none"> - способность к выполнению мыслительных операций; - способность к абстрагированию и нахождению закономерностей; - способность восприятия; - способность личности решать профессионально значимые задачи и получать соответствующие результаты; - умение преодолевать трудности, исходя из полученных в процессе 	<ul style="list-style-type: none"> -знания, умения, способности, необходимые в различных сферах и ситуациях общения и деятельности; - свойства личности, формирующиеся под воздействием различных факторов в течение всей жизни человека; -развитие интеллектуальной компетенции неразрывно связано с хорошо развитой коммуникативной компетенцией т.к. именно в процессе коммуникации процесс формирования интеллектуальной компетенции является эффективным; 	<ul style="list-style-type: none"> - интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения, уровнем

<p>обучения знаний и умений;</p> <ul style="list-style-type: none"> - способность личности к самостоятельной познавательной деятельности; - владение основами речевой профессиональной культуры; - способность максимально использовать ранее приобретенные знания и опыт, совершенствовать навыки; - способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности; - способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования к освоению профессиональной деятельности; - способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру. 	<ul style="list-style-type: none"> - способность личности решать профессионально-значимые задачи на основе логических умозаключений - способность анализировать и оценивать результаты собственной интеллектуально-коммуникативной деятельности; - владение способностями к обобщению и восприятию информации, постановке цели, выбору путей ее достижения (ОК-1) - умение совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); - умение действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2); - умение анализировать социально-значимые процессы, происходящие в обществе, и прогнозировать возможное их развитие в будущем (ОК-4); - умение логически верно, аргументировано и ясно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6); - владение навыками профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1); - владение навыками выражения своих мыслей, аргументации своего мнения и побуждения партнёра к коммуникации в межличностном и деловом общении. 	<p>обученности личности, воспитанности и ее развития;</p> <ul style="list-style-type: none"> - способность осуществлять речевую деятельность и реализовывать коммуникативное речевое поведение; - способность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения; - готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию; - умение понимать чужих и создавать собственные программы речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения; - владение основами культуры устной и письменной речи; - готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами.
---	---	--

Из таблицы видно, что в отличие от отдельного умения или навыка, которые можно развивать и тренировать, коммуникативная компетенция включает комплекс способностей и умений, характерных как для коммуникативной, так и для интеллектуальной компетенций. Идея заключается не в отдельном исследовании каждой из них, а в рассмотрении интеллектуальной компетенции в составе коммуникативной, выступающей в качестве интеллектуального компонента. Поэтому необходимо рассмотреть понятие коммуникативной компетенции с точки зрения входящих в нее компонентов для придания целостности в описании структуры исследуемого феномена.

При определении содержания коммуникативной компетенции студентов мы исходили из того, что компонент (от лат. *componens*, родительный падеж *componentis* — составляющий), составная часть чего-либо [28].

Проанализировав ряд работ (И.Д. Агафонова [4], И.А. Зимняя [76; 77], Н.А. Лукьянова [117], Дж. Равен [164], Г.С. Сагдеева [175], Т.А. Слостенина [185], Е.В. Смирнова [187], М.А. Холодная [214], А.В. Хуторской [216; 217], О.Н. Ярыгин [232; 233]) посвященных изучению структуры коммуникативной компетенции, мы пришли к выводу о том, что до сих пор отсутствует общее толкование термина «коммуникативная компетенция», а также нет единого мнения в определении ее компонентного состава. Так, некоторые исследователи изучают компоненты коммуникативной компетенции отдельно от интеллектуальной компетенции, представляя их как отдельные, самостоятельные элементы. Тем не менее, следует сказать, что многими исследователями [44; 48; 53; 202; 203; 237; 241 и др.] признается многокомпонентность структуры коммуникативной компетенции, хотя их представления о ней могут существенно различаться. Вариативность структур коммуникативной компетенции в современных отечественных и зарубежных исследованиях насчитывает огромное разнообразие подходов к определению ее содержания. Предлагаемые исследователями варианты содержат от 3 до 40 компонентов коммуникативной компетенции. Однако первоначально коммуникативная компетенция состояла из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. Затем в 1980-х гг. М. Канейл и М. Свейн продолжили работу по развитию теории коммуникативной компетенции и предложили рассматривать структуру данной компетенции с точки зрения входящих в ее состав четырех компонентов: дискурсивного, социолингвистического, стратегического и лингвистического. Ян Ван Эк (1999 г.) выделяет лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный и социальный компоненты, а О. Казарцева включает содержательный (или когнитивный), поведенческий (или деятельностный) и мотивационный (или личностный)

компоненты [85].

Характерно, что коммуникативная компетенция чаще рассматривается в предметной области иностранного языка [46; 75; 226; 119]. В этом аспекте понятие «коммуникативная компетенция» существенно отличается и включает в себя множество компонентов. Так, по мнению А.Н. Щукина [226], в коммуникативную компетенцию входят следующие компоненты: языковой (лингвистический), социолингвистический (речевой), дискурсивный, социальный, социокультурный, предметный, профессиональный. Е.Б. Назаренко, основываясь на работах Н.И. Гез, в составе коммуникативной компетенции выделяет следующие компоненты: языковая, речевая, страноведческая, лингвистическая и социокультурная компетенции [133, с. 72]. И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения, подчеркивая важность лингвистического компонента [74].

Как мы видим, в предложенной структуре превалирует лингвистический компонент, отвечающий за процесс коммуникации, как на родном, так и на иностранном языке, в то время как интеллектуальный компонент, непосредственно связанный с развитием интеллектуальных умений студента отсутствует. Данный аспект является значимым т.к. именно интеллектуальный компонент представляет собой совокупность знаний и умений, необходимых студенту в процессе профессионального развития.

Очевидно, что структура коммуникативной компетенции, используемая в настоящее время, часто не содержит интеллектуального компонента, напрямую связанного с формированием интеллектуальной компетенции студента. Следовательно, такой компонентный состав предполагает обучение коммуникативным навыкам. Однако для выпускника высшей школы такой

уровень сформированности коммуникативной компетенции не может быть достаточным т.к. ведущей задачей вуза является подготовка компетентных специалистов, умеющих не просто общаться, а способных в процессе своей профессиональной деятельности вступать в активное интеллектуально-коммуникативное взаимодействие, подтверждая свою точку зрения фактами, делая выводы, применяя полученные в процессе обучения компетенции.

Согласно проведенному исследованию составных элементов нами была выявлена общая структура коммуникативной компетенции, состоящая из четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, представляющего собой ценностные ориентации и мотивы выполнения коммуникативной деятельности, интеллектуального, характеризующегося наличием необходимых для осуществления коммуникативной деятельности знаний, деятельностного, определяющего способность оптимально использовать имеющиеся коммуникативные умения на практике и рефлексивного, отражающего умение анализировать и оценивать результаты собственных достижений в коммуникативной деятельности. Предложенная нами структура коммуникативной компетенции представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Структура коммуникативной компетенции студента вуза

Опираясь на идеи М.Н. Вятютнева [44], И.Н. Гришко [53], Д. Изаренкова [81], Г.С. Сагдеевой [175], М.А. Холодной [214] и др. можно констатировать,

что составляющей коммуникативной компетенции является интеллектуальный компонент в который входят следующие интеллектуальные умения и способности: умения поиска, получения и обработки информации; умение представлять информацию в виде схем, таблиц; умение интерпретировать информацию; умения презентации информации, ее структурирования, преобразования из одной формы представления в другую, выделения главного и второстепенного, выявления существенных признаков понятий, выделения связей и отношений между понятиями, составления когнитивных схем мыслительной деятельности, алгоритмов решения задач; умение объяснить полученное решение; умение написать доклад, реферат, подготовить презентацию; умение делать обобщения, выводы, интерпретировать полученные результаты [175].

Отметим, что обе компетенции (как интеллектуальная, так и коммуникативная) имеют сложную многокомпонентную структуру. Однако по содержанию они являются схожими в рамках мотивационного и рефлексивного компонентов. Необходимость же развития интеллектуальных умений студента в процессе становления навыков коммуникации подчеркивает неразрывную связь интеллектуального и деятельностного компонентов. Соответственно, с точки зрения формирования коммуникативной компетенции углубление теоретических знаний и развитие интеллектуальных умений (интеллектуальный компонент), расширение репертуара коммуникативных умений (деятельностный компонент) способствуют трансформации их мотивационной сферы (мотивационный компонент), лежащих в ее основе мотивов и ценностей, а также предоставляют студенту возможность познать самого себя и осознать свою деятельности (рефлексивный компонент).

Следовательно, основываясь на различных подходах к определению, коммуникативная компетенция имеет четкую структуру, основными элементами которой являются мотивационный, интеллектуальный, деятельностный, рефлексивный компоненты, с разных точек зрения ее описывающие и представляющие в совокупности достаточно полное описание.

Для понимания содержательных характеристик коммуникативной компетенции целесообразным считаем рассмотреть каждый компонент.

Мотивационный компонент коммуникативной компетенции отражает направленность студента на определенную систему ценностей (смыслов, ориентаций), утверждение себя в процессе коммуникативной деятельности, самореализацию в ней, раскрытие своего творческого потенциала и способностей. Формирование качеств личности, определяющих успешность коммуникативной деятельности студента, требует не только внешних обстоятельств, но и активизации внутренних убеждений (мотивов, потребностей, стремлений, притязаний).

Мотив в структуре коммуникативной компетенции студентов является важной составляющей. В своих работах Л.И. Божович мотив рассматривает как намерение, делая акцент на его сознательный характер, как побуждение к определенному виду деятельности, сохраняющемуся долгое время и выступающему в качестве вектора активности личности, направленной на удовлетворение этой потребности [26]. Формирование мотива не является линейным процессом. Соответственно, мотивацию можно представить как решение задач различного порядка, имеющих свои подзадачи [33].

Мотивационная сфера человека считается развитой, если имеет разнообразные мотивы [82]. Согласно теории А. Маслоу, потребность в самоактуализации является одной из важнейших потребностей личности, а соответствующий ей мотив - одним из системообразующих элементов мотивационной сферы человека [122]. Понятие мотивации у человека включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки, идеалы и т.д. [13]. Мотивация же рассматривается нами как сознательное формирование мотива.

Мотивационный компонент коммуникативной компетенции в нашем исследовании характеризует наличие у студента мотивации к интеллектуально-коммуникативному взаимодействию между субъектами образовательного процесса в вузе; умение формулировать собственные ценностные ориентиры по

отношению к предмету дискуссии, а также к дальнейшей профессиональной деятельности; владение способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных смыслов, позиций; умение принимать решения, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых установок. В нашем исследовании мотивационный компонент отражает наличие ценностных ориентаций студента и мотивов выполнения коммуникативной деятельности как на практических занятиях в вузе, так и в процессе самостоятельной работы.

Интеллектуальный компонент коммуникативной компетенции выступает в качестве содержательной основы исследуемой компетенции и характеризуется наличием необходимых знаний и интеллектуальных умений для выполнения определенных коммуникативных задач. Когнитивная составляющая определяет объем и мобильность знаний студента (процесс его постоянного обновления, овладение новой информацией для успешного применения в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия); интеллектуальная – самостоятельный поиск, анализ и извлечение необходимой информации для успешной коммуникативной деятельности.

В данный компонент входят не только умения, но и знания из области межличностных взаимоотношений, а также смыслы, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал человека. В этом аспекте выделяются коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. К коммуникативным знаниям также относится знание о коммуникативных методах и приемах, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. К этой области относится и знание о степени развития у личности определенных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны, а какие нет. С точки зрения целостности интеллекта и коммуникативности компонент включает высокий уровень профессиональной эрудиции, знание о применяемых коммуникативных стратегиях, методах психологического воздействия, правилах полемики, рефлексивного слушания [108]. В целом интеллектуальный компонент характеризует человека компетентного в

решении коммуникативных задач на основе их понимания, изучения, умения делать практические шаги в их решении.

Деятельностный компонент коммуникативной компетенции говорит сам за себя и предусматривает содержательное наполнение с позиции умений и навыков коммуникативной деятельности, поведенческой составляющей. Данный компонент актуализируется в деятельностном аспекте коммуникативной компетенции, который отражает процессы нахождения, отбора, переработки информации в ходе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов, а также последующее ее сохранение и передачу; включает моделирование, разработку вариантов использования информации и прогнозирование их последствий [197].

В общем контексте деятельностный компонент выделяется: а) в предметной деятельности (по областям применения знаний и умений) это умения письменного и устного общения, владения информационно-компьютерными технологиями и т.п.; способность принимать решения и урегулировать конфликты; уважать мнение оппонента; б) в надпредметной деятельности это коммуникативные и деловые умения, необходимые для самореализации личности в любой сфере деятельности: систематизировать собственные знания; извлекать пользу из опыта; решать проблемы и урегулировать конфликтные ситуации; организовывать свою работу (деловые компетенции); уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения; выстраивать деловые отношения (компетенции сотрудничества) [106]. Данный компонент включает также опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, сконцентрированный в практических умениях: умение составить текст сообщения, используя речевые умения, умение получать обратную связь, умение преодолевать речевые барьеры в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия с людьми.

Итак, деятельностный компонент исследуемой нами компетенции предполагает овладение коммуникативными умениями, включающими: владение монологической и диалогической речью; умение вступать в активное

интеллектуально-коммуникативное взаимодействие с партнерами по коммуникации, умение выступать публично, задавать вопросы, корректно вести интеллектуальный диалог, совместную групповую деятельность, оперировать приемами действий в процессе общения; наличие позитивных навыков общения. В целом этот компонент представляет собой практическое владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, активное использование полученных знаний, сформированных умений, навыков и профессионально важных качеств в деловой сфере как необходимых составляющих познания и развития профессиональной культуры, самовоспитания, самосовершенствования.

Рефлексивный компонент коммуникативной компетенции определяется отношением к себе и окружению, к своей коммуникативной деятельности и ее осуществлению. Он содержит самосознание, самоконтроль, самооценку, понимание собственной значимости и ответственность за результаты своей коммуникативной деятельности, понимание себя и самореализацию в профессиональной деятельности. Рефлексивный компонент определяет развитие профессионального мастерства ведения интеллектуального диалога, способность находить творческие нестандартные решения коммуникативных задач, развитие интеллектуальной лабильности [218].

В структуре профессионального качества личности и компетенции данный компонент позволяет наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, обеспечивающей процесс творческого развития и саморазвития, достижения максимальной результативности в профессиональной деятельности. Рефлексия при этом содержательно выражена в следующем: "Я – как компетентный субъект межличностного общения"; "Я – как компетентный субъект профессионально-деловых отношений"; а также "Я – как компетентный субъект рефлексивных отношений", характеризующихся позитивным регулирующим отношением к себе и познавательно-осмысленным отношением к окружающему миру [56].

Развитие данного компонента связано с позитивной самооценкой, представляющей собой те способы и средства, которыми обладает личность и которые она использует для достижения целей, определяемых сферой направленности: человек характеризуется не только тем, что он делает, но и как он это делает, какими способами достигает поставленных целей и удовлетворяет свои потребности [57].

В контексте коммуникативной компетенции знание приобретает значимость, если оно оказывается рефлексивным, то есть, когда оно позволяет выявлять перспективы саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта исследования.

Итак, рефлексивный компонент коммуникативной компетенции включает в себя: умение проводить самоконтроль, удовлетворенность собственной коммуникативной деятельностью, рефлексии результатов такой деятельности, удовлетворение от работы с информацией, взаимодействие при передаче информации, коммуникацию и совместную деятельность, коррекцию коммуникативной деятельности, ее осознание и критический анализ.

Перечисленные позиции позволили определить коммуникативную компетенцию студента как интегративное, профессионально-значимое качество личности, характеризующееся устойчивой положительной мотивацией к успешному интеллектуально-коммуникативному взаимодействию, владением навыками профессиональной коммуникации и готовностью применять полученные в вузе знания и умения в профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ становления понятия коммуникативной компетенции в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе показал, что, несмотря на различные подходы к определению и пониманию содержания коммуникативной компетенции, она имеет вполне четкую структуру, основными компонентами которой являются мотивационный, интеллектуальный, деятельностный и рефлексивный. Коммуникативная компетенция, обладая всеми признаками системы,

рассматривается нами как понятие системное. Взаимодействие всех компонентов коммуникативной компетенции студента является необходимым условием ее успешного формирования. Согласно нашему исследованию, формирование коммуникативной компетенции в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе представляет собой управляемый процесс и имеет определенную динамику. Следовательно, одним из основных направлений улучшения профессиональной подготовки студентов является развитие всех компонентов коммуникативной компетенции в комплексе, что будет способствовать эффективному формированию их коммуникативной компетенции.

1.2. Теоретические представления о способах формирования коммуникативной компетенции студентов

Переход к компетентностному образованию в высших учебных заведениях актуализировал вопросы развития способностей студентов, проявления профессионального содержания и практической направленности в обучении дисциплинам, развития у студентов навыков самостоятельного решения задач в ситуациях неопределенности, развития навыков самообучения в контексте «образования через всю жизнь». Это, в свою очередь, ставит перед преподавателями вузов задачу поиска новых средств и технологий обучения, которые будут направлены на эффективную подготовку выпускника, готового принимать самостоятельные решения в различных профессиональных ситуациях, способного проанализировать и оценить свою работу, владеющего приемами и навыками самообразования в динамичной, постоянно меняющейся и развивающейся профессиональной среде [16].

Анализ положения, сложившегося к настоящему времени в системе высшего профессионального образования, показал, что одним из основных направлений улучшения профессиональной подготовки студентов является целенаправленное формирование их коммуникативной компетенции как

важнейшей составляющей компетентностно-ориентированного образования.

Коммуникативная компетенция - предмет исследований многих областей наук о человеке: физиологии, психологии, социологии, педагогики, психолингвистики, когнитивной психологии и когнитивной лингвистики.

Попытки решения вопроса формирования коммуникативной компетенции студентов были предприняты многими исследователями, среди которых мы особенно выделяем работы М.Н. Вятютнева [44], Н.Н. Гришко [53], М.В. Долгих [60], Н.С. Емельяновой [65], В.А. Кан-Калика [88], Ю.С. Костровой [100], А.А. Леонтьева [114; 115], Н.А. Лукьяновой [117], Н.Ю. Нежуриной [137], С.С. Савичева [173], Е.А. Смирновой [186] и др. В своих исследованиях авторы по-разному смотрят на проблему формирования коммуникативной компетенции и предлагают всевозможные пути ее решения.

Так, Е.А. Смирнова исследует данную проблему в условиях непрерывного образования и определяет особенности развития коммуникативной компетентности студентов средних и высших учебных заведений, дает сравнительный анализ, выявляет общие закономерности и различия формирования коммуникативной компетентности на социальном, педагогическом и методическом уровнях преподавания. Автором представлена научная разработка педагогических основ формирования коммуникативной компетентности у студентов вузов разного профиля и уровня профессиональной подготовки [186].

В некоторых исследованиях формирование коммуникативной компетенции рассматривается во взаимосвязи с интеллектуальной компетенцией на основе современных представлений об интеллекте и креативности в структуре деятельности. С этой точки зрения О.Н. Ярыгин рассматривает необходимость использования компетентностного подхода для ее успешного формирования [53].

По мнению Н.Н. Гришко, развитие интеллектуальных компетенций неразрывно связано с хорошо развитыми коммуникативными компетенциями. Главной задачей обучения студентов является формирование у них

коммуникативной компетенции, которая необходима для квалифицированной информационной и творческой деятельности. Автор видит решение проблемы в поиске специальных дидактических средств ее развития [53].

Обобщая опыт ряда исследователей, О. В. Михайлова констатирует тот факт, что коммуникативная компетенция должна стать не только средством познания мира и доступа к информации, но и средством, обеспечивающим эффективную профессиональную деятельность, деловое общение, что является немаловажным для квалифицированного специалиста [129, с. 127].

Основополагающая идея исследований М.В. Долгих состоит в том, что коммуникативная компетенция является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности выпускников вузов в условиях интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, необходимое для комплексного формирования личности, отвечающей потребностям общества и современного рынка труда [60].

Из вышеизложенного возникает предположение о том, что процесс формирования коммуникативной компетенции не должен носить стихийный характер и требует разработки определенной последовательности действий.

В связи с тем, что формирование коммуникативной компетенции – это системный эффект, который не может быть обеспечен отдельным мероприятием, коммуникативная компетенция формируется не отдельной дисциплиной, а большой их совокупностью, образовательной средой вуза, профессиональным уровнем педагогического коллектива. Все это требует построения определенной модели формирования коммуникативной компетенции студентов вуза.

На сегодняшний день разработано немало моделей формирования коммуникативной компетенции студентов. В своих исследованиях авторы (И.Д. Агафонова [4], Н.С. Емельянова [65], Н.А. Лукьянова [117], Н.Ю. Нежурина [137], Т.А. Слостенина [185], Е.В. Тимохина [200], Т.А. Хайновская [210; 211] и др.) выстраивают всевозможные модели, в рамках которых используются разные методы, приемы и технологии обучения, направленные на

формирование коммуникативной компетенции студентов вузов.

Проведем анализ предлагаемых моделей с целью определения инвариантного состава структурных элементов проектируемой нами модели. Заметим, что инвариантность (фр. *Invariant* – неизменный) отличается стабильностью. В ней доминируют: независимость от внешних воздействий, интегративность и конвергентность процессов, их целостность и обобщенность, операции обобщения и синтеза [43, с. 195].

Так, модель развития коммуникативной компетенции студентов предлагает Т.А. Слостенина, в качестве основных элементов которой выступают: мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и критериально-уровневый компоненты. Мотивационно-целевой включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии; ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, потребности личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессиональной деятельности и интеллектуально-коммуникативного взаимодействия. Содержательно-процессуальный компонент включает в себя блоки теоретической, методической, практической подготовки и представляет собой совокупность научно-теоретических знаний и умений профессиональной деятельности. Данный компонент выполняет обучающую (приобретение студентами коммуникативных знаний и умений), воспитывающую (формирование коммуникативно значимых качеств личности) и организационную (реализация программ и технологий становления и развития коммуникативной компетенции) функции. Теоретический блок представлен знаниями в области общения (коммуникативные задачи, способы, этапы и стили общения). Методический блок включает в себя современные методики и технологии обучения. Коммуникативный блок направлен на развитие коммуникативных свойств и качеств личности. Практический блок – на формирование умений и навыков в области вербальных и невербальных средств общения и законов межличностного взаимодействия. Критериально-уровневый компонент модели

позволяет оценить степень сформированности коммуникативной компетенции студентов на различных этапах обучения, позволяет сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития. Автор выделяет четыре критерия успешности развития коммуникативной компетенции: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный [185].

Значимым для нашего исследования в модели Т.А. Сластениной является целенаправленное формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе их интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, ориентированного на дальнейшую профессиональную деятельность.

В своем исследовании Т.А. Хайновская предлагает модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов вуза. К структурным элементам такой модели автор относит: цель, содержание, условия, способы процесса подготовки студентов вуза к профессиональной деятельности и средства ее реализации. Функциональными компонентами модели являются планирование, организация, мотивация, контроль, коммуникация, которые отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития. Модель состоит из следующих блоков: прогностическо-целевой блок включает в себя цель, подходы и принципы; содержательный блок отражает структуру профессионально-коммуникативной компетентности студентов; организационно-методический блок модели, в который входят этапы формирования компетентности, педагогические условия, позволяющие более эффективно организовать процесс формирования коммуникативной компетенции студентов вуза [211].

По мнению Н.А. Лукьяновой, решение проблемы формирования коммуникативных компетенций студентов в процессе их профессиональной подготовки предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать синтез нескольких подходов к исследованию: системный, компетентностный и деятельностный. Спроектированная автором структурно-функциональная модель отражает целостный педагогический процесс, интегрирующий цель,

содержание, организацию (педагогические условия, методы, средства, формы), критерии и показатели уровня сформированности коммуникативной компетенции [117]. Важным в модели является то, что автор широко использует всевозможные методы, средства и формы, которые помогают разнообразить процесс обучения и способствуют более успешному формированию исследуемой компетенции.

И.Д. Агафонова включает в свою модель следующие блоки: содержательный, технологический, организационно-исполнительный, контрольно-оценочный и регулятивно-коррекционный. Развитие этого единства обусловлено формированием мотивов, направленных на расширение коммуникативного опыта студентов посредством погружения в ситуации общения, обеспечивающего установление и поддержание контактов и отношений, а также связано с формированием когнитивной основы. При этом технологической составляющей являются интерактивные коммуникации [4].

Н.Ю. Нежурина предлагает модель формирования коммуникативно-речевой компетенции студентов, основным звеном которой является дебатная технология, направленная на формирование коммуникативно-речевой компетенции и включает содержательный блок (модули дебатной технологии), процессуальный блок (основные этапы реализации: мотивационно-проектировочный; информационно-организационный; операционально-деятельностный), оценочно-рефлексивный и диагностический блок (оценка уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции) [137].

В структуре своей модели Е.В. Тимохина выделяет следующие элементы: целевой, концептуальный, содержательный, процессуальный и результативный блоки. Так, концептуальный блок модели представлен подходами и принципами. В качестве основы положены лингвистический, психологический и дидактико-методический аспекты. Процессуальный блок включает технологию обучения и реализуемые в упражнениях стратегии, методы, этапы обучения, а также формы взаимодействия. Автор определяет четыре уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции

студентов бакалавриата: низкий, средний, высокий, продвинутый [200].

М.В. Долгих спроектирована модель развития коммуникативной компетенции студентов вузов, отражающая информационно-аналитический, мотивационно-целевой, плано-прогностический, организационно-исполнительный, содержательный, технологический, контрольно-оценочный и регулятивно-коррекционный компоненты, и выявлена ее перспективность, факторами которой выступают: теоретическая оснащенность; нормативная обоснованность; технологическая состоятельность и воспроизводимость достижения запланированных результатов; предсказуемость результатов в процессе развития коммуникативной компетенции будущих менеджеров [60].

Ю.С. Кострова разрабатывает критериально-уровневый комплекс, характеризующий динамику развития интеллектуальной компетентности студентов: репродуктивные знания, которыми обладает специалист-выпускник; владение основными мыслительными операциями – низкий уровень; применение знаний в нестандартных ситуациях, умение ставить и решать профессиональные задачи, осуществляя необходимую поисково-познавательную деятельность; умение вести учебный диалог – средний уровень; командная работа; способность адекватно оценивать результаты своей работы – выше среднего уровень; устойчивая мотивация к выполнению профессиональной деятельности, обеспечивающая ее высокую эффективность; способность к самообразованию — высокий уровень [100, с. 17].

Проанализировав приведенные выше примеры построения процесса формирования коммуникативной компетенции, мы пришли к выводу о том, что для проектирования модели формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза необходимы следующие структурные элементы (блоки): целевой, обозначающий цель, методологические подходы и принципы; содержательный, отражающий содержание обучения; процессуально-технологический, описывающий процесс формирования коммуникативной компетенции и используемые для этого

педагогические технологии, формы и средства обучения; оценочно-результативный, выделяющий критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

В рамках содержательно-процессуального блока анализируемых нами моделей рассмотрим основные направления деятельности по формированию коммуникативной компетенции студентов с целью выявления наиболее продуктивных педагогических технологий, применяемых в условиях вуза.

К основным направлениям деятельности Н.А. Лукьянова относит: поэтапное формирование коммуникативной компетенции через систему знаний, умений и навыков в ходе лекционных и практических занятий; учет индивидуального профиля коммуникативной компетенции, который позволяет целенаправленно организовать самостоятельную работу студентов и дифференцированно использовать в учебном процессе методы активного обучения, среди которых автор модели особенно выделяет ролевые и деловые игры, а также тренинги (специально подобранные упражнения, формирующие объем знаний, концентрацию внимания и развивающие воображение) [117].

По мнению И.Д. Агафоновой, успешность формирования коммуникативной компетенции зависит от ряда педагогических условий: создания положительной мотивации к коммуникативной деятельности студентов; конструирования интерактивных ситуаций; ориентации на толерантное деловое общение; разработки и реализации в образовательном процессе программы дополнительного профессионального образования «Тренинг коммуникативной компетенции» [4].

Специальная организация коммуникативной подготовки студентов вуза создается посредством педагогических условий, предложенных Т.А. Хайновской. 1) Создание креативной среды (способствующей расширению коммуникативно-поведенческого репертуара, стимулирующей мотивацию достижения успеха). В рамках исследования креативная среда дает возможность формировать уверенное поведение в ситуации профессиональной коммуникации и предоставляет студентам большую свободу в поиске

возможных вариантов поставленных задач. 2) Диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса – базируется на идеях М.М. Бахтина, В.А. Кан-Калика [88], А.А. Леонтьева [114; 115]. Коммуникация через диалог в коммуникативной деятельности студентов рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса [146, с. 87]. 3) Учет индивидуально-психологических свойств личности студентов (наличие познавательной мотивации, уровень коммуникативных склонностей, общий уровень общительности) [211].

В процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов по предлагаемой Е.В. Тимохиной модели используются различные формы учебного взаимодействия. Групповая форма работы предпочтительна во время общего обсуждения профессионально-ориентированной информации. При выполнении заданий творческого характера организуется работа в малых группах. При работе с рецептивными заданиями или заданиями, требующими предварительной подготовки важную роль играет индивидуальная работа студентов [200].

Потенциал использования диалога на учебном занятии заключается в формировании коммуникативной компетенции и организации самостоятельного изучения учебного материала, способности отождествлять представляемый учебный материал с актуальными на данный момент личностными и будущими профессиональными потребностями [189].

В формировании интеллектуально-коммуникативных компетенций студентов Н.Н. Гришко предлагает комплекс лингвистических задач, разработанный с учетом следующих принципов обучения: системности, нарастающей сложности лингвистических задач в составе различных дидактических средств развития интеллектуально-коммуникативных компетенций студентов. Автор выделяет одним из путей применение проблемного обучения, проведение ролевых, деловых игр, дискуссий. В данном контексте важным является постановка проблемы; демонстрация опыта,

использование наглядности; столкновение студентов с явлениями, требующими осмысления; использование жизненных ситуаций в процессе работы над заданием; выдвижение гипотез, формулировка выводов и их проверка на практике, побуждение студентов к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, а также к предварительному обобщению новой информации [53].

С.С. Савичев обосновывает выбор методов формирования и становления коммуникативной компетентности и подчеркивает, что он должен обуславливаться целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью выработки коммуникативных навыков и умений, нужных в практической деятельности. Такими методами формирования коммуникативной компетентности могут быть: чтение проблемных лекций и докладов с активным участием будущих специалистов и иностранных студентов, проведение деловых игр, индивидуальные беседы, тренинги. Пути реализации коммуникативной компетентности состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы [173].

По мнению О.Н. Ярыгина, интеллектуальная составляющая процесса коммуникации формируется за счет использования методов проблемно-ориентированного обучения для активизации процесса усвоения материала и развития навыков применения изученных алгоритмов [233].

Специфика модели формирования коммуникативно-речевой компетенции студентов, предложенная Н.Ю. Нежуриной, заключается в применении дебатных технологий и широкого использования ресурсов информационно-коммуникационных технологий, способствующих развитию делового общения как на практических занятиях в вузе, так и в процессе самостоятельной работы студента. В качестве методов автор использует метод информационного ресурса, беседу, обучение в сотрудничестве. Средства обучения включают электронные ресурсы и учебное пособие. Процессуальный блок модели содержит технологию проведения дебатов, с помощью которых можно задавать

контекст деятельности, создавая условие для переориентации сознания студентов с обезличенного на сугубо личное [137].

Таким образом, проведенный анализ показал, что на сегодняшний день разработано немало моделей формирования коммуникативной компетенции студентов, однако исследователи имеют разные подходы к решению данного вопроса и используют всевозможные способы формирования коммуникативной компетенции. Решение проблемы формирования коммуникативной компетенции в основном носит частнопредметный характер и в большей степени относится к методике преподавания иностранного языка или отдельного предмета, что затрудняет их использование в обучении другим дисциплинам. Педагоги [60; 137; 185; 200] ставят задачу применить эффективную технологию формирования коммуникативной компетенции в рамках определенной дисциплины, что имеет узконаправленную специфику.

Большинство авторов рассматриваемых нами моделей [60; 129; 137; 189; 200; 211] также не считают необходимым формирование интеллектуального компонента коммуникативной компетенции, и часто данный компонент в модели отсутствует, что, по нашему мнению, является недопустимым в связи с тем, что именно интеллектуальный компонент отвечает за развитие интеллектуальных умений, так необходимых выпускнику вуза для успешного интеллектуально-коммуникативного взаимодействия в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проанализировав предложенные авторами модели, мы пришли к выводу о том, что до сих пор отсутствует общепедагогический механизм формирования коммуникативной компетенции студентов вуза. Однако в рассмотренных моделях мы акцентируем внимание на следующих педагогических технологиях: 1) дидактико-технологическом обеспечении процесса формирования коммуникативной компетенции студентов с применением технологии развития критического мышления [53; 100; 117; 232, 233 и др.]; 2) создании проектно-творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов на основе применения проектной технологии [4; 53; 65;

117; 129; 137; 211 и др.]; 3) использовании информационно-коммуникационной предметной среды в результате широкого применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза [129; 65; 137 и др.], считая их наиболее релевантными по отношению к нашему исследованию и полагая, что их интеграция будет способствовать эффективному формированию коммуникативной компетенции студентов в вузе.

Таким образом, несмотря на имеющиеся работы в области формирования коммуникативной компетенции, обнаруживается дефицит в исследовании конкретных педагогических путей достижения качественно нового образовательного результата – сформированной коммуникативной компетенции студента вуза, что требует построения модели ее формирования.

1.3. Модель формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе

Необходимость формирования коммуникативной компетенции студентов вуза неоспоримо велика и является важным элементом не только в развитии всесторонне развитой личности, но также играет важную роль в подготовке выпускника вуза – квалифицированного специалиста с хорошо сформированными общими и профессиональными компетенциями, одной из которых является коммуникативная компетенция. Следовательно, для успешного формирования коммуникативной компетенции студентов вуза необходимо построить модель образовательного процесса.

На основании работ Н.В. Кузьминой [104], М.П. Ланкиной [109], М.А. Ларионовой [110], И.Б. Новика [139], Ю.М. Плотинского [149], Ю.П. Сурмина [195], В.А. Штоффа [225], под моделированием мы понимаем мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая отображает или воспроизводит объект исследования и может замещать его таким образом, что в результате мы получаем новую информацию о данном объекте. В

педагогике моделирование используется как инструмент формирования определенных действий, как средство проектирования учебного процесса [110].

В нашем исследовании моделирование мы рассматриваем как сложный многоэтапный процесс, предполагающий последовательное прохождение определенных этапов: построение модели, исследование модели, апробация модели в образовательной среде вуза и оценка ее эффективности.

Разработанную нами модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе мы относим к структурно-функциональному типу и рассматриваем ее как целостное образование, состоящее из логически выстроенных и взаимосвязанных элементов.

Важнейшим требованием к модели является ее целостность и воспроизводимость. Целостность любой модели представляет собой единство выделенных структурных (цель, содержание, результат) и функциональных элементов (функции, компоненты, критерии). Так, структурные элементы раскрывают внутреннюю организацию процесса и предполагают постоянное взаимодействие элементов. Функциональные компоненты – способы организации работы модели, обеспечивающие функционирование и развитие.

Проанализировав предложенные авторами модели формирования коммуникативной компетенции студентов (И.Д. Агафоновой [4], М.В. Долгих [60], Н.С. Емельяновой [65], Н.А. Лукьяновой [117], Н.Ю. Нежуриной [137], Т.А. Слостениной [185], Е.В. Тимохиной [200], Хайновской [211] и др.), мы выделили следующие взаимосвязанные структурные элементы (блоки) модели: целевой, в котором обозначены цель и задачи исследования; содержательный – отражено содержание обучения; процессуально-технологический, описывающий процесс формирования коммуникативной компетенции и используемые для этого педагогические технологии, формы и средства обучения; оценочно-результативный с выделенными критериями, показателями и уровнями сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

Проведенный анализ научной литературы по вопросам педагогического проектирования и моделирования позволил нам разработать модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе, имеющую общепедагогическую направленность (рисунок 2).

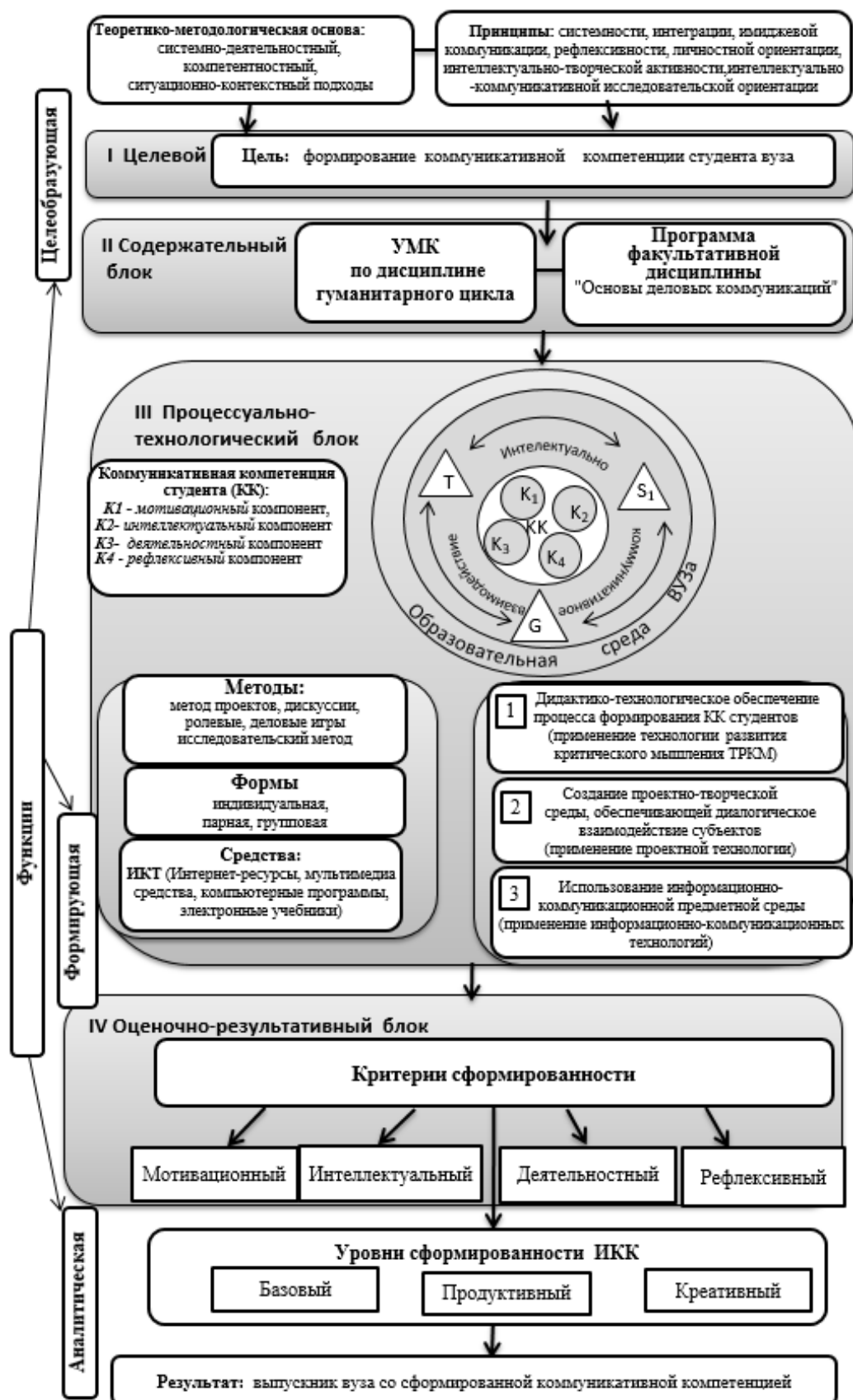


Рисунок 2 - Модель формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе

Цель: формирование коммуникативной компетенции студентов вуза. В соответствии с поставленной целью, процесс формирования рассматривается нами как специфический вид учебной деятельности, направленный на самого обучаемого с целью развития его коммуникативной компетенции.

Основополагающим является выбор теоретико-методологических подходов. Исходное для нас содержание понятия «подхода» мы определяем как позицию, обуславливающую организацию процесса обучения. Подход в словарном толковании В.И. Даля обозначает «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе чего-то [58].

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения Э.Г. Юдина, который отмечает, что методологический подход можно определить как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [230, с. 42].

Рассматривая исследуемый феномен как сложный и многогранный процесс, изучение которого должно осуществляться с разных сторон и точек зрения, мы придерживаемся идеи сочетания сразу нескольких подходов. Для нашего исследования наиболее релевантными являются такие подходы как системно-деятельностный, компетентностный и ситуационно-контекстный, которые представляют теоретико-методологическую основу нашей модели и выступают как совокупность закономерных, функционально связанных элементов, представляющих целостную систему. Опишем названные подходы в общенаучном и конкретно исследовательском плане относительно формирования коммуникативной компетенции студентов вуза.

На сегодняшний день формирование компетенций стало приоритетным направлением образовательной деятельности высших учебных заведений.

Одним из наиболее значимых и действенных педагогических концепций в вузе можно считать системно-деятельностный подход, который был введен в науку в результате объединения двух подходов: системного и деятельностного.

По мнению ряда авторов [11; 113; 195; 174 и др.], системный подход

позволяет рассмотреть процесс формирования коммуникативной компетенции как целостную систему. Наиболее емкое описание объекта получается в том случае, когда он представляется непосредственно как система [174]. «Слово «systema» на греческом языке означает «составление» и отражает тот простой опыт, что вещи при ближайшем рассмотрении оказываются «составленными» из «частей», которые можно расчлениить» [113]. Основываясь на исследованиях П.К. Анохина, под системой мы понимаем «комплекс избирательно вовлеченных компонентов», у которых взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов для получения полезного результата [11].

Становление системно-деятельностного подхода основано на научных исследованиях П.К. Анохина («системообразующий результат», «функциональная система») [11], А.Г. Асмолова (нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности) [2; с. 18-22], А.Н. Леонтьева («результат как мотив и ценность деятельности») [114; 115] и др. С точки зрения исследователей, системно-деятельностный подход определяется результативностью деятельности как целенаправленной системы. Следовательно, такой подход способен решить приоритетную задачу современного высшего образования, заключающуюся в формировании компетентного специалиста, профессионала в своей сфере деятельности. В результате чего студенты не только усваивают образовательную программу, но и приобретают необходимые навыки, которые помогут им в дальнейшей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании системно-деятельностный подход позволяет формировать коммуникативную компетенцию студентов непосредственно в коммуникативной деятельности за счет внедрения в образовательный процесс активных методов обучения. К таким методам мы относим: метод проектов, ролевые и деловые игры, коммуникативные тренинги и др., способствующие созданию условий для активного интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза. В полной мере системно-деятельностный подход помогает сформировать коммуникативную

компетенцию студентов и обеспечить их подготовку к дальнейшей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Для успешного построения модели необходимо комбинирование различных подходов и принципов с учетом их специфики. На современном этапе развития образования многие подходы взаимосвязаны и взаимозависимы. Отметим, что системно-деятельностный подход, функционируя в соответствии с формулой: компетенция — деятельность — компетентность, непосредственно связан с компетентностным подходом. Формирование компетенций должно проходить непосредственно в деятельности, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности. Другими словами, это знание в действии. В таком контексте компетентностный подход не противостоит деятельностному, а работает параллельно.

В условиях России реализация компетентностного подхода становится фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, фактором интеграции в мировое образовательное пространство [105]. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [73]. Без компетентностного подхода формирование компетенций студентов, в частности коммуникативной, в высшем профессиональном образовании не может быть успешным.

На сегодняшний день существует достаточное количество отечественных и зарубежных научно-теоретических, а также научно-методических работ, в которых анализируется сущность компетентностного подхода (Н.А. Аминов [7], И.А. Зимняя [75; 76; 77], Дж. Равен [164], А.В. Хуторской [216; 217] и др.).

Компетентностный подход в развитии коммуникативной компетенции студентов вуза позволяет: соотнести цели обучения, поставленные преподавателями вуза, с личными целями студентов; повысить уровень развития мотивации за счет осознания его пользы для сегодняшней и будущей жизни студентов; облегчить труд преподавателя вуза за счет постепенного

повышения степени самостоятельности и ответственности студентов. На определенном этапе в процессе обучения студенты становятся помощниками и партнерами преподавателя; разгрузить студентов не за счет сокращения содержания, а за счет повышения доли индивидуального самообразования, переноса внимания к способам работы с информацией [72].

Применительно к компетентностному подходу смысл образования заключается в создании необходимых педагогических условий для развития у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных и иных задач, составляющих содержание образования [111]. Поэтому в нашем исследовании компетентностный подход заключается в том, чтобы помочь студенту стать компетентным специалистом, создав условия для развития его универсальных навыков мышления, анализа, структурирования, интерпретации информации, оперирования профессиональными терминами, ведения логических суждений и умозаключений в рамках осуществления интеллектуального диалога в сфере профессиональной деятельности, т.е. реализации интеллектуального общения.

Ситуационно-контекстный подход предусматривает проектирование и реализацию в разных формах деятельности студентов системы учебных профессионально-ориентированных ситуаций, отражающих сущность и содержание инвариантов профессиональной компетентности выпускника вуза. Основная идея заключается в том, что данный подход ориентирован на овладение профессиональной деятельностью через использование различных профессионально-ориентированных ситуаций в образовательном процессе [35].

Ситуационно-контекстный подход обеспечивает динамичное движение деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к профессиональной. Единицей содержания выступает учебная ситуация, имеющая проблемный характер [83, с. 6].

В нашем исследовании ситуационно-контекстный подход предусматривает: педагогическое сопровождение процесса формирования коммуникативной компетенции студентов вуза; создание условий, при которых

студент является реальным субъектом познания, общения и будущего труда, способным к целеполаганию, планированию, контролю, самоанализу, рефлексивной оценке и коррекции процесса и результатов своей деятельности; достижение целей обучения и воспитания в их единстве; деятельностный контроль процесса превращения учебной деятельности в профессиональную не только преподавателями, но и самими студентами по личностно значимым для них критериям.

Суть такого обучения сводится к созданию условий для активной совместной деятельности студентов в разных учебных ситуациях. В отечественной методике такое обучение мы называем обучение в сотрудничестве, основанное на теории совместной деятельности Г.Н. Прокументовой [159]. Содержание этой теории опирается на идею создания условий для активной совместной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях. Как показывает практика, обучение в сотрудничестве позволяет значительно увеличить время речевой практики каждого, а также акцентировать внимание на самостоятельное добывание информации, ее критическом осмыслении и усвоении. Методическим содержанием данного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные, в первую очередь, с широким использованием коллективных форм работы и с решением проблемных задач в различных ситуациях. Для этого основное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в коммуникации и усвоению в ситуациях общения профессионально значимой информации [142].

В педагогическом процессе важно включение студентов в учебную деятельность по решению учебных профессионально ориентированных ситуаций, имитирующих предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности, что возможно на основе совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, и актуализации профессионально-ценностных аспектов содержания образования [9, с. 154].

В нашем исследовании в процессе реализации ситуационно-

контекстного подхода осуществляется трансформация учебной деятельности в профессиональную, переходя от знаний к практике. При этом содержание превращается в динамично развертываемое обсуждение с помощью различных ситуаций, реализуемых в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия студентов и преподавателя.

Указанные теоретико-методологические подходы обязывают обратиться к принципам, направленным на организацию исследования и построения модели формирования коммуникативной компетенции студентов вуза.

Принципы формирования коммуникативной компетенции студентов – это общие положения-требования, отражающие как направленность построения системы, так и сущность ее развития. Это рекомендации, используемые для регулирования педагогической практики – организации образовательного процесса [31; 193].

Принцип имиджевой коммуникации участников интеллектуально-коммуникативного взаимодействия. Коммуникационный имиджевый процесс – важная составляющая интеллектуальной культуры студенческого сообщества. Его сущность составляет наличие целевой аудитории, наличие цели создания и поддержания позитивного образа участников коммуникации, традиций и уровня коммуникативного взаимодействия, в котором центральное место занимают критерии передаваемой информации [219].

Необходимость внедрения данного принципа выражена его соответствием закономерности развития интеллектуальной компетенции студентов, следующим за хорошо организованным воспитанием, дающим скачок в признаках (уровнях) интеллектуальной воспитанности обучающихся; готовности к объективным независимым и точным оценкам явлений окружающей действительности; контролируемому управляемому выражению мыслей; нравственному отношению к деятельности; рациональному и ответственному выполнению профессиональных задач.

Принцип личностной ориентации определяет процесс формирования коммуникативной компетенции студентов как процесс развития личности,

представление самого себя в рамках будущей профессии, своей неповторимости, активной творческой деятельности; как процесс развития индивида с учетом его возможностей, склонностей и задатков. Данный принцип определяет развитие личности, которая в вербальном общении должна обладать более высоким доминирующим коммуникативным статусом. Формирование коммуникативной компетенции студентов вуза повышает коммуникативный статус личности, развивает в профессиональном отношении. Личностно-ориентированный принцип проявляется при взаимодействии всех участников образования: субъект-субъектность взаимоотношений, сочетание управления и самоуправления, равноправие коммуникантов в профессионально-речевых ситуациях ведет к эффективному профессиональному общению [62].

Принцип системности связан с системным подходом к процессу формирования коммуникативной деятельности студентов вуза и предполагает существование возможных связей и отношений между элементами системы. Связь теоретической системы с практической коммуникативной деятельностью, преемственность учебных программ, иерархичность функционально-структурных связей и отношений между коммуникативными действиями и интеллектуальными операциями различного уровня от овладения отдельными компонентами структуры коммуникативной компетенции к сочетанию их в единую систему. Соблюдение принципа системного сочетания теоретических знаний и практических действий будет способствовать сознательному овладению способами решения коммуникативных задач.

Принцип рефлексивности находит выражение в личной и системной рефлексии человеком (группой людей) результатов своей деятельности и включает в себя компетентность в межличностном взаимодействии. Основа коммуникативной образованности – устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов и эффективном реагировании, умение понимать самого себя, окружающих и предвидеть ситуацию общения.

Принцип рефлексивности представляет собой положение о связи

самосознания и развития личности. О таком соотношении бытийного и рефлексивного сознания писал С.Л. Рубинштейн: «...Она (рефлексия) как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни...» [171].

Данный принцип обеспечивает организацию такого учебного процесса, при котором человек овладевает рефлексивными умениями, «обретает себя», определяет свои ценности, овладевает творческими способами решения коммуникативных и интеллектуальных профессионально-ориентированных задач. С помощью самоанализа студент формирует рефлексивное «Я», учится управлять им, осознавать и оценивать уровень не только своей коммуникативной компетенции, но и других участников образовательного процесса. На основе полученной информации он получает возможность творчески корректировать собственную коммуникативную деятельность и проектировать новую, сформировав свой опыт при разрешении сложных конфликтных речевых ситуаций в процессе учебной деятельности [20].

Принцип интеграции заключается в интегративном использовании в образовательном процессе вуза общепрофессиональных и специальных дисциплин для достижения целостного результата – коммуникативной готовности студента к будущей профессиональной деятельности. Коммуникативный характер деятельности преподавателя определяет интегративные формы обучения профессиональным и речевым умениям в ситуациях, приближенных к реальному речевому общению, мотивируют студентов к реализации коммуникативного намерения, опираясь на индивидуальный языковой опыт, используя индивидуальный нормативно-стилистический тезаурус.

Для достижения педагогического успеха необходимы интегративные знания по предмету; глубокие знания методики и культуры речи, чтобы создавать профессионально важные тексты, преобразовывать педагогические ситуации, моделировать коммуникативные тактики и стратегии [161]. Принцип

интеграции создает возможность проектировать и реализовывать формирование коммуникативной компетенции как целостный конструкт, в котором усиливается интеллектуальная и коммуникативная ориентированность целостной профессиональной подготовки студентов.

Принцип интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации, предусматривающий реализацию проблемности, открытости, обобщение знаний, новизны, интегративности, дифференцированности, взаимообучения, рефлексивности. Содержание данного принципа описано с позиции коммуникативно-исследовательской деятельности Н.В. Волынкиной, которая указывает следующие проявления со стороны студента: готовность и способность к личностному саморазвитию и самосовершенствованию; развитие свойств системно-прогностического мышления; владение технологией работы над проблемой и методическим инструментарием ее решения; умение оптимизировать информационные потоки, в том числе иноязычные, в процессе вхождения в информационное пространство; умение выстраивать стратегию по достижению конкретных, измеримых, достижимых, прагматичных, определенных по времени целей; умение планировать научно-исследовательскую работу; умение определять регуляторы, способствующие достижению результатов; готовность к профессиональному дискурсу, в том числе на иностранном языке, владение четкой аргументацией доводов и способностью отстаивать инновационные решения; умение рефлексировать над решенной задачей для осознания ее методической ценности; способность оценить уровень новизны полученного продукта и результаты его внедрения; способность осуществлять функцию самоконтроля [40, с. 179].

Принцип интеллектуально-творческой активности означает то, что интеллектуальная инициатива интегрирует в себе умственные способности и неинтеллектуальные (в первую очередь личностные) факторы, но не сводится ни к тем, ни к другим. Умственные способности образуют как бы фундамент инициативы, но реализуются в ней лишь в меру познавательной потребности, которая зависит от всей мотивационной структуры личности. Они

детерминируют широту и глубину познавательного интереса личности и находят в интеллектуальной активности свое самовыражение [24].

Интеллектуальная активность, понятая через интеллектуальную инициативу, характеризует направленность и поступательность мышления и противопоставляется личностным факторам — волевым, внешним, мотивационным и т. д. Констатируется, что интеллектуальная активность не только не сводится к волевому умственному напряжению, но и не коррелирует с ним в какой-либо степени. Вместе с тем подчеркивается, что поступательность мыслительного процесса не может рассматриваться как показатель уровня интеллектуальной активности, поскольку это качество мышления определяется также и другими факторами. Результативность познавательного процесса не зависит непосредственно от уровня интеллектуальной активности. Эффективность и результативность процесса (быстрота и легкость решения, его форма, логическая завершенность и т. д.) зависят от способностей и уровня обученности, в частности, от сформированности и богатства операционного аппарата. Иначе говоря, количество решенных задач и успешность их решения не свидетельствуют об уровне интеллектуальной активности. И наоборот — последняя определяет динамику познавательной деятельности, а не ее успешность [24; 39]. Важным является использование в процессе обучения заданий, направленных на развитие таких аспектов творческого мышления как: способность к генерации идей, способность комбинировать, дивергентность мышления, визуальное творчество, ассоциативное мышление [105; 209].

Указанные принципы являются связующим звеном, соединяющим теоретические положения той или иной учебной дисциплины с практическим применением.

Содержательный блок определяет содержание процесса формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, представляющего собой движение от поставленной цели к конкретным результатам путем обеспечения целостности процесса обучения; раскрывает сущность коммуникативной

компетенции студентов вуза, как единство составляющих ее содержание элементов (знания, умения, навыки, способности). Основное содержание представлено учебно-методическим комплексом по изучаемой дисциплине и дополнительным введением факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций».

Мы считаем, что процесс формирования коммуникативной компетенции будет успешным при наличии теоретико-практической базы, в качестве которой может выступать содержательно-методическое сопровождение посредством внедрения в образовательный процесс вуза факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций», задачами которой являются: создание условий для интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе; стимулирование индивидуально-личностного проявления, стиля поведения в профессионально обусловленных ситуациях будущей специальности; формирование способностей моделировать коммуникативные ситуации в контексте профессионального взаимодействия.

Программа состоит из трех частей, подструктурами которой являются: два теоретических блока («Коммуникативный аспект процесса коммуникации», «Интеллектуальный аспект процесса коммуникации»), освещающие аспекты интеллектуальной и коммуникативной компетенций, а также практико-ориентированный блок «Деловой английский язык», включающий комплекс практических заданий коммуникативного характера, построенных на иноязычной компоненте. Факультативная дисциплина обеспечивает интеллектуально-коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в результате которого происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов в вузе.

Рассмотрим процессуально-технологический блок, в котором мы подчеркиваем два аспекта: процессуальный и технологический.

Процессуальный аспект блока представляет собой описание процесса интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза (рис. 2) (преподавателя (Т), студента (S),

группы (G)) в коммуникативном пространстве, в результате которого происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов. Структура коммуникативной компетенции студента вуза (КК) включает четыре компонента: мотивационный (К1), интеллектуальный (К2), деятельностный (К3) и рефлексивный (К4). Все перечисленные компоненты взаимосвязаны между собой и представляют определенную целостность, а формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза представляет собой управляемый процесс и имеет определенную динамику.

Технологический аспект блока включает совокупность педагогических технологий, форм, методов, приемов и средств формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, направленных на обеспечение интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза, в результате которого происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов вуза.

В нашем исследовании данный блок модели представлен комплексом вводимых технологий обучения, необходимых для эффективного формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, что соответствует гипотезе нашего исследования. Основная деятельность направлена на: 1) дидактико-технологическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции студентов с применением технологии развития критического мышления; 2) создание проектно-творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса; 3) использование резервов информационно-коммуникационной предметной среды вуза с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Так, технология развития критического мышления способствует усилению интеллектуальной и коммуникативной направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности. Выбор данной технологии обусловлен тем, что в качестве приоритетной задачи

процесса обучения определено обновление на основе новых механизмов управления в сфере образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, обеспечения целостности процесса подготовки специалистов, поиска путей и средств активизации познавательно-профессиональной деятельности.

Дидактико-технологическое обеспечение предполагает интеграцию учебных дисциплин, раскрывающих коммуникативные процессы в деловой сфере общения; апеллирует к квазипрофессиональной деятельности обучения, предусматривает интерактивное обучение, развивающий характер технологий формирования коммуникативной компетенции. Интеграция учебных дисциплин рассматривается нами как научно-практический метод обучения, основанный на системе профессиональных и коммуникативно - ориентированных практических знаний, умений и навыков, включающий обучающихся в институционально новое окружение, объединяющий преподавателя и студентов в общей, хотя и структурно неоднородной образовательной среде [220].

В связи с этим технология развития критического мышления в рамках дидактико-технологического обеспечения может быть реализована в виде ведущего технологического инструментария, включающего целеполагание, логическую структуру, дозирование материала, описание дидактического процесса в виде поэтапной последовательности действий педагога с указанием очередности применения соответствующих текстов, упражнений, информационных материалов, контроля и оценки [91, с. 78]. Соответственно, на основе дидактико-технологического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетенции студентов вуза будет правомерно рассматривать технологию развития критического мышления не только как процесс или результат, но и как специфическое средство, своеобразный “инструмент” преподавателя, позволяющий организовать технологическое обеспечение данного процесса [249].

Определяя понятие «критическое мышление» необходимо выделить пять

существенных признаков: 1) критическое мышление есть мышление самостоятельное и носит индивидуальный характер; 2) информация является отправным, а не конечным пунктом критического мышления; 3) критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить; 4) критическое мышление стремится к убедительной аргументации; 5) критическое мышление всегда существует в ситуации диалога, дискуссии, оппонирования [97].

Основываясь на работах И.Г. Агапова [3], Д. Адамса [234], С. Ваймера [253], Д. Вайтлока [252], Д. Джонсона [240], И.О. Загашева [69], С.И. Заир-Бека [70], М.В. Кларина [92; 93; 94], Д. Клустера [97], К. Мередит [199], Ф. Паулсона [244], Р.У. Поля [243], Д. Свита [248], Р. Славина [247], Д. Стил [192], Ч. Темпл [199], Г. Томаса [251], Д. Халперна [212], М. Янга [255] и др., мы можем констатировать, что технология развития критического мышления представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией и направленную на освоение базовых навыков открытого информационного пространства. В основе данной технологии лежат такие идеи, как множественность смыслов и интерпретации текстов, многопозиционность и рефлексивность процесса познания [3].

Структура данной технологии соответствует закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Основу технологии составляет базовая модель трех стадий: «вызов» (постановка задач), «осмысление» (реализация, изучение нового материала) и «рефлексия» (закрепление, обобщение материала) [116, с. 31]. Отметим, что данная технология рассчитана не на запоминание материала, а на постановку проблемы и поиск ее решения. Студенты могут подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые приемы для ее применения, рассматривать возможности решения проблемы [178].

Образовательная технология развития критического мышления для вуза – это система учебных стратегий, методов и приемов, направленных на

развитие критического мышления студентов [250]. На основе применения технологии развития критического мышления решается задача гарантированного достижения целей профессиональной подготовки студентов. Каждый этап технологии является не просто носителем соответствующей информации, но и выполняет специфические функции, реализуемые в технологии обучения [71].

В нашем исследовании технология развития критического мышления представляет собой систему конкретных действий, направленных на формирование всех компонентов коммуникативной компетенции студентов вуза. Особенностью данной педагогической технологии является то, что в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия студент получает возможность самостоятельно конструировать и отслеживать процесс своего интеллектуального развития, формируя тем самым свою коммуникативную компетенцию.

Вторая технология разработанной нами модели заключается в создании проектно-творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса, и основывается на применении проектной технологии. Однако прежде чем описать проектно-творческую среду, дать ей целостную характеристику, нам представляется необходимым обратиться к проектной технологии и затем обосновать проектно-творческую среду как условие, в котором осуществляется диалогическое взаимодействие, направленное на формирование коммуникативной компетенции студентов.

В основе проектной технологии лежит «использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат» [152]. В отличие от проектирования, проект как метод обучения не привязан к конкретному содержанию и может быть использован в ходе изучения любого предмета, а также может являться межпредметным [32, с. 74]. Только личная заинтересованность студента в получении результата, положительная мотивация решения проблемы проекта могут поддерживать его самостоятельность и целеустремленность [181, с. 64].

На сегодняшний день направление совершенствования образовательного процесса в вузе связывают с применением проектных технологий, направленных на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений [132, с. 75].

Многие ученые [100; 107; 126; 127; 129; 145; 147; 152; 153; 154; 155 и др.] рассматривают проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта [152, с. 34].

Основными дидактическими подходами, по мнению Н.М. Щукиной, являются: мотивация и стимулирование познавательной деятельности обучающихся (постановка проблемных вопросов, формулирование текущих гипотез и т.д.); активное привлечение внимания обучающихся к тем или иным моментам, активизация их восприятия; обсуждение и реализация схемы решения проблемы (непосредственное выполнение проекта): анализ проблемы, алгоритма поиска; анализ материала, обработка и формулирование результатов совместной работы над проблемой; сюжетная преемственность материала; воспитание у обучаемых навыка поиска общего в частном [227, с. 31].

Метод проектов имеет гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на самореализацию личности путём развития интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания (под контролем преподавателя) нового продукта – проекта, обладающего субъективной и объективной новизной [116, с. 26].

Следует отметить, что проект принято рассматривать как комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность студентам самостоятельно планировать, организовывать и контролировать собственную проектную деятельность [144, с. 56]. Подчеркивается, что использование различных типов проекта создает такую образовательную среду, которая учитывает специфику обучения отдельным

предметам, раскрывает потенциальные возможности студентов, стимулирует интересы и мотивы учения [196].

Исследуя процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов вуза, мы рассматриваем компонентный состав исследуемой компетенции с точки зрения успешности проектной деятельности на основе применения не отдельно взятого проекта, а комплекса творческих проектов. Комплекс направлен на формирование всех компонентов коммуникативной компетенции в результате интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов в образовательном процессе вуза и представлен на рисунке 3.

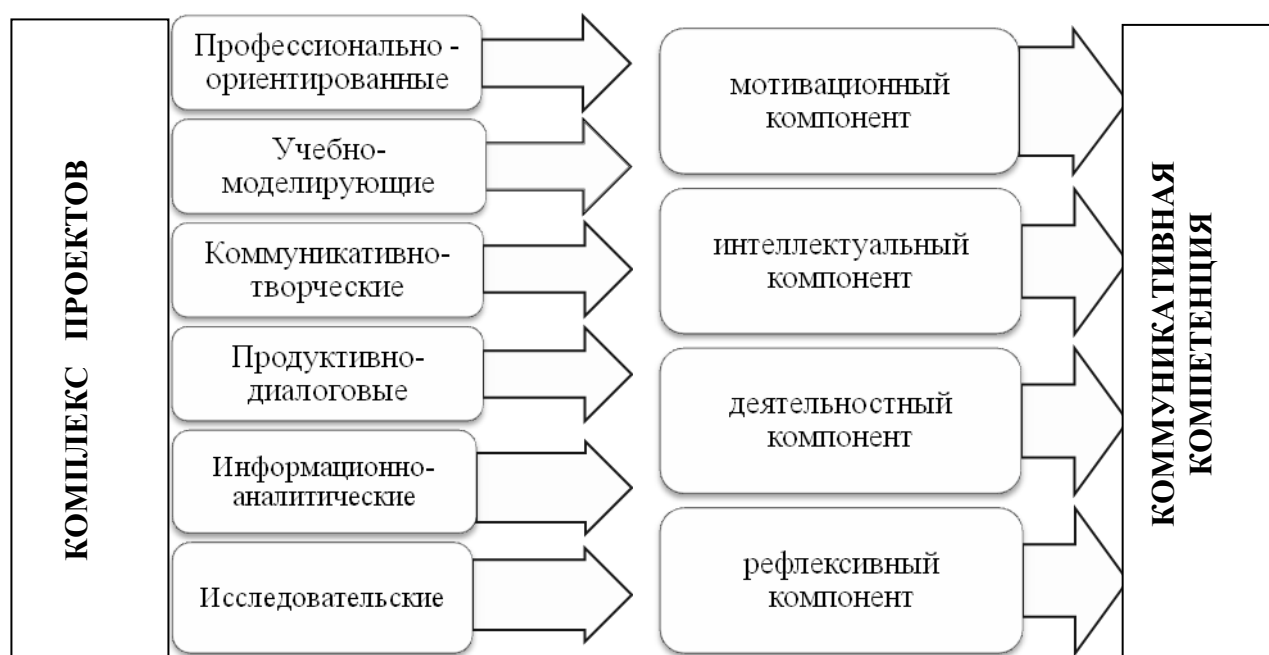


Рисунок 3 - Комплекс творческих проектов как средство формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе

Формирование коммуникативной компетенции студентов вуза происходит в процессе активной проектной деятельности и, главным образом, зависит от педагогической, профессионально-творческой среды, в которой такая деятельность осуществляется. Выделяют несколько видов сред: внутреннюю, внешнюю, социальную, педагогическую. Педагогическая среда рассматривается нами как организованная специально, в соответствии с педагогическими целями, система межличностных отношений.

Создание проектно-творческой среды заключается в: 1) «погружении»

студентов в мир проектных, коммуникативных проблем, включении проектных заданий в систему мировоззрения будущего специалиста; 2) создании особой, творческой атмосферы в процессе работы над проектом; 3) развитии диалогических взаимоотношений между субъектами учебного процесса (преподавателем и студентом, студентов друг с другом); 4) ознакомлении студентов с основными правилами ведения коммуникативной деятельности, осмыслении процессов коммуникаций и их значимости в будущей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании создание проектно-творческой среды основано на диалогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса. Диалогическое взаимодействие – случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личностный контакт субъектов, в результате которого происходят изменения в поведении и деятельности. Именно диалогическое взаимодействие субъектов создает такие условия, при которых субъекты (преподаватель и студенты) выступают как равноправные (в меру своих знаний и возможностей) участники совместной проектной деятельности. К основным характеристикам диалогического взаимодействия можно отнести: взаимоотношения, взаимопознание, взаимопонимание, творческое взаимовлияние.

Взаимодействие предполагает соответствующую позицию – диспозицию взаимодействующих субъектов, потому что «...мы никогда не имеем дело с вещами в себе, то есть с вещами помимо взаимодействия» [121, с. 140], или субъект-объектов с их множественными характеристиками, а имеем одновременно сложный процесс действия – движения. «Взаимодействие полагает воздействие и складывается из действий», – писал Б.Д. Парыгин [143, с. 249]. В центре познания взаимодействия – действие. Диалог – разговор, беседа в обыденном смысле — литературная форма устного или письменного обмена высказываниями между двумя и более людьми; в философском и научных смыслах — специфическая форма и организация общения, коммуникации [41]. Диалог опровергает стереотипы, создает доверие и

позволяет людям быть открытыми к перспективам, которые сильно отличаются от их собственных [98].

Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская связывают эффект проявления личных пожеланий, предложений обучающихся с возможностью находить при помощи диалога «свои уникальные смыслы в образовании» и отмечает такую характеристику диалогового обучения, как другодоминантность – «равноправность позиций участников диалога, их равноценность, обращенность к другому» [180, с. 52]. Эту мысль развивает Т.П. Дикун, отмечая лежащую в основе диалога «потребность быть с другими во взаимосвязи и взаимодействии для создания неповторимой индивидуальной живой мысли» [59, с. 149]. Л.Л. Балакина рассматривает диалогическое взаимодействие как некое событие, выступающее основным элементом коммуникативно-формирующего механизма, новообразованием в жизненных ориентациях [15].

Решение проблемы формирования и укрепления субъектной позиции студентов, а, следовательно, и проблемы диалогического взаимодействия субъектов мы видим в обращении к фундаментальным принципам педагогики совместной деятельности [38; 96; 148; 159]. Так, по утверждению Г.Н. Прокументовой, основоположника концепции совместной деятельности, «вопрос образования субъекта – это вопрос условий, при котором... учащиеся получают возможность... участвовать в образовании своей деятельности и влиять на неё» [160, с. 171]. Ключевое понятие в названной педагогической концепции – совместная деятельность – определяется как совместное действие субъектов образования по производству и образованию смыслов, идей, идеологий, вариантов взаимодействия между людьми и, в конечном итоге, порождение своей личности самим субъектом деятельности [158].

По мнению С.И. Поздеевой, характеристиками открытого совместного действия являются: вовлечение всех участников в разработку целей совместной деятельности, распределение их функций, позиций, ролей, построение способов соорганизации и коммуникации, принятие участниками друг друга как равных и разных субъектов совместной деятельности [148, с. 215].

Включённость студентов в разработку и проведение образовательных проектов изменила их представления о взаимодействии преподавателя и студента в проектировании. Речь идёт о такой характеристике образовательного события как порождение личного (ценностного) отношения к диалогическому взаимодействию педагога и воспитанника в проектной (совместной) деятельности, как составной части педагогической деятельности [96]. Диалоговое взаимодействие субъектов становится в итоге результатом сотворчества, способом совместного (преподавателем и студентами) проживания и переживания процесса активной проектной деятельности. Обсуждение и обмен мнениями в процессе решения проблемы даёт возможность взглянуть на нее с новой точки зрения, преодолеть инертность мышления, снять страх перед чужим мнением, настроиться на развитие творческого потенциала [25]. В моделируемом нами процессе проектная технология занимает центральное место, а метод проектов играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции студентов вуза.

Третья педагогическая технология заключается в использовании резервов информационно-коммуникационной предметной среды с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с их широкими возможностями, введение которых может поднять учебные занятия на более высокий уровень, сделать процесс обучения привлекательным для студентов, повысить мотивацию и настроить на осуществление коммуникативной деятельности, что будет способствовать успешному формированию их коммуникативной компетенции.

Очевидна целесообразность использования компьютерных телекоммуникаций в межличностном учебном и внеучебном общении. От качества и уровня содержательно-методической проработанности соответствующих средств ИКТ существенно зависит эффект учебной деятельности [168].

Согласно словарю педагогического обихода, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность средств и методов

преобразования информационных данных для получения информации нового качества (информационного продукта) [116]. А средства ИКТ - это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам глобальных компьютерных сетей [176].

Исследования применения информационных технологий в образовании показали, что их использование в образовательном процессе вуза является достаточно эффективным. Положительным моментом является и то, что студенты могут выполнять большое количество дополнительных индивидуальных заданий, а сами задания становятся более интересными и практичными. Преимущества состоят еще и в том, чтобы заставить студентов брать инициативу на себя, что не всегда возможно при традиционном обучении [239]. По мнению известного немецкого медиапедагога Норберта Больца компьютер – «это технический медиум, создающий способствующую обучению среду» [27].

О.В. Львова характеризует ИКТ как эффективное средство обучения, имеющее следующие преимущества: такие технологии обладают ярко выраженной мотивирующей функцией; компьютерные обучающие программы привлекают студентов больше, чем задания в учебниках; осуществление постоянного взаимодействия посредством телекоммуникационных технологий [118, с. 36]. Главное достоинство компьютерной телекоммуникации по мнению Е.С. Полат заключается в том, что она замыкает электронную информационную среду, позволяя студентам работать с компьютером как с универсальным средством обработки информации [153, с. 56].

В настоящее время во многих вузах широко используются мультимедийные технологии. Их роль в обучении неоспоримо велика. Мультимедиа - это сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить,

обрабатывать, хранить, передавать и отображать такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь. К мультимедиа средствам обычно относят: компьютерные пособия и учебники, электронные энциклопедии, различные обучающие компьютерные программы, интерфейсные среды, Интернет и другие). Использование мультимедийных средств обучения – закономерный этап развития педагогических технологий. Мультимедийные технологии ускоряют процесс обучения, способствуют резкому росту интереса обучающихся к предмету, способствуют более качественному усвоению материала, дают возможность индивидуализировать процесс обучения [66].

На сегодняшний день в образовательном процессе используются следующие методы обучения с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): метод проектов; метод информационного ресурса (работа студентов с учебными пособиями, справочной, научной литературой, электронными изданиями, Интернет ресурсами); дидактические игры (наибольшую возможность среди которых предоставляют деловые игры).

Информационно-коммуникационная предметная среда существует во взаимосвязи с ее основными компонентами – средствами ИКТ (информационно-коммуникационными технологиями) и информационными системами, ресурсным и методическим обеспечением, инновационными педагогическими технологиями. Рассмотрение информационно-коммуникационной предметной среды как целостности позволяет говорить об особом характере связи ее составляющих: изменение в содержании какой-либо выделенной составляющей ведет к изменению в содержании других, их связей между собой и среды в целом; устойчивость связей внутри информационно-коммуникационной предметной образовательной среды и ее взаимодействие с образовательным процессом обеспечивается понятийным аппаратом, посредством которого связи приобретают системный характер, что позволяет представить такую среду как метасреду [37].

Независимо от предметной специфики формируемых компетенций специалистов, информационно-коммуникационная предметная среда должна реализовывать следующие функции: 1) оперативная доставка учебной информации студенту; 2) осуществление коммуникационной функции между всеми участниками учебного процесса и обратной связи с преподавателем; 3) обеспечение индивидуальной и групповой самостоятельной работы. При этом главной полезной функцией мы считаем повышение эффективности профессиональной подготовки студентов.

Использование современных информационных технологий привносит в учебный процесс новые возможности: сочетание высокой экономической эффективности и гибкости учебного процесса, широкое использование информационных ресурсов, существенное расширение возможностей традиционных форм обучения, а также возможность построения новых эффективных форм обучения, предназначенных для повышения эффективности и доступности образовательного процесса подготовки выпускников вуза [162].

Применение ИКТ является одним из перспективных средств активизации учебной деятельности студентов. Выделяют несколько классификаций средств ИКТ. Согласно первой классификации, все средства ИКТ, применяемые в образовании, делятся на два типа: аппаратные (компьютер, принтер, сканер, видеокамера и др.) и программные (электронные учебники, тренажеры, тестовые среды, информационные сайты, поисковые системы Интернета и т.д.) [168, с. 22-29]. Вторая классификация средств ИКТ, представленная Е.И. Апольских, М. В. Афоной, В. Н. Подковыровой, Д. П. Тевс [198], раскрывает возможности их использования в образовательной деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции студентов в ходе учебного процесса должно осуществляться с использованием электронных учебников и электронных словарей, разработкой электронного учебно-методического пакета, проведением сюжетно-ролевых игр с помощью Интернет, записью контрольных текстов с помощью компьютера для самопроверки и контроля преподавателем, просмотром видеозаписей с сайта системы вещания CNN и

ВВС, снабженных транскриптами, выполнением проектов по различным темам. Основная идея заключается в оптимальном подборе организационных форм учебных занятий, отборе методов и средств обучения и диагностики, соответствующих целям и задачам занятия, дозировании времени на выполнение определенных видов учебных заданий. Развитие компонентов коммуникативной компетентности должно быть соразмерным, преподаватель не должен допускать образования "слабых мест" в результатах развития коммуникативной личности студента [34].

Следует особенно отметить роль Интернет сети в процессе обучения студентов, предоставляющей студентам возможность использовать глобальный связанный гипертекст, «просматривая миллионы файлов, и в ту же минуту получать доступ к аутентичным материалам из любой точки земли» [134, с. 5]. По мнению Е.С. Полат главным качеством Интернета как медиа является наличие огромного количества текстовой информации на различных языках [152]. При работе в Интернет сети есть «специфика интеграции». С одной стороны, Интернет выступает как источник информации, с другой, как инструмент ее получения [6].

Преподаватель перестает быть единственным источником знаний и становится организатором процесса поиска, переработки информации, координатором исследования, создания творческих работ студентов. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и способность работать как индивидуально, так и в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу сотрудничества, выступая как средство интерактивного подхода [101, с. 68].

Заметим, что в образовательном процессе перечисленные педагогические технологии могут использоваться по выбору педагога как вариативно (отдельно), так и комплексно. Однако разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции студентов вуза является инвариантной и представлена интеграцией вводимых в учебный процесс технологий обучения (технология развития критического мышления, проектная

технология, информационно-коммуникационные технологии), необходимых для интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса и, в результате, способствующих эффективному формированию коммуникативной компетенции студентов вуза, что соответствует гипотезе нашего исследования и органически сочетается с использованием возможностей системно-деятельностного, компетентностного и ситуационно-контекстного подходов.

Очевидно, что все перечисленные нами педагогические технологии в большей или меньшей степени способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов в вузе. Так, технология развития критического мышления направлена, главным образом, на формирование интеллектуальной составляющей исследуемой нами компетенции и рефлексивной, в то время как, проектные технологии ориентированы в основном на развитие коммуникативных навыков и умений студентов (деятельностный компонент). Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), несомненно, способствуют повышению мотивации и развивают многие способности студентов. Отметим, что ИКТ выступает не только как технология обучения, но также как средство формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе. Осознание же студентом своих результатов и собственной коммуникативной деятельности способствует развитию рефлексивного компонента исследуемой компетенции. Таким образом, мы можем заключить, что применение одной из перечисленных нами технологий не является достаточным для успешного формирования коммуникативной компетенции студентов вуза и настаиваем на интеграции всех трех предложенных технологий.

Отличительной особенностью процессуально-технологического блока является его практическая ориентация на формирование коммуникативной компетенции студентов благодаря использованию не только технологий и методов обучения, но и всевозможных приемов, способствующих усилению интеллектуальной и коммуникативной направленности профессионального

образования. Основанием является необходимость учета понимания синтеза интеллектуального и коммуникативного компонентов компетенции.

Принимая во внимание тот факт, что интеллектуальный компонент является неотъемлемой частью структуры коммуникативной компетенции студента вуза, мы сочли возможным выделить приёмы умственной деятельности, к которым мы относим: приемы формирования мотивации студентов, приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования, приемы активизации исследовательского поиска, приемы ситуативного диалога – монолога, приемы проектной деятельности, приемы погружения в естественную коммуникативную реальность, приемы рациональной организации и самоорганизации самостоятельной (интеллектуальной и коммуникативной) деятельности.

Оценочно-результативный блок модели представлен совокупностью критериев, уровней, показателей сформированности коммуникативной компетенции у студентов вуза. Раскрывается внутренняя организация процесса формирования коммуникативной компетенции и выявляется непрерывное взаимодействие элементов структурно-функциональной модели.

Результативность той или иной системы действий должна определяться комплексом критериев [104]. Как показал проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме определения критериальной системы, при оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции наиболее сложным является вопрос выявления объективных показателей. К сожалению, на данный момент универсальный метод диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции не существует. Поэтому в задачи нашего исследования входило следующее: подобрать наиболее подходящие методы и методики оценки; применить их в комплексе с целью определения уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

На основании методики Л.В. Шкериной [224] мы определили следующие уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов: базовый

(минимальная готовность сформирована, но недостаточно выражена), продуктивный (уровень средней готовности, который характеризуется наличием способности контролировать, осознавать и корректировать свою коммуникативную деятельность) и креативный (оптимальный).

На базовом уровне воспринятые и зафиксированные в памяти знания проявляются в умении воспроизвести, применить усвоенную информацию для решения простейших интеллектуально-коммуникативных задач. Уровень характеризуется неустойчивой способностью контролировать, осознавать и корректировать свою коммуникативную деятельность. На этом уровне минимальная готовность сформирована, но не выражена.

На продуктивном уровне происходит обобщение представлений, категорий, понятий. Уровень характеризуется целенаправленной деятельностью, умением применять знания, полученные в ходе теоретического обучения или на практике. В процессе коммуникативного взаимодействия студенты сталкиваются с определенными трудностями и получают в процессе их преодоления субъективно новую информацию. Это уровень средней готовности, который характеризуется наличием способности контролировать, осознавать и корректировать свою коммуникативную деятельность.

На креативном уровне продуктивная деятельность уже связана с использованием усвоенной информации и приобретенных навыков для поиска новых творческих путей решения интеллектуально-коммуникативных задач. Она характеризуется способностью свободно оперировать знаниями, категориями, речевыми клише, характерными для дальнейшей профессиональной деятельности, и направлена на применение полученных знаний и умений в нестандартных для студента профессиональных ситуациях. Такой уровень можно считать оптимальным [224, с. 96–99].

Показателем эффективности функционирования разработанной нами модели является продвижение студента на более высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Поскольку коммуникативная компетенция студента вуза рассматривается

нами как комплексное явление, то для определения уровня ее развития необходим комплекс показателей: знания, умения, личностные качества, необходимые для осуществления коммуникативной деятельности [36].

В соответствии с исследуемыми компонентами коммуникативной компетенции студента вуза мы определили следующие критерии и показатели:

1. Мотивационный критерий – показателями являются доминирующие мотивы, устойчивость и направленность мотивации.

2. Интеллектуальный критерий – показателями являются знания основ интеллектуально-коммуникативного взаимодействия и интеллектуальные умения (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.).

3. Деятельностный критерий – показателями являются устойчивые коммуникативные навыки и умения.

4. Рефлексивный критерий – показателями являются умения оценки и рефлексии.

Стабильность в проявлении указанных показателей, а также их количественные и качественные улучшения считаются положительным результатом модели, являясь подтверждением истинности выводов.

В этом аспекте целесообразно обратить внимание на знания, умения, личностные качества, которые и определяют уровневые характеристики показателей сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

В сфере знаний: владение терминологией, знание основ интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, этапов коммуникативной деятельности, ее компонентов и особенностей реализации, знание путей и средств повышения эффективности коммуникации, ориентация в новой информации, глубокие знания правил коммуникативного поведения, достаточных для осуществления коммуникации и принятия решения.

В сфере показателей степени сформированности умений, необходимых для осуществления коммуникативной деятельности: самостоятельное осуществление коммуникативного акта, собственной коммуникативной деятельности, реализация нестандартного подхода к решению

коммуникативной задачи, оперативность в передаче информации и построении коммуникативного диалога в создаваемых ситуациях общения, умение строить прогнозы, непосредственно интеллектуальные и коммуникативные умения.

В нашей модели целевой блок оказывает влияние на оценочно-результативный блок. Взаимосвязь оценочно-результативного блока с целевым происходит за счет того, что полученный уровень сформированности коммуникативной компетенции студента занимает место исходного, заключающегося в цели нашего исследования.

Особенностью разработанной нами модели является ее целостность. Только единство всех элементов структурно-функциональной модели дает возможность достичь поставленную цель и сформировать коммуникативную компетенцию студента вуза.

Таким образом, мы получили динамичную модель, позволяющую обеспечить возможность более четкого представления целенаправленного процесса формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенный анализ научной литературы по проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе позволяет сделать следующие выводы:

1. Коммуникативную компетенцию студента вуза следует рассматривать в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, представляющего собой процесс обмена коммуникативными действиями, направленными на создание интеллектуального диалога с целью плотного информационного обмена между субъектами образовательного процесса вуза, в

результате которого происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов.

2. Понятие «коммуникативная компетенция студента вуза» определяется как интегративное, профессионально-значимое качество личности, характеризующееся устойчивой положительной мотивацией к успешному интеллектуально-коммуникативному взаимодействию, владением навыками профессиональной коммуникации и готовностью применять полученные в вузе знания и умения в дальнейшей профессиональной деятельности.

3. Расширены научно-теоретические представления о процессе формирования коммуникативной компетенции и определено основное содержание коммуникативной компетенции студента вуза, характеризующееся обязательным введением в ее структуру интеллектуальной составляющей и представленное единством взаимосвязанных компонентов: мотивационного, отражающего наличие ценностных ориентаций студента и мотивов выполнения коммуникативной деятельности; интеллектуального, характеризующегося наличием необходимых знаний и интеллектуальных умений для выполнения определенных коммуникативных задач; деятельностного, определяющего способность оптимально использовать имеющиеся коммуникативные умения и навыки в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия и рефлексивного, отражающего умение анализировать и оценивать результаты собственной коммуникативной деятельности.

4. Обусловлено, что коммуникативная компетенция, обладая всеми признаками системы, может рассматриваться как понятие системное. В результате взаимодействия всех ее компонентов в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия происходит формирование коммуникативной компетенции студента. Одним из основных направлений улучшения профессиональной подготовки студентов является целенаправленное формирование исследуемой компетенции как важнейшей составляющей коммуникативно-ориентированного профессионального образования.

5. Обогащено научно-педагогическое представление о возможных способах формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе и выявлены основные механизмы ее развития, представленные авторскими моделями формирования коммуникативной компетенции студентов, в рамках которых могут быть применены соответствующие педагогические технологии. Однако установлено, что, несмотря на имеющееся разнообразие существующих моделей, отсутствует общепедагогический механизм формирования качественно нового образовательного результата – сформированной коммуникативной компетенции студента вуза и рассмотренные модели являются лишь частнопредметными.

6. На основе системно-деятельностного, компетентностного и ситуационно-контекстного подходов разработана модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе, имеющая общепедагогическую направленность, характеризующаяся функциональной структурой и интегративностью, включающая взаимосвязанные блоки: целевой, в котором обозначена цель, направленная на формирование коммуникативной компетенции студентов вуза, методологические подходы (системно-деятельностный, компетентностный, ситуационно-контекстный), принципы (имиджевой коммуникации, личностной ориентации, системности, рефлексивности, интеграции, интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации, интеллектуально-творческой активности) и структурные компоненты коммуникативной компетенции (мотивационный, интеллектуальный, деятельностный, рефлексивный); содержательный, отражающий содержание процесса формирования коммуникативной компетенции (учебно-методический комплекс по изучаемой дисциплине и программа факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций»); процессуально-технологический, описывающий процесс формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе на основе педагогических технологий (проектной технологии, технологии развития критического мышления, информационно-коммуникационных технологий), методов,

приемов, форм и средств обучения; оценочно-результативный, в котором выделены критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

ГЛАВА II РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

2.1. Анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов

Изучение педагогических процессов и явлений всегда требует экспериментальной проверки гипотетических предположений. Надежным способом получения данных является педагогический эксперимент - род опыта, имеющего познавательный, целенаправленно исследовательский, методический характер, который проводится в специально заданных условиях [191]. Н.М. Борытко определяет эксперимент как эмпирический метод исследования, идея которого заключается в том, что явления и процессы познаются в контролируемых и управляемых условиях, воспроизводимых путем их контролируемого изменения. Эксперимент осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию результатов. Главной задачей эксперимента является проверка гипотез и предсказаний теории [29].

Цель нашей опытно-экспериментальной работы – апробация модели формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Поставленная нами цель предопределила характер основных задач, решаемых в ходе опытно-экспериментальной работы:

- разработать направления и определить этапы работы по апробации модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе;
- выявить критерии оценки и определить исходный уровень сформированности коммуникативной компетенции у студентов вуза;

- внедрить модель формирования коммуникативной компетенции студентов в образовательный процесс вуза и проверить ее эффективность путем проведения диагностических срезов, что будет являться подтверждением справедливости выдвинутых нами для ее построения теоретических положений;

- проанализировать и обобщить конечные результаты опытно-экспериментальной работы.

Необходимость достижения поставленной цели и задач обусловила соответствующую организацию опытно-экспериментальной работы. В нашем исследовании мы руководствовались этапным подходом, согласно которому любой педагогический эксперимент осуществляется в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), на каждом из которых проводится соответствующий этапу эксперимент (констатирующий, формирующий, обобщающий) [151].

Опираясь на данный подход, проверка эффективности функционирования модели в образовательном процессе вуза осуществлялась в естественных условиях и проходила на базе Филиалов Тюменского государственного и Тюменского государственного нефтегазового университетов в городе Когалыме в три этапа с 2009 по 2019 гг.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в рамках преподавания дисциплины гуманитарного цикла «Иностранный язык (английский)», включала одну контрольную (КГ) и четыре экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4). В исследовании приняли участие 375 студентов 2 курса направления «Экономика».

На первом этапе (2009-2012 гг.) была осуществлена подготовительная работа, направленная на изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования, по методологии и методике определения уровня сформированности коммуникативной компетенции, аппарата анализа и обработки полученных данных, подготовка материалов к эксперименту,

выявление исходного уровня сформированности исследуемой компетенции студентов (констатирующий эксперимент).

На втором этапе (2012-2015 гг.) была апробирована модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе. Формирующий эксперимент имел циклический характер и проводился на базе филиалов ТюмГУ и ТюмГНГУ в городе Когалыме в течение трех лет.

На третьем этапе (2016-2019 гг.) были проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, определена динамика уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза, сделаны обобщающие выводы, опубликованы материалы исследования.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в первоначальной оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза.

Каждый этап опытно-экспериментальной работы обеспечивал решение определенного круга задач. В задачи первого этапа входило следующее:

- определение групп студентов, участвующих в экспериментальном исследовании;
- выявление критериев оценки уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов вуза;
- выбор необходимых диагностических методов и методик, позволяющих объективно оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов;
- первоначальная оценка степени сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов.

Такая задачная насыщенность этапа вызвана, в первую очередь, важностью и необходимостью проведения эксперимента для определения достоверности получаемых данных.

На первом этапе проводилось определение критериев, уровней и показателей сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза –

будущих экономистов, построение уровневых шкал и выбор соответствующих методов диагностики.

В последнее время учеными все активнее предпринимаются попытки разработать соответствующие методы диагностики компетенций. Педагогическая диагностика – определение качества, продуктивности учебно-воспитательного процесса, его составляющих и результатов, анализ причинно-следственных связей и оценка по определенным критериям и показателям степени достижения поставленных целей и задач обучения и воспитания, включая его оценку и самооценку [104].

Диагностику уровня сформированности компетенций целесообразно проводить с помощью диагностических средств: анкет, опросников, тестов, каждый из которых (или их совокупность) позволяет оценить какое-либо личностное качество студента, влияющее на его компетенцию.

В соответствии с исследуемыми компонентами коммуникативной компетенции студента вуза мы определили следующие критерии:

1. Мотивационный критерий;
2. Интеллектуальный критерий;
3. Деятельностный критерий;
4. Рефлексивный критерий.

По выделенным критериям на этапе проведения констатирующего эксперимента был применен комплекс диагностических методик.

Методика, в отличие от метода, представляет собой конкретные инструкции по проведению диагностики, обработке данных и интерпретации результатов. В рамках одного метода может существовать практически бесконечное количество методик [182].

С целью определения уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов был использован комплекс методик, приведенный в таблице 2.

Таблица 2 - Методы диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов в вузе

Критерии	Показатели	Методы и методики оценки
Мотивационный	Доминирующие мотивы (устойчивость, направленность мотивации к процессу коммуникации)	Беседа, анкетирование. Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) [208]. Методика диагностики мотивации студентов А.А. Реан и В.А. Якунина (модификация Н.Ц. Бадмаевой) [14, с. 151-154].
Интеллектуальный	Знания основ интеллектуально-коммуникативного взаимодействия; интеллектуальные умения	Методика измерения социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. О'Салливан) [128]. Тест «Основы интеллектуально-коммуникативного взаимодействия».
Деятельностный	Коммуникативные навыки и умения	Интервьюирование, наблюдение, анкетирование, тестирование. Методика оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского [169]. Методика определения коммуникативных навыков и умений Г.С. Никифорова [138].
Рефлексивный	Умения оценки и рефлексии	Беседа, интервьюирование, наблюдение, тестирование. Методика оценки уровня рефлексивности обучаемых А.В. Карпова [89, с. 45-57].

Отметим, что оценка сформированности компетенций является уровневой. Под уровнем сформированности компетенций мы понимаем степень полноты освоения всех ее элементов. Уровень сформированности компетенций является измеряемым показателем и количественной характеристикой подготовленности студента к проявлению компетенции. В след за Л.В. Шкериной [224] в рамках данного подхода мы выделили три уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов, описанных в ФГОС ВО: базовый, продуктивный и креативный.

В нашем исследовании креативный уровень проявления критерия оценивался в 3 балла; продуктивный уровень проявления — в 2 балла; базовый уровень — в 1 балл.

Мотивационный критерий. Учитывая то, что мотивационный компонент оказывает существенное влияние на динамику развития коммуникативной компетенции, в первую очередь мы выявили уровень сформированности мотивационной сферы студентов и определили устойчивость и направленность мотивации к процессу коммуникации.

Для определения уровня сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции студентов вуза мы использовали диагностику мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях, разработанную И.Д. Ладановым и В.А. Уразаевой [208]. Данная методика нацелена на определение основных коммуникативных ориентаций и их гармоничности в процессе формального общения. Диагностируемые коммуникативные ориентации определяются с помощью следующих шкал опросника: ориентация на принятие партнера (2, 5, 9, 12, 14, 18, 20); ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера (1, 4, 6, 8, 11, 15, 19); ориентация на достижение компромисса (3, 7, 10, 13, 16, 17, 21).

Диапазон каждой из шкал колеблется от 7 до 28 баллов. О степени выраженности каждой шкалы можно судить на основании следующих показателей: 21 и более – высокая; 8-20 – средняя; 7 и менее – низкая. Общий суммарный показатель, характеризующий абсолютную гармоничность коммуникативных ориентаций, равен 84 баллам. Уровни общей гармоничности коммуникативных ориентации могут быть представлены в следующем виде: 64 и более – высокий уровень; 30-63 – средний; 29 и менее – низкий уровень [208].

Дополнительно также была применена диагностика мотивации студентов по шкале «Коммуникативные мотивы» А.А. Реан, В.А. Якуниной (модификация Н.Ц. Бадмаевой). Авторами предложены утверждения, характеризующие мотивы, а также данные, полученные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов. Для обработки и интерпретации результатов теста использовалось шкалирование. Из всех предложенных автором шкал мы использовали шкалу 1 – коммуникативные мотивы, соответствующую теме нашего исследования [14, с. 151-154].

По итогам проведения диагностики нами был сделан расчет распределения студентов по исходному уровню мотивации. Для определения уровня сформированности компонентов коммуникативной компетенции по каждой группе мы вывели процентное соотношение по следующим уровням: базовый (до 40%), продуктивный (от 40% до 80%) и креативный (свыше 80%). Процентное соотношение по мотивационному компоненту коммуникативной компетенции студентов приведено в таблице 3.

Таблица 3 - Распределение студентов по уровням сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции

(констатирующий эксперимент)

Уровень	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		ЭГ-4		КГ	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Креативный	6	8%	6	8%	3	4%	6	8%	9	12%
Продуктивный	30	40%	33	44%	33	44%	33	44%	30	40%
Базовый	39	52%	36	48%	39	52%	36	48%	36	48%

Рассчитав средний балл, получили средний показатель уровня сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции на начало опытно-экспериментальной работы: ЭГ-1 – 40%, ЭГ-2 – 39%, ЭГ-3 – 42%, ЭГ-4 – 38%, КГ – 41%. Как мы видим средний числовой показатель, полученный по всем группам, соответствует базовому уровню.

По итогам проведения анкетирования и беседы со студентами, участвующими в экспериментальном исследовании, также было выявлено, что 34% студентов учатся, чтобы стать высококвалифицированными специалистами и быть успешными в будущей профессиональной деятельности; 28% студентов ответили, что они вынуждены учиться в вузе, чтобы закончить его и добиться одобрения со стороны родителей; 17% из них отметили, что они учатся, чтобы повысить уровень своей материальной обеспеченности в будущем; 11% участвующих в экспериментальном исследовании учатся, чтобы получить диплом с хорошими оценками и иметь преимущество в коллективе

перед другими; 6% студентов учатся, чтобы узнать новое и заниматься творческой деятельностью. Только 4% из опрошенных студентов нравится учиться и получать новые знания.

Таким образом, было выявлено, что необходимый уровень мотивации не складывается не только к процессу коммуникации, но и к обучению в вузе в целом, что показывает необходимость применения каких-либо специальных методов, средств и технологий с целью развития мотивационной сферы студентов. Полученная информация в ходе обработки ответов студентов позволила в дальнейшем осуществлять личностный подход в обучении и моделировать практические занятия для различных категорий студентов с целью развития их мотивации.

Интеллектуальный критерий. В структуре коммуникативной компетенции интеллектуальный компонент определяет уровень знаниевой базы и интеллектуальное развитие студента. Поэтому для исследования уровня сформированности данного компонента нами был разработан интеллектуальный критерий и проведено тестирование студентов, как на определение базовых знаний основ интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, так и на выявление уровня развития социального интеллекта. Следовательно, ведущим методом исследования на данном этапе являлось тестирование, которое позволило с известной вероятностью оценить уровень знаний и способностей каждого студента.

Тест, состоящий из совокупности заданий или вопросов и проводимый в стандартных условиях, позволяет определить уровень владения какими-либо видами деятельности и сравнительно точно выявить уровень и структуру подготовленности студента [120]. Интерпретация результатов тестирования ведется преимущественно с опорой на среднюю арифметическую и на процентные нормы. Такая интерпретация тестовых результатов называется нормативно-ориентированной [1].

Для определения уровня сформированности интеллектуального компонента коммуникативной компетенции был разработан и применен тест

«Основы интеллектуально-коммуникативного взаимодействия» с целью определения базовых знаний студентов [Приложение 4].

Тестирование включало 50 вопросов на знание основ интеллектуально-коммуникативного взаимодействия. По итогам его проведения было выявлено, что знания студентов недостаточны и необходима теоретико-практическая база, в качестве которой может выступать содержательно-методическое сопровождение посредством внедрения факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций» с целью создания условий для интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов в образовательном процессе вуза.

Для получения полного представления об уровне сформированности интеллектуального компонента коммуникативной компетенции дополнительно мы использовали методику измерения социального интеллекта Дж. Гилфорда, М. О'Салливена [128].

Социальный интеллект – проявление дальновидности в межличностных отношениях субъектов коммуникации. Его связывают со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека, что обеспечивает гладкость в процессе коммуникации. По мнению автора методики Дж. Гилфорда социальный интеллект – это система интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия [128].

Диагностика включает в себя 6 факторов, связанных с познанием поведения: познание элементов поведения – способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения; познание классов поведения – способность распознать общие свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении; познание отношений поведения – способность понимать отношения; познание систем поведения – способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях; познание преобразования поведения –

способность понимать изменение значения сходного поведения (вербального и невербального) в разных ситуационных контекстах; познание результатов поведения – способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации [128].

Данная методика основана на работе с картинками по четырем субтестам: субтест №1 «Истории с завершением»; субтест №2 «Группы экспрессии», субтест №3 «Вербальная экспрессия», субтест №4 «Истории с дополнением».

Необходимо отметить ресурсозатратность данной методики, однако ее продолжительность составляет не более 30 минут.

В результате проведенной диагностики средний показатель по интеллектуальному критерию по группам составил: ЭГ-1– 43%, ЭГ-2 – 41%, ЭГ-3 – 40%, ЭГ-4 – 39%, КГ – 41%. Далее было определено число студентов по каждому уровню сформированности интеллектуального компонента. Полученные данные приведены в таблице 4.

Таблица 4 - Распределение студентов по уровням сформированности интеллектуального компонента КК (констатирующий эксперимент)

Уровень	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		ЭГ-4		КГ	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Креативный	9	12%	3	4%	6	8%	6	8%	9	12%
Продуктивный	30	40%	39	52%	33	44%	30	40%	33	44%
Базовый	36	48%	33	44%	36	48%	39	52%	33	44%

Согласно полученным данным, большая часть студентов имела базовый уровень, а креативный лишь малая часть испытуемых, что свидетельствовало о необходимости развития интеллектуального компонента и требовало организации дальнейшей работы.

Для оценивания деятельностного компонента коммуникативной компетенции студентов мы использовали деятельностный критерий.

Показателями данного критерия являлись: коммуникативные умения (умение целенаправленно организовывать интеллектуальное общение и управлять им, умение понять и выслушать различные точки зрения партнеров по диалогу, умение обсуждать спорные вопросы в позитивном эмоциональном настрое, умение правильно реагировать на различные коммуникативные

ситуации), а также коммуникативные навыки (навыки самоуправления в общении и правильного оценивания коммуникативной ситуации).

Для определения уровня развития коммуникативных умений студентов мы использовали методику оценки общего уровня общительности, разработанную В.Ф. Ряховским [169]. Особенность методики заключается в том, что чем меньше балл, тем уровень общительности выше. Максимальное число по результатам опроса составляет 32 балла и свидетельствует о некоммуникабельности, в то время как минимальное количество баллов говорит об избыточной коммуникабельности, носящей болезненный характер. Средний показатель уровня общительности имеет параметры от 14 до 24. Данная методика позволяет определить коммуникативные умения по семиуровневой шкале [169].

Согласно полученным в ходе опроса данным у всех студентов, участвующих в эксперименте (в большей или меньшей степени) развиты коммуникативные умения. Средний балл по каждой группе примерно одинаков (ЭГ-1 – 16 баллов, ЭГ-2 – 17 баллов, ЭГ-3 – 18 баллов, ЭГ-4 – 15 баллов, КГ – 16 баллов) и соответствует среднему уровню, что доказывает необходимость дальнейшего развития коммуникативных умений студентов и, соответственно, возможность формирования деятельностного компонента исследуемой компетенции.

Для получения более точного результата по коммуникативному критерию мы использовали методику определения коммуникативных навыков и умений «Коммуникативный минимум», разработанную Г.С. Никифоровым [138]. Базовый коммуникативный минимум представлял собой перечень требований к практическим и теоретическим знаниям, навыкам и умениям в виде анкеты, состоящей из 14 вопросов.

Результаты анкетирования обрабатывались с использованием следующих шкал: «Подготовительная фаза», «Контактная фаза», «Эмоции в разговоре», «Фаза понимания», «Фаза убеждения», «Фаза завершения», «Управление разговором», внутри которых определялось среднее значение (из двух

вопросов) по каждой шкале в отдельности [138]. В итоге подсчитывалась сумма средних набранных баллов по всем шкалам. Результаты анкетирования были интерпретированы в трехбальную систему: один балл получили студенты, набравшие в результате тестирования от 0 до 30 баллов (базовый уровень); два балла – от 30 до 60 (продуктивный уровень) и три балла – свыше 60 (креативный уровень).

Заметим, что данный коммуникативный минимум может быть определен как стандарт и является основой для оценки коммуникативной компетенции специалиста [138].

По итогам проведения анкетирования (методика Г.С. Никифорова) мы распределили студентов по трем уровням сформированности деятельностного компонента. Результаты расчетов приведены в таблице 5.

Таблица 5 - Распределение студентов по уровням сформированности деятельностного компонента КК студентов (констатирующий эксперимент)

Уровень	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		ЭГ-4		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Креативный	0	0%	6	8%	3	4%	9	12%	9	12%
Продуктивный	36	48%	33	44%	30	40%	30	40%	27	36%
Базовый	39	52%	36	48%	42	56%	36	48%	39	52%

Средний показатель уровня сформированности деятельностного компонента по каждой группе на начало опытно-экспериментальной работы: ЭГ-1 – 40,5%, ЭГ-2 – 41,5%, ЭГ-3 – 40%, ЭГ-4 – 37%, КГ – 40%.

Таким образом, нулевой срез показал, что деятельностный компонент коммуникативной компетенции у студентов всех групп сформирован слабо, хотя уровень общительности (по методике В.Ф. Ряховского) имеет средние показатели, о чем свидетельствуют представленные выше результаты. Следовательно, необходимо предпринять дальнейшие действия, направленные на повышение сформированности данного компонента до продуктивного или креативного уровня. Данный факт позволил принять решение о введении в процесс обучения студентов специальных методов, приемов и технологий, способствующих формированию деятельностного компонента.

Рефлексивный критерий. Для определения уровня сформированности рефлексивного компонента коммуникативной компетенции у студентов мы рассмотрели его основные показатели – рефлексивные способности.

Высокий уровень сформированности рефлексивного компонента коммуникативной компетенции, в основе которого лежат хорошо сформированные рефлексивные способности, позволяет студенту будущему выпускнику вуза наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализовывать свои рефлексивные способности, что обеспечивает процесс саморазвития творческих проявлений, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности и достижению ее максимальной эффективности [222].

По мнению В.С. Арутюнова, между уровнем интеллекта и творческими способностями есть лишь незначительная корреляция [12, с. 34]. Для определения уровня сформированности рефлексивного компонента коммуникативной компетенции в нашем исследовании мы использовали: диагностику уровня развития рефлексивности по методике А.В. Карпова, базирующуюся на теоретическом конструкте, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства личности. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса взаимосвязаны и взаимодетерминируют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием «рефлексия» [89, с. 45-57].

В своей методике А.В. Карпов выделяет три уровня развития рефлексивности: низкий (стены от 0 до 3), средний (4-7) и высокий (8-10). С целью интерпретации результатов, полученные студентами сырые баллы были переведены в стены в соответствии с предложенной автором таблицей.

В проведении диагностики были задействованы все экспериментальные группы, участвующие в исследовании (таблица 6).

Таблица 6 - Распределение студентов по уровням сформированности рефлексивного компонента КК (констатирующий эксперимент)

Уровень	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		ЭГ-4		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Креативный	0	0%	0	0%	3	4%	0	0%	3	4%
Продуктивный	36	48%	33	44%	33	44%	30	40%	30	40%
Базовый	39	52%	42	56%	39	52%	45	60%	42	56%

Обобщив полученные в ходе исследования результаты, был выведен средний показатель уровня сформированности рефлексивного компонента на начало опытно-экспериментальной работы по каждой группе: ЭГ-1 – 40,5%, ЭГ-2 – 36,5%, ЭГ-3 – 34%, ЭГ-4 – 40%, КГ – 42%.

Таким образом, в результате применения всего комплекса диагностических методик мы получили данные по каждому критерию и зафиксировали полученные результаты в сводной таблице по трем уровням (таблица 7).

Таблица 7 - Критериальные показатели уровней сформированности КК студентов вуза – будущих экономистов (констатирующий эксперимент)

Группа	Компонент	Уровни					
		Низкий / Базовый		Средний / Продуктивный		Высокий / Креативный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	К ₁	39	52%	30	40%	6	8%
	К ₂	36	48%	30	40%	9	12%
	К ₃	39	52%	36	48%	0	0%
	К ₄	48	64%	27	36%	0	0%
ЭГ 2	К ₁	36	48%	33	44%	6	8%
	К ₂	33	44%	39	52%	3	4%
	К ₃	36	48%	33	44%	6	8%
	К ₄	42	56%	33	44%	0	0%
ЭГ 3	К ₁	39	52%	33	44%	3	4%
	К ₂	36	48%	33	44%	6	8%
	К ₃	42	56%	30	40%	3	4%
	К ₄	39	52%	33	44%	3	4%
ЭГ 4	К ₁	36	48%	33	44%	6	8%
	К ₂	39	52%	30	40%	6	8%
	К ₃	48	64%	24	32%	3	4%
	К ₄	45	60%	30	40%	0	0%

КГ	К ₁	36	48%	30	40%	9	12%
	К ₂	33	44%	33	44%	9	12%
	К ₃	42	56%	27	36%	6	8%
	К ₄	42	56%	30	40%	3	4%

Отметим, что количественная оценка коммуникативной компетенции осуществлялась нами путем усреднения оценок по выделенным критериям: креативный уровень проявления критерия оценивался в 3 балла; продуктивный уровень проявления — в 2 балла; базовый уровень — в 1 балл.

Формула усреднения оценок:

$$U_{\text{икк}} = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4}, \text{ где}$$

$U_{\text{икк}}$ — оценка коммуникативной компетенции (КК) студентов;

K_1 — оценка по мотивационному критерию;

K_2 — оценка по интеллектуальному критерию;

K_3 — оценка по деятельностному критерию;

K_4 — оценка по рефлексивному критерию.

Результаты констатирующего эксперимента в целом по всем группам отражены нами в таблице 8.

Таблица 8 - Результаты нулевого среза по всем группам

Чел	Показатели	Уровни					
		Низкий / Базовый		Средний / Продуктивный		Высокий / Креативный	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
375	К ₁	186	49,60	159	42,40	30	8,00
	К ₂	177	47,20	165	44,00	33	8,80
	К ₃	207	55,20	150	4,00	18	4,80
	К ₄	216	57,60	153	40,80	6	1,60

Из приведенной таблицы видно, что на начальном этапе у большинства участников эксперимента коммуникативная компетенция сформирована недостаточно. В частности, из общего числа исследуемых (375 человек) основная часть студентов демонстрировала неудовлетворительный уровень: базовый уровень имели 52,8 % студентов; на продуктивный уровень пришлось 41,6 % и

лишь только 5,8 % студентов показали высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Также в ходе констатирующего эксперимента мы определили средний показатель каждого компонента исследуемой компетенции и выразили его в процентах. Полученный результат наглядно показан на рисунке 4.

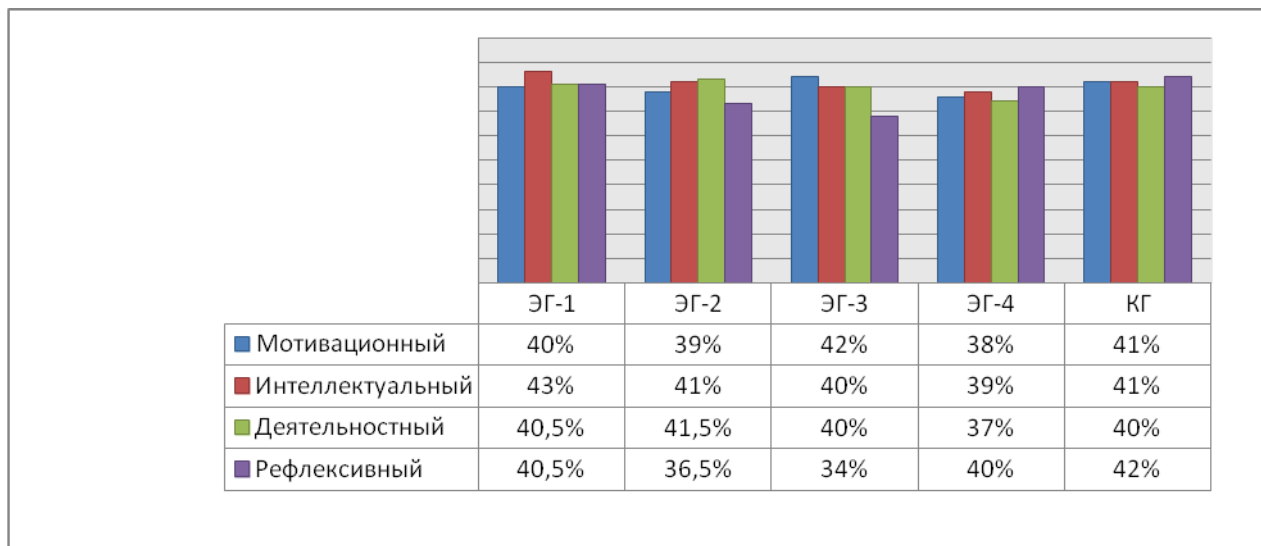


Рисунок 4 - Сводные данные уровня сформированности компонентов КК по группам (констатирующий эксперимент)

Суммируя данные по четырем критериям, мы получили средний показатель уровня сформированности коммуникативной компетенции по каждой группе. На диаграмме представлены результаты констатирующего эксперимента (рисунок 5).

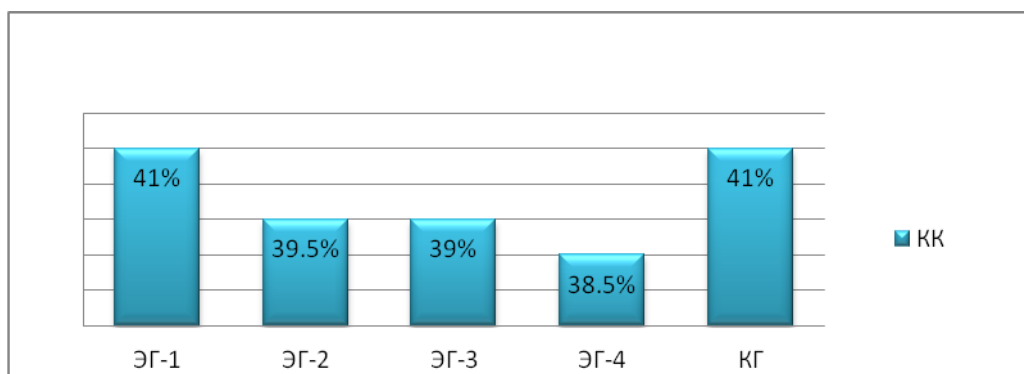


Рисунок 5 - Уровень сформированности КК студентов (констатирующий эксперимент)

Как мы уже отмечали, до проведения констатирующего эксперимента у студентов направления «Экономика» целенаправленно не формировался опыт

коммуникативной деятельности, поэтому получены относительно низкие баллы. Общий уровень коммуникативной компетенции у студентов оказался также неудовлетворительным: данные по всем группам соответствуют репродуктивному уровню.

Статистическое подтверждение сделанных нами выводов получено с помощью критерия хи-квадрат, сущность которого заключалась в определении статистической существенности различий между двумя наборами данных. Для этого в качестве нулевой гипотезы было выбрано предположение, что распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетенции в разных группах одинаково. В таблице 9 представлены данные реализации критерия хи-квадрат по определению существенности различий в группах, участвующих в эксперименте.

Таблица 9 - Значение статистики критерия хи-квадрат (нулевой срез)

Сравниваемые группы	Полученное значение по уровням			Табличное значение для уровня значимости		
	Низкий	Средний	Высокий	0,01	0,03	0,05
КГ и ЭГ-1	3,46	5,93	7,40	9,21	7,01	5,99
КГ и ЭГ-2	4,66	3,27	3,92			
КГ и ЭГ-3	5,64	4,22	3,91			
КГ и ЭГ-4	3,54	5,01	3,99			
ЭГ-1 и ЭГ-2	6,29	3,83	5,25			
ЭГ-1 и ЭГ-3	5,79	3,21	2,46			
ЭГ-1 и ЭГ-4	5,70	1,95	4,57			
ЭГ-2 и ЭГ-3	4,80	5,04	8,10			
ЭГ-3 и ЭГ-4	2,29	5,34	8,10			

Результаты применения критерия хи-квадрат показали, что между группами не наблюдалось существенных отличий (на всех уровнях значимости полученное значение меньше табличного), т.е. выбранные для эксперимента группы по степени сформированности коммуникативной компетенции являлись статистически неразличимыми, что позволило организовать опытно-экспериментальную работу и адекватно интерпретировать полученные результаты.

Таким образом, мы пришли к заключению о возможности целенаправленного формирования коммуникативной компетенции студентов и определили конкретную программу деятельности, заключающуюся в апробации разработанной нами модели.

2.2. Апробация модели формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе

На втором этапе опытно-экспериментальной работы был проведен формирующий эксперимент, цель которого заключалась в проверке эффективности внедрения в учебный процесс модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе.

Для достижения цели формирующего эксперимента были поставлены следующие задачи: внедрить в процесс обучения модель формирования коммуникативной компетенции студентов вуза и проверить эффективность ее функционирования.

Основное направление нашей деятельности заключалось в апробации разработанной модели формирования коммуникативной компетенции студентов вуза в нескольких вариантах: 1) в первом варианте апробации модели акцент был сделан на дидактико-технологическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции студентов с применением технологии развития критического мышления; 2) второй вариант заключался в создании проектно-творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса; 3) в третьем варианте использовались резервы информационно-коммуникационной предметной среды; 4) в четвертом апробацию проходила разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции с применением всех предложенных технологий.

На формирующем этапе апробация модели сопровождалась введением факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций» и являлась теоретико-практической базой для формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, что, в определенной степени, компенсировало пробелы в знаниях основ интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, необходимых студентам для их дальнейшей профессиональной деятельности.

Согласно разработанной нами модели, основная деятельность по формированию коммуникативной компетенции студентов была направлена на освоение ими теории и практики коммуникативной деятельности в аспекте будущей профессии.

В рамках теории нами была осуществлена теоретическая подготовка к коммуникативной деятельности. Теоретические блоки «Коммуникативный аспект процесса коммуникации» и «Интеллектуальный аспект процесса коммуникации» знакомили студентов с особенностями ведения интеллектуально-коммуникативного диалога, со спецификой коммуникативной компетенции, деятельности и процедурах ее осуществления; разработаны задачи и задания; организована проектная деятельность, носящая теоретический характер (создание и заполнение документов, разработка плана, подготовка презентативного материала и др.).

Практико-ориентированный блок «Деловой английский язык», включал комплекс практических заданий, построенных на иноязычной компоненте. Введение в программу иноязычной компоненты обосновано тем, что процесс формирования коммуникативной компетенции осуществлялся в рамках диссертационного ограничения – иностранный язык (английский), и предусматривал введение студентов в логику выполнения сложных интеллектуально-коммуникативных функций на иностранном языке.

С учетом интегративной сущности коммуникативной компетенции, ведущими компонентами которой являются интеллектуальный и деятельностный, программа факультативной дисциплины целенаправленно осуществляла развитие коммуникативных и интеллектуальных умений

студентов. Это ситуации: речевой включенности в процесс решения, достижения целей общения; оперативности решения коммуникативных задач; адекватности квазипрофессиональных действий; адекватности контроля моделируемой профессиональной обстановки; введение деловой проблемно-ситуационной игры в интеграции всех компонентов коммуникативной компетенции студента; интеллектуально-коммуникативные творческие задания.

Предметная компонента, обусловленная введением в рамки делового английского языка, была направлена на формирование учебно-речевой (предметно-речевой и контекстно-речевой) составляющей факультативной дисциплины, которая включала комплексы проблемных, ситуативных задач, проектных заданий, ролевых и деловых игр, подготовка к которым осуществлялась с помощью новых информационных технологий в процессе самостоятельной работы студентов. В этом аспекте важным являлось то, что для формирования коммуникативной компетенции студентов вуза необходима интеграция: 1) моделируемой профессиональной и иноязычной деятельности студента; 2) содержания факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций» и предметного содержания делового английского языка, которые соотносятся со сферами компетентной профессиональной деятельности специалиста; 3) академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студента; 4) его репродуктивной и творческой активности.

Реализация модели формирования коммуникативной компетенции студентов вуза осуществлялась на базе двух филиалов в течение трех лет и носила циклический характер. В экспериментальных группах образовательный процесс проходил с применением разных педагогических технологий, в то время как в контрольной группе использовались только отдельные фрагменты модели, что соответствовало традиционной форме обучения в вузе.

Апробация модели формирования коммуникативной компетенции студентов вуза была проведена в трех возможных вариантах: в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) апробация модели заключалась в дидактико-

технологическом обеспечении процесса формирования коммуникативной компетенции студентов и строилась на использовании технологии развития критического мышления. Весь процесс дидактико-технологического обеспечения строился на основе усложнения процесса формирования коммуникативной компетенции, расширения различных вариантов интеллектуально-коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов; отношения преподавателя к студенту как субъекту коммуникативной деятельности; активизации межсубъектных отношений. Образовательный процесс был сосредоточен на повышении уровня подготовки выпускников за счет внедрения современных технологий обучения в процесс формирования коммуникативной компетенции студентов вуза.

В рамках внедрения первой педагогической технологии реализовывались принципы: системности, интеграции, интеллектуально-творческой активности и рефлексивности.

Так, принцип системности ориентировал на реализацию системного подхода к процессу формирования коммуникативной компетенции студентов вуза. Данный принцип предполагал существование всевозможных связей и отношений между элементами системы, овладение отдельными компонентами структуры коммуникативной компетенции и сочетанием их в единую систему.

Принцип системности реализовывался в ЭГ-1 через дидактико-технологическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, основанное на системном использовании основной образовательной программы по учебной дисциплине гуманитарного цикла и рабочей программы факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций», включающей три взаимосвязанных блока (в том числе и предметно-дидактический блок «Деловой английский язык»), а также методические рекомендации для выполнения коммуникативно ориентированных заданий.

Дидактико-технологическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции студентов вуза включало два взаимосвязанных

блока: (дидактический и технологический). Дидактический блок был направлен на разработку содержания программы дисциплины; развитие коммуникативной, интеллектуальной, творческой, научно-исследовательской деятельности студентов; актуализацию информации коммуникативного характера, обеспечение гибкости корректировки учебных занятий. Технологический блок был представлен технологией развития критического мышления. Применение элементов такой технологии на практических занятиях позволило создать максимально благоприятные условия для активизации и развития интеллектуальных способностей студентов.

Синтез интеллектуальной и коммуникативной компетенции в разработанной нами модели представлен включением интеллектуального компонента в структуру коммуникативной компетенции в связи с тем, что формирование коммуникативной компетенции студента вуза – будущего экономиста не представляется нам возможным без формирования интеллектуальной составляющей. Соответственно, коммуникативная компетентность в аспекте дидактико-технологического обеспечения посредством внедрения технологии развития критического мышления включала понимание студентами значимости и ценности интеллектуальной деятельности; осознание цели интеллектуальной деятельности; интерес к выполнению коммуникативно ориентированных заданий; способность анализировать интеллектуально ориентированные коммуникативные задания; способность творчески решать коммуникативные задачи; способность контролировать свою интеллектуальную деятельность и экстраполировать ее в коммуникативное поле; способность осознавать и корректировать свою интеллектуально-коммуникативную деятельность, результатом чего являлось личностное образование, отражающее интеллектуальные способности студента, его знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения. Указанные характеристики позволили нам задуматься о возможности применения технологии развития критического мышления для формирования коммуникативной компетенции студентов в образовательном

процессе вуза. На основе применения такой технологии решалась задача гарантированного достижения цели профессиональной подготовки студентов.

Отметим, что технология развития критического мышления в аспекте формирования коммуникативной компетенции студентов вуза имела ряд преимуществ. Во-первых, данная технология в рамках дидактико-технологического обеспечения выполняла связующую функцию, т. е. являлась стержнем, вокруг которого происходило формирование необходимой образовательной среды, способствующей активному интеллектуально-коммуникативному взаимодействию преподавателя и студентов. Во-вторых, при ее внедрении преподавателем изначально, в соответствии с целями и содержанием обучения, решаемыми задачами и используемыми технологиями, определялось содержательное наполнение практических занятий. В этом случае последнее выступало в качестве ключевого элемента технологии и служило ее основой. В-третьих, данная технология рассматривалась нами не как процесс обучения, а как результат проектирования педагогом в соответствии с целями и задачами подготовки студента уже с заданными профессиональными качествами личности.

Таким образом, основная идея проверки модели в ЭГ-1 заключалась в единстве применения дидактико-технологического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетенции студентов с использованием технологии развития критического мышления и введения факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций», тематика программы которой определяла «погружение» студентов в образовательный процесс на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленной деятельности. Фактически, содержание программы было ориентировано на формирование у студентов теоретических знаний, практических навыков и умений, связанных с оперированием в создаваемых ситуациях критического выбора, анализа, мыслительных операций. Каждая тема имела потенциальные возможности для формирования всех компонентов коммуникативной компетенции студентов, в частности, особое значение имели следующие

программные вопросы: общение, виды общения, интеллектуально-коммуникативное взаимодействие, коммуникативный диалог, этика деловой коммуникации, интеллектуальные процессы, деловая переписка и пр. Все теоретические вопросы находили отражение в практико-ориентированном алгоритме технологии развития критического мышления.

Применение приемов технологии развития критического мышления на каждой стадии также носило системный характер (принцип системности) и требовало внедрения в учебный процесс знаний из других дисциплин (принцип интеграции) с целью профессионального становления студентов. В рамках реализации принципа интеграции широко использовались профессионально-ориентированные тексты из различных дисциплин (в нашем случае экономической направленности), на основе которых выстраивался интеллектуально-коммуникативный диалог и разворачивалась дискуссия по заданной теме.

Содержание и алгоритм технологии развития критического мышления состоял из трех последовательных стадий.

На первой стадии – «вызов» (evocation) – проходила актуализация, обобщение и активизация имеющихся у студентов знаний; пробуждался интерес к изучаемой теме; повышалась мотивация студентов к активной деятельности. Студенты создавали свое видение предмета обсуждения или понятия, высказывали свои предположения, оперировали имеющимися в памяти представлениями, преобразовывали их.

На данном этапе широко реализовывался принцип интеллектуально-творческой активности. Интеллектуальная активность, понимаемая нами через интеллектуальную инициативу, определяет направленность мышления студентов и характеризуется быстротой, легкостью решения, логической завершенностью. Ведущими явились следующие приемы: Прием «Ключевые термины»: студенты придумывали рассказ, расставляя термины в определенной последовательности. Данный прием использовался в процессе работы над следующими темами экономической направленности: «Менеджмент»,

«Структура компании», «Иерархия компании», «Розничная торговля в России» и др. Прием «Верные и неверные утверждения» использовался в начале занятия с целью закрепления и систематизации знаний по пройденной теме. Приемы «Сводная таблица» и «Концептуальная таблица» были особенно актуальны в процессе работы над следующими темами: «Менеджмент», «Стили управления», «Типы банков» «Деньги и банки», «Международная торговля», «Лидеры рынка и конкуренты». Составление таблиц по предложенным темам являлось основой для обмена мнениями и проведения дискуссий на английском языке. Прием «Корзина (идей, понятий)» использовался для актуализации имеющихся знаний по следующим темам: «Рынок труда в России», «Конкуренция на мировом рынке», «Розничная торговля в России», «Реклама товара» и др. Оказавшиеся к «корзине» разрозненные факты и понятия в ходе практического занятия были логически связаны между собой и переходили в следующий прием «Логические цепочки» или в прием «Ранжирование», благодаря которому студенты учились анализировать и рассматривать проблему с разных сторон и точек зрения. При использовании приема «Свободное письмо» студенты в свободной форме записывали все свои мысли по предложенным преподавателем темам: «Розничная торговля в России и за рубежом», «Идеальный кандидат на вакантную должность», «Рынок труда и профессия экономиста», «Роль денег в нашей жизни», «Виды рекламы». После написания свободного письма проводилась обширная дискуссия. В процессе обсуждения происходила фиксация идей. Используя прием «Составление кластера» студенты свободно мыслили, размышляли по следующим темам: «Банки с мировым именем», «Многонациональные компании», «Лидеры рынка и конкуренты», «Места розничной торговли», «Крупнейшие нефтяные компании», «Способы рекламы товаров и услуг» и др. Составление кластера сопровождалось дискуссией по изучаемой теме.

Вторая стадия «осмысление содержания» (realization of meaning) заключалась в активном получении и осмыслении новой информации. Главная задача: поддержание активности, интереса, созданного во время стадии вызова

(продвижение от «старых» знаний к «новым»). Эта стадия предусматривала активную работу с разнообразными источниками информации. В процессе работы над информационным материалом осуществлялся критический, сравнительный анализ и синтез.

В рамках реализации принципа интеллектуально-творческой активности широко использовались следующие приемы: «Мозговой штурм», «Инсерт», «Сводная таблица», «Составление кластера», «Лекция со стопами», «Ранжирование», «Логические цепочки», «Зигзаг», «Зигзаг 2». Так, Прием «Инсерт» использовался в процессе работы над следующими информационными текстами: «История успеха США», «Стили международного общения», «Этика в международном бизнесе», «Успех нефтяной компании Лукойл», «Банковский сектор Великобритании», «Отчет о деятельности компании «Лореаль»», «Бизнес и окружающая среда» и др. В процессе чтения студенты самостоятельно помечали отдельные абзацы и предложения маркировочными знаками, выделяли главное и анализировали предложенную информацию. Этот прием позволял студенту отслеживать свое понимание прочитанного текста. Прием «Лекция со стопами» использовался с целью дозированного введения нового учебного материала (новой темы). После каждой смысловой части проводилась небольшая дискуссия, по итогам которой студенты выполняли специально подобранные задания в группах или индивидуально.

Для информационных текстов также использовались приемы «Зигзаг» и «Зигзаг 2» (для текстов меньшего объема) с итоговой презентацией сведений. Данный прием был применен для изучения следующих тем: «Функции денег», «Нефтяной рынок России», «Стили управления» и характеризовался активной деятельностью всех членов студенческой группы, в процессе которой происходило развитие критического мышления каждого студента. По итогам практического занятия студенты выполняли индивидуальное творческое задание в форме написания эссе на следующие темы: «Роль денег в

современном мире», «Исследование нефтяного рынка России», «Сравнительный анализ менеджмента в разных странах» и др.

Таким образом, посредством использования вышеназванных приемов на стадии осмысления осуществлялся непосредственный контакт с новой информацией. Студенты были вовлечены в активную мыслительную деятельность (анализировали полученную информацию, отбирали, сравнивали, сопоставляли необходимые факты) и проявляли свою творческую инициативу.

Третья стадия – «рефлексия» (reflection) заключалась в целостном осмыслении и обобщении полученной студентом в ходе практического занятия информации (новых знаний), выведении знания на уровень понимания и дальнейшего применения в виде устной и письменной рефлексии.

На данном этапе широкое применение нашел принцип рефлексивности. В рамках реализации данного принципа в качестве устной рефлексии использовался такой прием как «Учебная дискуссия», направленный на самостоятельное отслеживание студентами своих коммуникативных способностей. Прием «Перекрестная дискуссия» по темам: «Функции денег», «Конкуренция на мировом рынке», «Розничная торговля в России и Великобритании», «Мужской и женский подход к бизнесу», а также прием «Совместный поиск»: «Стили управления» (в рамках темы «Менеджмент»), «Идеальный кандидат» (тема «Трудоустройство»).

В качестве письменной рефлексии широко применялись такие приемы как «Эссе» и «Портфолио». Портфолио — инструмент самооценки собственного, познавательного, творческого труда студента, позволяющий судить о его идеях, интересах, мотивации, знаниях, навыках, продвижении в учебе, носящий личностно-ориентированный характер и обеспечивающий высокий уровень документированности процесса обучения [69; 155; 244; 248].

Студенты на протяжении всего курса обучения занимались оформлением своего портфолио, что также носило рефлексивный характер. Основное его наполнение включало написание студентом эссе по предложенным темам, что позволило провести оценку всего учебного процесса с самого начала,

поскольку портфолио пополнялось в течение всего курса. Более того, данный метод позволил удостовериться, что выбранная учебная стратегия ведет к поставленным целям.

Результатом введения технологии развития критического мышления в процесс обучения явилось то, что студенты приучались самостоятельно мыслить и порождать идеи; логично и корректно задавать вопросы, обсуждать их в дискуссии, развивая свои коммуникативные умения; критически относиться к мнению автора или оппонента, внимательно выслушивать разные точки зрения и аргументировано отстаивать свою позицию; учились работать с понятиями (анализировать, классифицировать); самостоятельно осуществляли рефлексию своей собственной деятельности. Соответственно, многофункциональность такой технологии способствовала формированию всех компонентов коммуникативной компетенции студентов (мотивационного, интеллектуального, деятельностного, рефлексивного).

Модель построения практического занятия по английскому языку с применением технологии развития критического мышления представлена в приложении 2. Результаты апробации модели с внедрением в образовательный процесс первой педагогической технологии в ЭГ-1 приведены в таблице 10.

Таблица 10 - Результаты апробации модели в ЭГ-1

Группа	Этап	Критерии				КК %
		Мотивационный	Интеллектуальный	Деятельностный	Рефлексивный	
ЭГ-1	начало	40%	43%	40,5%	40,5%	41%
	конец	58%	56%	52%	50%	54%
КГ	начало	41%	41%	40%	42%	41%
	конец	49%	50%	45%	44%	47%

Из таблицы видно, что в результате апробации модели с применением дидактико-технологического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетенции, основу которого составила технология развития критического мышления, уровень сформированности всех компонентов коммуникативной компетенции студентов вырос, но не значительно, что требует продолжения эксперимента и введения

дополнительных технологий, обоснованных нами в теоретической части диссертационного исследования.

Во второй экспериментальной группе ЭГ-2 акцент был сделан на создание проектно-творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов, а ведущей стала проектная технология.

В нашем исследовании создание проектно-творческой среды было основано на диалогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза. К диалогическому взаимодействию мы отнесли не только критику и обсуждение студентами результатов проектной деятельности, но и процесс коллективного сотворчества. Именно сотворчество вывело проектное мышление студентов на новый, более высокий уровень и способствовало формированию многих качеств личности и, соответственно, развитию ряда компетенций.

Процесс апробации модели с применением проектной технологии был представлен единством: методов (объяснения, проектирования, дискуссионные методы, методы рефлексии и др.); средств (слайды, аудио и видео средства, объекты проектирования, проекты, электронные презентации, портфолио, творческие ситуации); форм (ролевые игры, дискуссии, конференции и др.) [52, с. 19].

Учебный проект мы использовали как интегративное дидактическое средство формирования коммуникативной компетенции студентов, которое позволяло вырабатывать и развивать готовность к восприятию будущих событий и совершению действий, направленных на достижение целей. Проект выступал как задание для студентов, сформулированное в виде проблемы, и как целенаправленная деятельность, и форма организации интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, а также и результат этой деятельности как найденный способ решения проблемы проекта.

Организуя работу студентов над проектами мы придерживались следующих требований, разработанных О.В. Брыковой:

- 1) тематика должна была быть ориентирована на сопоставление или

сравнение фактов, событий, явлений непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью;

2) задача или проблема, предлагаемая студентам, формулировалась так, чтобы ориентировать их на привлечение фактов из различных областей знаний и разных источников информации;

3) необходимо было вовлечь в работу всех студентов группы, предложив каждому задание с учетом его возможностей, способностей, интересов, успехов в усвоении информации.

Усматривая в проектно-творческой среде ведущим использование метода проектов, мы предусматривали в ней следующие содержательно-функциональные и дидактико-технологические характеристики:

- контекстность, предполагающая создание проектов, приближенных к будущей профессиональной деятельности;

- технологичность, выражающаяся в организации учебно-познавательной деятельности студентов в соответствии с определенными этапами выполнения проекта и в подготовке к дальнейшей профессиональной деятельности;

- практическая направленность, при которой выполненные проекты должны были иметь реальные результаты в виде умений, навыков и новых знаний, готовых к реальному практическому воплощению;

- интегративность, предполагающая синтез знаний, умений, способов деятельности, часто с привлечением сведений из других учебных дисциплин;

- диалогичность, позволяющая студентам в процессе работы над проектом обмениваться мнениями, нарабатывая при этом коммуникативный опыт отношений, способствующих взаимообогащению и саморазвитию [30].

Любой проект осуществлялся по определенной схеме: 1) определение темы; 2) обсуждение структуры проекта и составление примерного плана работы; 3) сбор информации; 4) подготовка презентации; 5) демонстрация (презентация) результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом); 6) подведение итогов, оценка проекта.

Для того чтобы побудить студентов к активной проектно-творческой

деятельности, им предлагались интересные, значимые проблемы для исследования и творчества. Мы использовали по форме: индивидуальные (личностные), парные и групповые проекты; по продолжительности: краткосрочные, долгосрочные, мини-проекты. Наиболее типичным было выполнение мини-проектов как одного из заданий практического или заключительного занятия. Подобные проекты выполняли коммуникативную функцию, а знания, полученные в процессе изучения раздела или курса, применялись для выполнения учебно-коммуникативных или реально-коммуникативных задач. Долгосрочные проекты требовали особой подготовки и выполнялись в качестве самостоятельной работы студента (СРС).

Организация проектно-творческой деятельности сопровождалась следующими направлениями: 1) участием в обсуждении вопросов семинаров конференций; 2) выступлением на конференции; 3) выступлением с сообщением; 4) взаимоконтролем; 5) участием в дискуссии; 6) участием в анкетировании; 7) собеседованием.

Результаты выполненных проектов были конкретными (решение теоретической проблемы, практической задачи, готовой к апробации на практике), что предполагало презентацию полученных результатов, в частности, в виде отчетов о результатах работы. При этом метод проектов являлся наименее ресурсозатратным.

Основываясь на идеях Л.П. Качаловой, в нашем исследовании учебные проекты выполняли следующие функции:

- воспитывающую: разработка проекта, содержание деятельности которого носило интеллектуально-коммуникативный характер, развивало самостоятельность студентов в проявлении себя, так как в процессе совместной деятельности над проектом они высказывали свое мнение, осуществляли поиск согласия, выработку общего мнения, учились не входить в конфликт, если собственное мнение не совпадало с мнением другого;

- активизирующую: в процессе работы над проектом студенты проявляли заинтересованность, которая являлась незатухающим источником энергии для

самостоятельной деятельности и творческой активности в познании интеллектуально-коммуникативной деятельности;

- мотивирующую: тема или проблема проекта выбиралась студентами сообразно с интересами и возможностями. Мотивирующая роль учебного проекта состояла в том, что решение проблемы проекта необходимо им для практической пользы. Данный аспект привлекал студентов, стремящихся к коммуникативной социализации. Самостоятельная активность позволяла испытывать себя в деле, а личностная заинтересованность в решении задачи проекта создавала мотивацию личного участия в работе;

- информационно-наполняющую: для успешной работы над проектом студенты должны были иметь достаточный выбор источников информации, но это не предоставление им готовой информации, а напротив, осуществлялся тематический поиск информации, выделение в ней главного и структурирование данных, исследование их на предмет решения задач. Все это «наполняло» знания новыми сведениями;

- дидактическую: в работе над проектом требовались стартовые знания, умения, навыки, а также специфические, используемые и развиваемые в ходе работы над проектом, умения проектирования;

- формирующую: чтобы сформировать коммуникативную компетенцию было недостаточно насытить практическое занятие условно-коммуникативными или интеллектуальными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно было предоставить возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем чтобы студенты акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль (интеллектуальный компонент), а язык (коммуникативный компонент) выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей.

-коммуникативно-ориентировочную: деятельность в рамках работы над проектом осуществлялась через «деятельностные задания», которые строились

на основе игрового, имитационного и свободного общения [90].

Все это создавало основу для интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

В процессе обучения студентов мы использовали не отдельно взятый проект, а целый комплекс проектов.

а) Профессионально-ориентированные проекты носили характер специализированной практико-ориентированной деятельности, в процессе чего студенты были ориентированы на результат проекта – обоснование, разработка плана реализации конкретного социального проекта, например, системный анализ конкретного региона, а также обязательное получение внешней экспертной оценки проекта специалистами-практиками. В данном виде проекта внимание уделялось целевым и мотивационным профессионально-ориентированным установкам студентов:

- понимание студентами целевого назначения проекта, сути учебно-познавательного (учебно-профессионального) задания, понимание характера взаимодействия в системах «студент – студент», «студент – специалист базы практики», «студент – преподаватели различных дисциплин»;

- осознание системы требований к представлению выполненной работы или ее частей;

- умения, связанные с планированием конечного результата проекта и его представление в форме практико-ориентированных технологий (например, методов, форм работы специалиста в сфере конкретной трудовой деятельности и др.) [67].

б) Информационно-аналитические проекты, в ходе которых студенты осваивали различные методы получения профессионально-значимой информации и способы ее обработки: анализ международных, отечественных нормативно-правовых, финансово-экономических документов, компьютерных баз данных, научно-методических, монографических литературных источников, интервью со специалистами-практиками, анализ материалов специальных профессиональных журналов; способы презентации

профессионально-значимой информации: доклад, публикация и др.

Помимо развития у студентов важнейших навыков самостоятельной практической деятельности, включенность в данные виды проектно-творческой деятельности способствовала формированию навыков академической (исследовательской и информационно-аналитической) работы, включая подготовку и проведение исследований, написание информационно-аналитических работ; способствовала выработке у студентов специфических навыков и компетенций, связанных с необходимостью информационно-аналитического взаимодействия; способствовала выработке у студентов навыков научной дискуссии (экспертного обсуждения) и презентации исследовательских результатов. Работа над таким проектом включала сбор информации о каком-либо объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение, а также представление в виде рефератов, статей, докладов, фото - и видеоматериалов, таблиц, схем и т.п. Данные проекты иногда интегрировались в исследовательские.

в) Исследовательские проекты моделировали ситуацию реального научного поиска. Такой проект предполагал доказательство актуальности темы исследования, формулирование проблемы, предмета исследования, определение задач и методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы, разработку путей ее решения, проведение эксперимента, обсуждение и оформление результатов исследования (научная публикация, научный отчет, участие в конференции или конкурсе проектов). При этом было важно, чтобы студенты выразили свое мнение на существующее положение вещей.

г) Коммуникативно-творческие проекты были направлены: на стимулирование самопознания и стремления студентов к самосовершенствованию через активное интеллектуально-коммуникативное взаимодействие на всех этапах проектной деятельности; на усиление коммуникативной активности в процессе выполнения проектов; рефлексия личной коммуникативной позиции, позволяющей формировать

коммуникативную компетенцию на основе постепенного усложнения задач.

Данный тип проекта отличался от других четко продуманной структурой оформления результатов проекта в виде презентации, видеофильма, программы, статьи, репортажа, радиопередачи и др. В то же время структура совместной деятельности участников проекта детально не прорабатывалась, она только намечалась и далее развивалась.

д) Учебно-моделирующие проекты. В качестве эффективного средства, позволяющего обеспечить формирование коммуникативной компетенции студентов вуза, являлась проектная деятельность, представляющая собой осознанную творческую деятельность, направленную на развитие личности в процессе практического решения актуальной проблемы.

К характерным особенностям учебно-моделирующих проектов мы отнесли их личностную направленность, многофункциональность, межпредметность и результативность. В процессе выполнения такого проекта студент приобретал новые и актуализировал, развивал уже имеющиеся коммуникативные и интеллектуальные умения, позволяющие достичь поставленную цель.

е) Продуктивно-диалоговые проекты ориентированы на идею о том, что в составе диалога мы выделяли мыслительные задачи, которые также называли учебно-познавательными задачами, подразумевающими вопрос, гипотезу, аргументирование, правильный ответ. Диалог при этом являлся формой мышления, позволяющей участвовать в сотворении гипотезы другого, и его структура включала в себя: порождение проблемы и формирование поиска решения задачи; объяснение партнеру найденного решения; сопоставление гипотез; констатацию вывода, правильного ответа. В целом продуктивно-диалоговые проекты обеспечивали интегрирование знаний из различных областей.

На основе программы факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций», а именно практико-ориентированного блока «Деловой английский язык», был разработан банк проектов по формированию

коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов, включающий комплексы по всем разделам с применением всех типов проектов.

Комплекс проектов по каждой теме соответствовал тематическому плану, предусмотренному рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» и был представлен в виде «Банка проектов по формированию коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов» (Приложение 3).

Комплекс проектов был направлен на формирование всех компонентов исследуемой компетенции (мотивационного, интеллектуального, деятельностного, рефлексивного), а внедрение разработанного нами «Банка проектов» способствовало успешному формированию коммуникативной компетенции студентов вуза в процессе их интеллектуально-коммуникативного взаимодействия.

В процессе работы в ЭГ-2 были реализованы следующие принципы: интеллектуально-творческой активности, личностно-ориентированный принцип, интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации и интеграции.

Так, реализация принципа интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации нашла свое применение в работе над проектами, исследовательскими и информационно-аналитическими проектами в особенности. Студенты самостоятельно выбирали название своего проекта, находили необходимый материал, детально изучали его, проводили соцопросы и анкетирование, готовили презентацию с вопросами по заданной теме с целью ее дальнейшего обсуждения на итоговом занятии по теме.

В рамках реализации личностно-ориентированного принципа проектная деятельность носила личностно-ориентированный характер. При выборе темы проекта и направления индивидуальной исследовательской деятельности каждого студента учитывались его возможности и склонности, определялся уровень сложности выполняемого проектного задания с целью постепенного повышения коммуникативного статуса личности и ее развития в

профессиональном отношении. Со стороны преподавателя осуществлялся индивидуальный подход к каждому студенту.

В созданной проектно-творческой среде также широко применялся принцип интеллектуально-творческой активности. Студенты учились мыслить самостоятельно, логично, научно, творчески; происходил творческий поиск необходимых знаний; они учились преодолевать встречающиеся в процессе работы трудности; усваивали учебный материал, который становился более основательным и прочным; у студентов развивался познавательный интерес и творческие способности.

В процессе проектной деятельности студенты овладевали важнейшими умениями: интеллектуальными, то есть умениями работать с информацией; творческими (умениями генерировать идеи, выдвигать гипотезы, варианты решения проблемы, умения прогнозировать последствия); коммуникативными (умениями вести дискуссию, аргументировано отстаивать свою точку зрения, умение находить компромисс и лаконично излагать свои мысли) [151].

Принимая во внимание специфику коммуникативной компетенции, мы доказали, что проектная технология создает условия для активного интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза, а учет перечисленных нами принципов в организации проектной деятельности студентов способствует созданию эффективного профессионального общения на практических занятиях по английскому языку. В период решения проблемы проекта создаются условия для самостоятельного интеллектуального поиска и овладения студентами навыками коммуникации, что способствует активному формированию коммуникативной компетенции студентов вуза.

Применение проектной технологии в ЭГ-2 выявило следующее: согласно проведенному анкетированию студентов данной группы из 75 человек 45 (60%) показали знание способов взаимодействия с окружающими людьми, в то время как 4 человека (5%) чувствовали страх вступая в коммуникативный диалог с другими студентами группы, 26 человек (около 35%) испытывали некоторую

неуверенность; значимым явился тот факт, что 44 студента (около 59%) из общего числа развили навыки работы в группе и коллективе; 54 студента (72%) из опрошенных получили удовольствие от владения разными социальными ролями; 61 (81%) – отметили, что они освоили умения презентации и самопрезентации; 48 студентов (64%) развили навыки письменной речи (формальной и неформальной): научились писать заявления, заполнять анкеты, составлять резюме; 37 человек (49%) научились задавать вопросы и умело вести дискуссию на экономические темы в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия. У 42 студентов (56%) работа над проектом приобрела характеристики логичности и последовательности. Они широко применяли способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.

Важным явилось формирование Я – концепции студентов: 78% студентов (59 человек) показали наличие собственной позиции к проектной деятельности и осознание ее ценности в дальнейшем самоопределении и самореализации в профессиональной сфере деятельности.

Анкетирование показало, что проектно-творческая среда способствовала развитию алгоритмического и операционного стиля мышления, включающего в себя совокупность следующих знаний, умений и навыков: около 71% (53 студента) стремились к всесторонней оценке ситуации, 82% (62 студента) осуществляли самостоятельный поиск информации, необходимой для решения поставленной коммуникативной задачи, построению коммуникационных моделей; 48% (36 студентов) овладели опытом оптимального планирования действий и возможных путей развития коммуникативной ситуации; 68% испытуемых (51 человек) показали знания и умения, связанные с принятием адекватных решений, 59% студентов (44 человека) дали адекватную оценку полученных результатов.

Таблица 11 - Результаты апробации модели в ЭГ-2

Группа	Этап	Критерии				КК %
		Мотива-	Интеллек-	Деятель-	Рефлек-	

		ционный	туальный	ностный	сивный	
ЭГ-2	начало	39%	41%	41,5%	36,5%	39,5%
	конец	60%	64%	59%	49%	58%
КГ	начало	41%	41%	40%	42%	41%
	конец	49%	50%	45%	44%	47%

Из таблицы 11 видно, что в результате апробации модели и внедрения второй педагогической технологии (создание проектно-творческой среды) уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов в ЭГ-2 повысился на 18,5%.

В ЭГ-3 осуществлялась апробация модели с использованием резервов информационно-коммуникационной предметной среды на основе широкого применения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на практических занятиях по английскому языку.

В процессе работы мы использовали информационно-коммуникационные технологии с целью решения следующих задач:

- задачи информационного и интерактивного плана: поиск информации, включал работу с информационными источниками (поисковыми и метапоисковыми системами, электронными ресурсами, базами данных), анализ и представление ее различными способами (в виде электронных презентаций, проектов, аудиовизуальных сообщений, электронных схем, таблиц, диаграмм, рисунков);

- задачи, направленные на организацию совместной деятельности, которая сопровождалась обменом сообщениями с применением всевозможных телекоммуникационных технологий, а именно: электронной почты, образовательного чата или сходных с ним технологий – Skype, Facebook, Messenger), сетевых конференций (сетевых дневников, журналов) [231];

- задачи социально-психологического плана, которые связаны с развитием у студентов таких качеств и свойств личности, как взаимопонимание, эмпатия, наблюдательность. В условиях использования ИКТ решение перечисленных нами задач требовало особой подготовки, так как технические каналы влияли на качество воспринимаемой студентами

вербальной и невербальной информации. Особую функцию выполняли аудиовизуальные средства, благодаря которым создавались видеомодули, телевизионные передачи, интервью, кинофильмы воспитательного характера;

- коммуникативные задачи информационного плана, решались на основе базовых телекоммуникаций в аспекте приложений MS Office: профессиональная самопрезентация студента (создание резюме с использованием специальных программ), оформление рекламного буклета (MS Publisher), работа над созданием мультимедийной компьютерной презентации в программе MS Power Point [167];

- задачи интерактивного плана включали решение проблем, связанных с построением диалога на основе интеллектуально-коммуникативных умений;

- задачи, предполагающие участие студентов как в диалоге, так и в полилоге, когда количество сенсорной информации ограничено в связи с техническими особенностями сетевых технологий: студенты активно участвовали в сетевой конференции и общались в образовательном чате;

- задачи, связанные с анализом и проектированием электронных материалов профессиональной направленности;

- задачи интеллектуально-коммуникативного плана требовали умений владения средствами информационно-коммуникационных технологий, письменной речи (данный вид речи наиболее задействован в условиях применения компьютерных технологий), а также студенты развивали мотивацию как к решению частной коммуникативной задачи, так и к профессиональной деятельности в целом [140].

На практических занятиях по английскому языку и в процессе самостоятельной работы студенты раскрыли возможности широкого использования средств ИКТ. Для поиска литературы как на русском, так и на английском языке и работы с ней (реферирование, конспектирование, аннотирование, цитирование и т.д.) в сети Интернет студенты применяли всевозможные браузеры: Microsoft Internet Explorer, Opera, Google Chrome, Mozilla Firefox, Apple Safari, а также пользовались различными поисковыми

системами: www.yandex.ru, www.rambler.ru, www.mail.ru, www.google.com, www.yahoo.com.

Одним из наиболее значимых фактов являлось то, что работа в Интернет сети способствовала развитию интеллектуальных способностей студентов, связанных с такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, абстрагирование, прогнозирование, сравнение, сопоставление, обобщение, наблюдательность, а это, в свою очередь, способствовало формированию интеллектуального компонента коммуникативной компетенции.

В процессе подготовки электронных презентаций докладов, проектов и других индивидуальных заданий студенты широко применяли пакет основных прикладных программ Microsoft Office: MicrosoftWord помогал создавать и редактировать тексты с графическим оформлением; MicrosoftPowerPoint позволял создавать слайды-презентации для более красочной демонстрации материала; MicrosoftExcel помогал проводить всевозможные вычисления, анализ финансовых данных и визуализировать их, а также работать в таблицах и на веб-страницах; Microsoft Office Publisher (помогал создавать красочные электронные открытки, календари, буклеты, брошюры, презентационные веб-страницы, а также быстро находить и загружать шаблоны с различных веб-сайтов). Работа в этом направлении дала возможность студентам совершенствовать умения точно интерпретировать вопрос, производить идентификацию терминов, понятий, выбирать ресурсы для выполнения задания. Согласно проведенному опросу студенты испытывали эмоциональное удовлетворение от работы с электронными ресурсами (более 75%).

Для автоматического перевода информации с русского языка на английский и с английского на русский язык студентами широко использовались программы-переводчики и электронные on-line словари Google, Promt, Яндекс, AbbyLingvo и др., что способствовало повышению познавательной активности студентов и интереса к интеллектуально-коммуникативной деятельности (83%), расширению и систематизации знаний, развитию умений, необходимых для профессиональной деятельности

экономиста в плане коммуникативности, расширяя рамки учебного процесса и делая его более интересным, эффективным, оптимальным.

Для реального общения в Интернет сети с носителями языка и однокурсниками использовались программы Skype, Face Time и электронная почта. Это способствовало формированию продуктивных умений и навыков разговорной речи, обеспечивая подлинную заинтересованность обучаемых в результатах усвоения основ коммуникативной компетенции и мыслительных операций, необходимых для ее осуществления. Кроме того, создавалась возможность использования языка в реальном общении, копирования образцов вербального и невербального поведения партнеров, развития умения извлекать новые решения во время их совместного обсуждения под руководством преподавателя.

Для хранения и накопления информации использовались (CD, DVD, Flash диски), а для обработки и воспроизведения звука применялись всевозможные аудио и видео проигрыватели, программы для просмотра изображений (Adobe Reader, PhotoShop, CorelDraw и др.), программы для создания схем, чертежей и графиков [123; 198].

Нами также были задействованы: электронные пособия и презентации, демонстрируемые с использованием мультимедиа средств; интерактивные доски, проекторы, интернет-тренажеры и различные программы компьютерного тестирования; видео и аудиотехника. Проводились интерактивные конкурсы и викторины; велась научно-исследовательская работа со студентами.

На практических занятиях по английскому языку мы использовали следующие методы обучения с применением ИКТ: метод информационного ресурса, метод проектов и дидактические игры.

При подготовке студентов к практическим занятиям, защите проектов, публичным выступлениям и участию в конференциях широко использовался метод информационного ресурса с использованием средств ИКТ. К методу информационного ресурса относилось следующее: работа студентов с

учебными пособиями, справочной, научно-популярной литературой, электронными изданиями, Интернет ресурсами. Главное преимущество такого метода заключалось в возможности для студента многократно обрабатывать учебную информацию в доступном темпе, режиме и в удобное для него время. Учебная литература и мультимедиа-средства успешно выполняли все дидактические функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. Наибольшее распространение получили два вида работы с информационными ресурсами: на занятии, под непосредственным руководством преподавателя, и самостоятельная работа студента с целью закрепления и расширения объема знаний. Главной целью использования метода информационного ресурса являлось закрепление и расширение теоретических знаний путем ориентации студента в огромном количестве самой разнообразной информации, которая ему необходима и которая могла удовлетворить его познавательные потребности [52; 54].

В процессе работы было выявлено, что около 55% студентов (41 человек) демонстрировали умение сравнивать и сопоставлять информацию из нескольких источников, исключать несоответствующую информацию, сжато и логически грамотно излагать обобщенную информацию, необходимую для интеллектуально-коммуникативного взаимодействия. Повысился уровень активизации самостоятельной деятельности для получения новых знаний, 61% (46 человек) стремились к реализации творческого подхода в поиске решения коммуникативной задачи и управления коммуникативной ситуацией.

Дидактические игры с использованием средств ИКТ помогли решить многие учебные задачи. Они способствовали формированию у студентов навыков контроля и самоконтроля, а также дали возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с разным уровнем знаний. Наибольшую возможность для этого предоставили деловые игры. Игра позволяла участникам «делать ошибки» и, анализируя их, видеть причины и последствия таких действий. Это в полной мере отвечало потребностям студентов «быть взрослыми» [154].

Деловые игры были особенно востребованы у студентов вуза – будущих экономистов, которые дали возможность проверить свои силы и готовность к реальной жизни. Так, например, отправка деловой корреспонденции, резюме, электронных сообщений по электронной почте помогли создать ситуацию делового общения между преподавателем (выступающим в роли работодателя, начальника отдела, директора фирмы) и студентом (офисным сотрудником, поставщиком или соискателем на вакантную должность), приближенную к реальной. В результате у 55% студентов развились навыки работы с деловой корреспонденцией, которые пригодятся им в профессиональной деятельности.

Ряд преимуществ имел метод проектов, который позволял привлечь студентов к активной познавательной деятельности. Данный метод широко применялся нами для организации самостоятельной работы студентов. Использование такого метода с применением ИКТ оказалось намного эффективнее, чем объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы.

В рамках внедрения третьей технологии реализовывались принципы: интеллектуально-творческой активности, имиджевой коммуникации и рефлексивности.

Так, принцип интеллектуально-творческой активности нашел свое применение в работе студентов над творческим заданием с использованием ИКТ, которое заключалось в создании электронной презентации на английском языке по заданной теме. Подготовка такой презентации была наиболее популярна среди студентов и проходила как индивидуально, так и в группе и засчитывалась как индивидуальная самостоятельная работа (СРС), на которую в вузах отводится определенное количество часов.

Студенты работали над созданием электронных презентаций по следующим темам: «Розничная торговля», «История компании», «Мой бизнес», «Банковский сектор разных стран», «Экономика страны», «Структура компании», «Спонсорская помощь», «Самая необычная рекламная кампания», «Презентация продукта», «Банк с мировым именем», «Крупнейшие компании мира». В рамках создания электронной презентации были задействованы

всевозможные средства ИКТ, которые помогали сделать презентацию не только красочной и насыщенной, но и полезной как для самого студента, так и для аудитории в целом. Дискуссии и обмен идеями между студентами двух вузов проходили онлайн (в программе «Скайп», на форумах, в чатах в реальном времени) или офлайн (на конференциях, совместных встречах, участии в телевизионных программах), на которых студенты делились своими знаниями, навыками, достижениями, новшествами и полученными результатами. Качественно подготовленная электронная презентация и правильное применение средств ИКТ помогало студентам выступать достойно перед аудиторией и способствовало созданию собственного имиджа, таким образом, на данном этапе реализовывался принцип имиджевой коммуникации.

Демонстрация результатов работ студентов проходила на заключительном занятии-презентации по уже изученной теме и носила рефлексивный характер. Благодаря применению информационно-коммуникационных технологий реализовывался также принцип рефлексивности: более 60% студентов в процессе презентации осуществляли адекватную оценку результатов собственной деятельности, оценивали себя и других, входили в рефлексивную позицию: что сделано не так, что получилось, какие сделаны выводы и строили планы на будущее.

Работа студента над проектным заданием с применением ИКТ способствовала: повышению мотивации к процессу коммуникации и обучения в целом; расширению творческого потенциала; развитию личности (коммуникативных и интеллектуальных способностей, умений планировать, принимать решения и оценивать результаты); созданию условий, в которых студент, основываясь на совместных наработках, занимался самостоятельным поиском, применял различные способы работы для решения новых вариантов учебных задач, обосновывал свои действия; приобретению опыта решения реальных задач в будущем; получению удовольствия от собственной профессиональной деятельности, воспитывая творческих и активных людей, способных самостоятельно принимать решения и учиться в течение жизни.

Данный метод широко применялся для подготовки к публичному выступлению и защите проекта. В частности, это выражалось в том, что все доклады сопровождалось электронными презентациями с широким применением мультимедиа средств. Мультимедийные презентации облегчали процесс изложения материала и были популярны среди преподавателей и студентов. Преимущества таких презентаций заключались в доступности, простоте создания, эффективности применения и эстетичности результата. Графическое представление информации, использование звука, оцифрованного видео, все это делало работу на компьютере интереснее и способствовало повышению мотивации студентов. Все эти возможности делали привлекательным применение электронных презентаций на практических занятиях в вузе, а мультимедийные технологии в целом способствовали повышению эффективности обучения.

При работе с мультимедиа средствами менялась и роль преподавателя, основная задача которого была направлена на интеллектуальное развитие личности студента, его творческий поиск. Взаимоотношения преподавателя и студента строились на принципах сотрудничества и сотворчества. Расширилась доля самостоятельной работы студента, и, соответственно, увеличился объем индивидуальных творческих работ поискового и исследовательского характера.

Результаты внедрения модели с использованием резервов информационно-коммуникационной предметной среды показали, что 59 студентов из 75 исследуемых (79%) владели универсальными навыками мышления и решения коммуникативных задач: повысился уровень умения анализировать коммуникативную ситуацию с разных точек зрения, понимать общий контекст и скрытый смысл высказываний, самостоятельно работать над повышением собственной компетентности в коммуникативной сфере.

При использовании резервов информационно-коммуникационной предметной среды, дополнительно формировалась способность применения инструментов ИКТ для идентификации и соответствующего представления информации: умение извлекать информацию, интерпретировать и представлять

ее (анализ, обобщение, сравнение), умение генерировать информацию, направлять электронную информацию определенной аудитории.

По итогам внедрения третьей технологии в ЭГ-3 был проведен контрольный срез с целью выявления динамики развития коммуникативной компетенции студентов вуза (таблица 12).

Таблица 12 - Результаты апробации модели в ЭГ-3

Группа	Этап	Критерии				КК %
		Мотивационный	Интеллектуальный	Деятельностный	Рефлексивный	
ЭГ-3	начало	42%	40%	40%	34%	39%
	конец	58%	63%	54%	49%	56%
КГ	начало	41%	41%	40%	42%	41%
	конец	49%	50%	45%	44%	47%

В процессе обучения студентов информационно-коммуникационные технологии способствовали повышению их мотивации и познавательной активности за счет разнообразия форм работы; предоставили возможность проявить свои способности (творческие, интеллектуальные, коммуникативные); интенсифицировали самостоятельную работу студентов; помогли создать объективный контроль знаний студентов (применение компьютерного тестирования с получением быстрого и достоверного результата) и обеспечили гибкость процесса обучения.

Следовательно, формирование коммуникативной компетенции студентов вуза с использованием ИКТ – это совершенно новый, интегративный процесс, характеризующийся актуализацией содержательно значимых компонентов в результате внедрения современных педагогических методов и усиления их эффективности, способствующих быстрому, качественному усвоению учебного материала и получению знаний. ИКТ – технологии будущего, которые делают обучение интересным, эффективным и более привлекательным для современных студентов. Информационно-коммуникационные технологии позволяют работать самостоятельно в условиях неограниченного доступа к информации, создавая благоприятные условия для успешного формирования коммуникативной компетенции. Данный факт свидетельствует о том, что

студентов вуза необходимо обучать решению коммуникативных задач в пространстве информационной образовательной среды вуза. Таким образом, внедрение ИКТ в образовательный процесс является важным аспектом для успешного формирования коммуникативной компетенции студентов вуза.

Апробация разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе с применением всех описанных выше технологий осуществлялась в ЭГ-4, где были задействованы все процессные операции по внедрению педагогических технологий с учетом учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, последовательная смена которых способна сформировать точные представления о будущей профессии, коммуникативной деятельности и опыте ее осуществления. Краткая характеристика указанных видов деятельности приведена нами в таблице 13.

Таблица 13 - Характеристика видов деятельности студентов

Вид деятельности студента	Характеристика	
	по содержанию	по приоритетному уровню самостоятельности
Учебная	Предполагает усвоение предметной информации через интеллектуально-коммуникативное взаимодействие с преподавателем	Преимущественно осуществляется под руководством преподавателя или может быть частично-самостоятельной
Квазипрофессиональная	Предполагает имитацию на практических занятиях элементов реальной коммуникативной деятельности	Преимущественно бывает частично-самостоятельной или осуществляется под руководством преподавателя
Учебно-профессиональная	Предполагает выполнение реальных профессиональных функций в рамках подготовки квалификационной работы или участия в исследовательской деятельности	Преимущественно бывает частично-самостоятельной или самостоятельной

Внедрение разработанной нами модели в ЭГ-4 предусматривало и организацию внеучебных заданий для самостоятельной работы студента по каждой теме, охватывающих как теоретическую, так и практическую часть (подготовка докладов, проектов по теме; проигрывание коммуникативных

ситуаций; доказательство утверждений; проведение самостоятельных исследований и т.д.). Важнейшим механизмом совершенствования самостоятельной коммуникативной деятельности будущих экономистов явилось учебное проектирование.

Проектно-творческая среда в ЭГ-4 создавалась на основе разработанного банка проектов по формированию коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов с применением всего комплекса творческих проектов (Приложение 3).

В результате апробации модели с применением всех педагогических технологий были получены следующие данные, приведенные в таблице 14.

Таблица 14 - Результаты апробации модели в ЭГ-4

Группа	Этап	Критерии				КК %
		Мотивационный	Интеллектуальный	Коммуникативный	Рефлексивный	
ЭГ-4	начало	38%	39%	37%	40%	38,5%
	конец	76%	69%	64%	59%	67%
КГ	начало	41%	41%	40%	42%	41%
	конец	49%	50%	45%	44%	47%

В результате мы получили следующие уровни сформированности компонентов коммуникативной компетенции студентов вуза (рисунок 6).

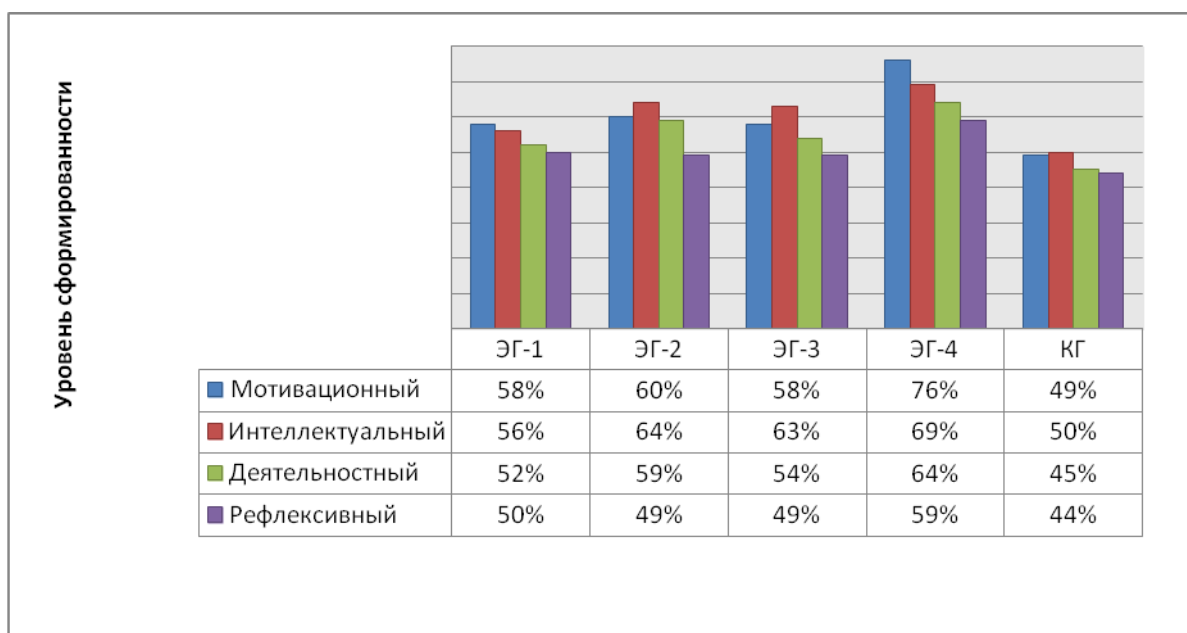


Рисунок 6 - Уровень сформированности компонентов КК по группам (формирующий эксперимент)

На конец опытно-экспериментальной работы был выявлен следующий уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов, представленный на рисунке 7.

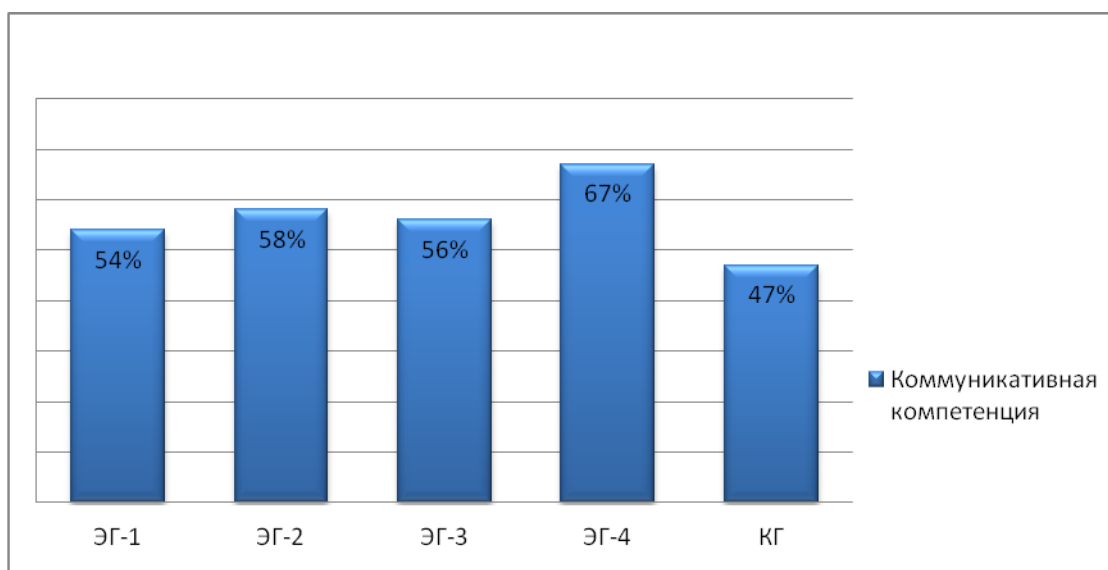


Рисунок 7 - Уровень сформированности КК студентов вуза – будущих экономистов на конец опытно-экспериментальной работы

Согласно полученным данным, во всех экспериментальных группах наблюдалось достоверное повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза, однако в ЭГ-4 результат внедрения модели с применением всего комплекса предложенных технологий был наиболее показательный, что доказывает ее эффективность.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции студентов в вузе

На заключительном этапе был проведен обобщающий эксперимент, цель которого заключалась в выявлении изменений в уровне сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов.

В задачи обобщающего эксперимента входило следующее:

- оценка уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов;

- фиксация степени влияния педагогических технологий на эффективность функционирования модели формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе;

- определение и анализ динамики изменений в степени сформированности коммуникативной компетенции у участников эксперимента.

Характеристика результатов проведенной нами на базе филиалов ТюмГУ и ТюмГНГУ в г. Когалыме опытно-экспериментальной работы предполагала представление и анализ динамики изменений уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов.

Учитывая четырехкомпонентную структуру коммуникативной компетенции, рассмотренную в первой главе нашего диссертационного исследования, анализ и результаты формирующих воздействий педагогического эксперимента целесообразно проводить с помощью системного анализа, позволяющего изучить сформированность всех компонентов коммуникативной компетенции.

На третьем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена математическая группировка данных по усредненным величинам и выявлена динамика развития коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов.

На основе диагностических методик (таблица 2) оценивался каждый критерий, характеризующий соответствующий компонент коммуникативной компетенции: мотивационный, интеллектуальный, деятельностный, рефлексивный.

Представим и проанализируем фактические данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы. Необходимо отметить, что было проведено несколько контрольных срезов: нулевой, промежуточный и итоговый. Данные нулевого среза нами уже проанализированы в первом параграфе второй главы. Отметим, что нам удалось зафиксировать положительные результаты по всем критериям и можно подтвердить следующие принципиальные для нас выводы:

- разработанная нами модель действительно позволяет сформировать коммуникативную компетенцию студентов вуза;

- она не противоречит организационно-педагогическим особенностям процесса профессиональной подготовки студентов в современном вузе и имеет потенциал для внедрения в образовательных учреждениях;

- каждая из выявленных педагогических технологий действительно повышает эффективность функционирования модели.

Отметим, что при проведении опытно-экспериментальной работы все группы имели сходное распределение студентов по степени сформированности коммуникативной компетенции, что подтверждено результатами констатирующего этапа эксперимента и использованием статистического критерия хи-квадрат.

Результаты промежуточного среза показали, что у студентов произошли значительные позитивные изменения. Посчитав целесообразным изучить уровень сформированности компонентов коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов, мы показываем результаты промежуточного среза как дополнительное подтверждение эффективности функционирования разработанной нами модели и результативности вводимых педагогических технологий (таблица 15).

Таблица 15 - Результаты промежуточного среза по всем группам

К-во	Показатели	Уровни					
		Низкий / Базовый		Средний / Продуктивный		Высокий / Креативный	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
375	К ₁ мотивационный	96	25,6	219	58,4	60	16
	К ₂ интеллектуальный	87	23,2	234	62,4	54	14,4
	К ₃ деятельностный	120	32	207	55,2	48	12,8
	К ₄ рефлексивный	111	29,6	210	56	54	14,4

В целом отметим, что по сравнению с нулевым срезом промежуточный срез показал позитивные изменения в сформированности всех компонентов коммуникативной компетенции (K_1 , K_2 , K_3 , K_4). Так, например, число студентов с базовым уровнем сформированности мотивационного компонента K_1 по всей выборке из расчета 375 студентов уменьшилось на 24%; количество студентов с продуктивным уровнем сформированности данного компонента повысилось на 16%; с креативным – увеличилось на 8%.

По интеллектуальному критерию изменения по сравнению с нулевым срезом были следующие: число студентов, имеющих базовый уровень, сократилось на 24%; по продуктивному уровню увеличение составило 18,4%; число студентов с креативным уровнем сформированности компонента увеличилось на 5,6%.

Изменения по деятельностному критерию по всем группам были следующие: по базовому уровню уменьшение составило 87 человек и 23,2% соответственно; число студентов с продуктивным уровнем повысилось на 57 человек или 15,2%; увеличение по креативному уровню составило 30 человек или 8%.

Наиболее значимые изменения были заметны по рефлексивному критерию: число студентов, с базовым уровнем сократилось на 105 человек и составило 28%; по продуктивному уровню было выявлено увеличение на 15,2% или 57 студентов соответственно; число испытуемых, обладающих креативным уровнем, увеличилось на 48 человек, а это 12,8%.

Основываясь на полученных данных можно утверждать, что все предложенные технологии оказали влияние на результативность сформированности коммуникативной компетенции студентов. По результатам проведения эксперимента для большей наглядности была составлена сводная таблица данных на начало и конец опытно-экспериментальной работы. Полученные результаты в виде среднего показателя по группе представлены в процентах в таблице 16.

Таблица 16 - Сравнительные данные по группам на начало и конец
опытно-экспериментальной работы

Группа	Этап	Критерии				КК %
		Мотивационный	Интеллек- туальный	Деятельностный	Рефлексивный	
ЭГ-1	начало	40%	43%	40,5%	40,5%	41%
	конец	58%	56%	52%	50%	54%
ЭГ-2	начало	39%	41%	41,5%	36,5%	39,5%
	конец	60%	64%	59%	49%	58%
ЭГ-3	начало	42%	40%	40%	34%	39%
	конец	58%	63%	54%	49%	56%
ЭГ-4	начало	38%	39%	37%	40%	38,5%
	конец	76%	69%	64%	59%	67%
КГ	начало	41%	41%	40%	42%	41%
	конец	49%	50%	45%	44%	47%

При сравнении усредненных показателей, полученных в ходе проведения нулевого и итогового срезов, по всем четырем критериям прослеживалась положительная динамика. Во всех экспериментальных группах повысился уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов. Так, в ЭГ-1 увеличение составило 13%, в ЭГ-2 – 18,5%, в ЭГ-3 – на 17%. Значительное повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции произошло в ЭГ-4, где внедрялась модель с применением комплекса педагогических технологий и в результате положительное изменение составило 28,5%.

В контрольной группе произошедшие изменения были менее существенны. Уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов повысился, но незначительно. Обучение в этой группе с помощью традиционных учебных программ частично способствовало формированию коммуникативной компетенции, но данный процесс происходил стихийно и менее эффективно. Изменение уровня сформированности коммуникативной компетенции в этой группе составило только 6%. В целом количество студентов, перешедших на средний и высокий уровень, по всем показателям увеличилось в среднем на 18-20%.

Динамика изменения уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза показана на диаграмме (рисунок 8).

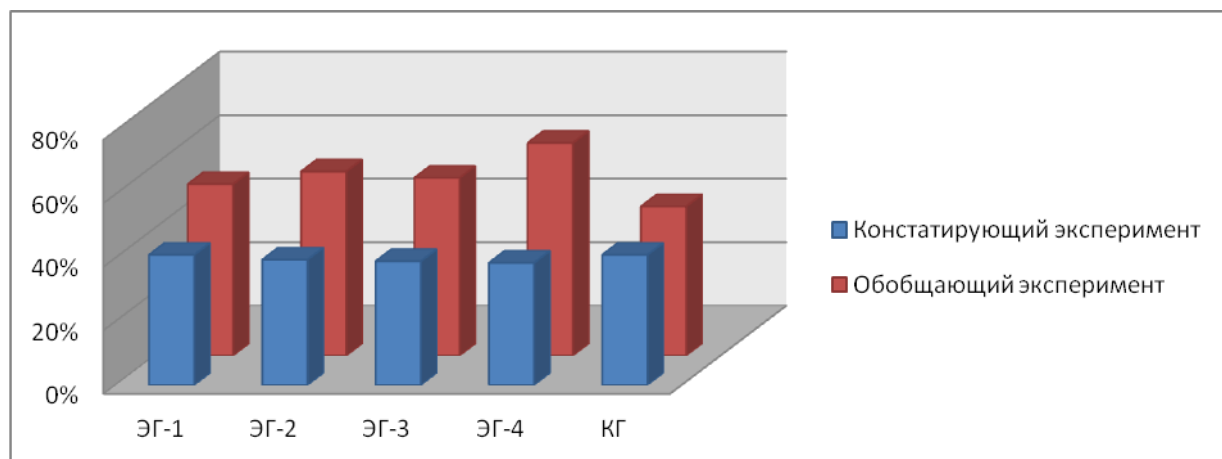


Рисунок 8 - Динамика изменения уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Из диаграммы заметен значительный прогресс в развитии коммуникативной компетенции студентов. Ярко проявляющиеся характеристики показателей сформированности коммуникативной компетенции создали следующую картину позитивных образований: у 89% студентов стабильно проявлялся творческий подход и устойчивый интерес к интеллектуальной деятельности и коммуникативному взаимодействию. 86% студентов понимали их сущность, специфику и значение, а также проявляли умение самостоятельно и практически безошибочно выполнять интеллектуальные действия с использованием оптимальных средств коммуникации, проявлять творческую активность; у большинства студентов коммуникативные навыки развиты на высоком уровне, качества личности достаточно сформированы и актуализированы в деятельности. 76% студентов владели терминологией, знали принципы, этапы коммуникативной деятельности, понимали ее значение и особенности реализации; в результате содержательного наполнения третьей педагогической технологии, связанной с использованием резервов информационно-коммуникационной предметной среды 69% студентов указывали пути и средства повышения эффективности интеллектуальной деятельности с привлечением средств коммуникации,

быстро ориентировались в новой информации; 58% студентов обладали глубокими знаниями правил коммуникативного взаимодействия. Динамика произошедших изменений показала, что общий объем знаний достаточен для эффективного осуществления студентами коммуникативной деятельности на основе овладения компонентами формируемой компетенции.

Апробация модели с применением полного арсенала методов и технологий обучения дала основание утверждать, что в результате повысился уровень потребности студентов в постоянном и систематическом выполнении коммуникативных действий и мыслительных операций – 56%; так, 62% студентов проявили способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, 69% самостоятельно анализировали, обобщали, делали умозаключения, 77% студентов точно выражали свою точку зрения, могли осуществлять коммуникацию на русском и иностранном языках и грамотно продолжить ее.

Характерным для студентов явилось умение использовать эмоции как средство общения – 53%, умение выстраивать логические высказывания, задавать вопросы, говорить выразительно используя правильную интонацию и соответствующий темп речи – 53%, а 66% студентов показали владение логикой изложения информации, подлежащей передаче другому.

Значимым для нас явилось то, что апробация модели способствовала совершенствованию коммуникативных свойств личности, которые характеризуют потребности в общении, отношение к способу общения, а также развитию коммуникативных способностей: 68% студентов проявляли инициативу в общении, эмоционально откликаясь на состояние партнеров, обладали способностью к взаимной стимуляции в деловом общении.

В ЭГ-4 согласно разработанной нами модели были реализованы все принципы описанные выше. Однако наиболее значимые результаты были получены по итогам реализации следующих принципов:

- 1) принцип интеллектуально-творческой активности нашел свое применение в результате внедрения в образовательный процесс технологии

развития критического мышления. Разнообразие применяемых приемов данной технологии предоставило огромные возможности для развития интеллектуальной инициативы студентов и способствовало формированию интеллектуальной составляющей их коммуникативной компетенции в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия на практических занятиях по английскому языку.

Данный принцип был реализован в результате внедрения в учебный процесс и проектной технологии. Работа студентов над творческими проектами по разным темам способствовала развитию их интеллектуально-творческой активности. Студенты самостоятельно выбирали название проекта, и направление своей деятельности, проявляли инициативу, что повысило их мотивацию к интеллектуально-коммуникативному взаимодействию.

Введение в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий также способствовало развитию интеллектуально-творческой активности студентов. Особенно это проявлялось в подготовке электронной презентации для защиты проекта, в процессе которого студенты задействовали все свои творческие способности и применяли всевозможные средства ИКТ, чтобы сделать свою презентацию яркой, запоминающейся и презентабельной.

2) принцип интеграции имел весомое значение для профессиональной ориентации студентов. В рамках реализации данного принципа подчеркивалось интегративное использование знаний из общепрофессиональных и специальных дисциплин для достижения целостного результата – коммуникативной подготовки студента к будущей профессиональной деятельности.

Реализация принципа интеграции достигалась посредством практического применения профессионально ориентированных текстов и практических заданий по темам экономической направленности из таких дисциплин как «Маркетинг», «Макроэкономика», «Микроэкономика», «Бухгалтерский учет и анализ», «Деньги, кредит, банки», «Менеджмент», «Мировая экономика и международные экономические отношения», «Финансы

и кредит», на основе которых выстраивалось интеллектуально-коммуникативное взаимодействие преподавателя и студентов.

3) принцип интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации. Выполняемые студентами индивидуальные проекты имели ярко выраженную исследовательскую направленность. Среди них наиболее продолжительным являлся долгосрочный индивидуальный исследовательский проект о деятельности ведущих нефтяных компаний “The Biggest Companies of the World” в рамках разработанного нами «Банка проектов». Он требовал особой подготовки и выполнялся в течение всего учебного года в качестве самостоятельной работы студента (СРС) с его итоговой презентацией на заключительном занятии в конце года.

В рамках данного принципа интеллектуально-коммуникативная исследовательская деятельность подчеркивала развитие свойств системно-прогностического мышления, владение технологией работы над проблемной задачей и методическим инструментарием ее решения, умение активизировать информационные потоки в процессе вхождения в информационно-коммуникативное пространство. Студенты были готовы к профессиональному дискурсу на иностранном языке, смело вступая в интеллектуально-коммуникативное взаимодействие с участниками дискуссии, четко аргументируя свои высказывания, приводя убедительные доказательства, отстаивая свои инновационные решения.

В рамках проектной деятельности лучшие работы студентов были приняты для участия в региональных научно-практических конференциях, которые проводились совместно с молодыми специалистами ведущих нефтяных компаний ОАО «Лукойл-Западная Сибирь» и ТПП «Когалымнефтегаз» на базе Филиалов: ТюмГУ в г. Когалыме «Проблемы и перспективы развития регионов», «Актуальные проблемы теории и практики» и ТюмГНГУ - «Выбор профессии: проблемы и перспективы молодых специалистов. Самоопределение, конкуренция, успех. Компетенции молодых специалистов»,

на которых студенты выступали с докладами на русском и английском языках и занимали призовые места.

По итогам проведения региональных научно-практических конференций студентами филиалов были написаны статьи о рассматриваемых проблемах на разных языках и опубликованы в сборниках конференций.

Разработанные студентами проекты также были высоко отмечены специалистами отдела культуры и молодежной политики города Когалыма. Так, студенты Филиала ТюмГУ два года подряд занимали призовые места (дипломы 2 степени) в номинации «Специалист в области социального управления» финального тура муниципального и регионального этапов окружного молодежного конкурса проектов «Золотое будущее Югры».

4) Также значимым для нашего исследования стал принцип имиджевой коммуникации. Коммуникационный имиджевый процесс в нашем исследовании являлся важной составляющей интеллектуальной культуры студенческого общества, основная идея которого заключалась в создании и поддержании позитивного образа участников коммуникации и уровня их интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, в результате чего студенты создавали себе имидж и становились узнаваемыми.

Благодаря популярности участников научных мероприятий, в средствах массовой информации города (телеканал «Инфосервис», газета «Когалымский Вестник», газета студенческого научного общества «Лингва») все больше и больше студентов филиалов желали принять участие в конкурсах, конференциях, олимпиадах и других мероприятиях.

Самые активные студенты, обладающие сформированной коммуникативной компетенцией, неоднократно приглашались для участия в молодежных телевизионных программах «28%», «Мы такие», «Наши города» и др., в прямом эфире на телеканале «Инфосервис» в программе «На завтрак», давали интервью на различные темы, таким образом, самостоятельно создавая свой имидж.

По результатам проведения совместных конференций филиалов двух вузов ТГУ и ТГНГУ с молодыми специалистами ведущих нефтяных компаний (ОАО «Лукойл-Западная Сибирь» и ТПП «Когалымнефтегаз») разработанные студентами проекты были отмечены руководством, а самые активные участники среди студентов, обладающие сформированной коммуникативной компетенцией были приглашены на профессиональную практику на предприятие с последующим трудоустройством по специальности.

О результативности внедрения модели также могут свидетельствовать данные из отдела трудоустройства выпускников. Так, на момент подведения итогов проведения эксперимента и написания заключения диссертационного исследования все выпускники филиалов ТюмГУ и ТюмГНГУ были трудоустроены. Студенты контрольной группы КГ заняли рабочие места в небольших организациях и предприятиях города, студенты же экспериментальных групп в основном имели рабочие места в ведущих нефтяных компаниях в городах Когалыма (ОАО «Лукойл-Западна Сибирь», ТПП «Когалымнефтегаз», Покачей (ТПП «Покачевнефтегаз»), Лангепаса («Лангепаснефтегаз»), Сургута («Сургутнефтегаз»), Ханты-Мансийска («Газпромнефть – Хантос») и Москвы (ПАО «Лукойл»). Однако студенты, участвующие в ЭГ-4 имели более престижные должности и на момент сбора статистических данных уже продвинулись по карьерной лестнице. Студенты, получившие по итогам обучения дипломы с отличием, были приглашены на работу на вакантные места на должность экономиста в ведущую нефтяную компанию «ОАО Лукойл – Западная Сибирь».

Студенты научились составлять качественное резюме на русском и английском языке, свободно вступать в интеллектуально-коммуникативное взаимодействие на собеседовании, что также было отмечено работодателями, а качественно оформленное портфолио, включающее результаты достижений студента за весь период обучения в вузе помогло многим из них устроиться на хорошую работу.

Характеризуя в целом полученные данные, отметим, что осуществление целенаправленной работы по апробации модели привело к положительным результатам и это заметно при сравнении данных нулевого и итогового срезов по всем группам, которые приведены в таблице 17.

Таблица 17 - Результаты итогового среза по всем группам

К-во	Показатели	Уровни					
		Низкий / Базовый		Средний / Продуктивный		Высокий / Креативный	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
375	K ₁	30	8	219	58,4	126	33,6
	K ₂	51	13,6	210	56	114	30,4
	K ₃	48	12,8	222	59,2	105	28
	K ₄	33	8,8	228	60,8	114	30,4

С целью оценки коммуникативной компетенции студентов мы проанализировали результаты нулевого и итогового срезов. В среднем число студентов, имеющих базовый уровень сформированности коммуникативной компетенции сократилось на 159 человек от общего числа и соответствовало 42%; количество студентов с продуктивным уровнем увеличилось на 60 человек (повысилось на 16%); а число студентов, обладающих креативным уровнем сформированности коммуникативной компетенции, увеличилось на 96 человек, что соответствует 25,6%.

Учитывая изначальное сходство групп по уровню сформированности коммуникативной компетенции, с определенной долей вероятности можно утверждать, что полученные различия табличных значений являются следствием внедрения разработанной нами модели.

Статистическое подтверждение данного вывода получено с помощью критерия хи-квадрат [49; 50; 84; 183], позволяющего определить статистическую существенность различий между двумя наборами данных. В качестве нулевой гипотезы было выбрано предположение, что распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетенции в группах, участвующих в эксперименте, одинаково. В таблице 18 представлены данные статистики критерия хи-квадрат.

Таблица 18 - Значение статистики хи-квадрат на итоговом срезе

Сравниваемые группы	Полученное значение по уровням			Табличное значение для уровня значимости		
	Низкий	Средний	Высокий	0,01	0,03	0,05
КГ и ЭГ-1	1,29	1,42	1,61	9,21	7,01	5,99
КГ и ЭГ-2	8,67	3,51	4,57			
КГ и ЭГ-3	4,15	4,02	2,94			
КГ и ЭГ-4	8,68	0,85	8,68			
ЭГ-1 и ЭГ-2	3,48	7,90	3,99			
ЭГ-1 и ЭГ-3	8,02	0,86	0,43			
ЭГ-1 и ЭГ-4	3,32	8,68	3,32			
ЭГ-2 и ЭГ-3	7,81	1,30	1,30			
ЭГ-3 и ЭГ-4	3,32	0,86	0,86			

Проверка показала, что разработанная нами модель способствует эффективному формированию коммуникативной компетенции студентов в вузе. Согласно данным таблицы 18 во всех экспериментальных группах с вероятностью 0,05 было доказано преимущество нулевой гипотезы, так как полученное значение по высокому уровню сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов соответствует: $\chi^2_{набл} < \chi^2_{крит}$ (1,61 < 5,99; 4,57 < 5,99; 2,94 < 5,99). И только в группе ЭГ-4, где была введена модель с применением всех предложенных технологий, была подтверждена альтернативная гипотеза, так как $\chi^2_{набл.} > \chi^2_{крит.}$ (8,68 > 5,99).

Таблица 19 - Результаты расчета критерия χ^2 при оценке уровня сформированности КК студентов вуза – будущих экономистов

Сравнение групп	$\chi^2_{наб}$	$\chi^2_{наб} \sqrt{\chi^2_{крит}}$	Статистическая значимость
КГ и ЭГ-1	1,61	<5,991	статистически не значимо
КГ и ЭГ-2	4,57	<5,991	статистически не значимо
КГ и ЭГ-3	2,94	<5,991	статистически не значимо
КГ и ЭГ-4	8,68	>5,991	статистически значимо
$\chi^2_{крит} = 5,991$			

Табличные значения расчета критерия χ^2 доказывают тот факт, что принятая нами нулевая гипотеза не соответствует результатам наблюдений: распределение студентов в этих группах по уровню сформированности

коммуникативной компетенции различно, причем эти различия не являются случайными, т.е. детерминируются вводимыми нами новшествами, а именно моделью формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе.

Экспериментальным путем мы доказали, что внедрение модели способствовало повышению уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза. Повышение заметно во всех группах, но в ЭГ-4, где применялись все предложенные технологии в комплексе, уровень значительно выше. Это свидетельствует о том, что при целенаправленном педагогическом воздействии процесс формирования коммуникативной компетенции протекает быстрее и эффективнее.

Таким образом, подтвердилась верность гипотезы о том, что формирование коммуникативной компетенции студентов вуза будет более эффективным, если в процессе обучения применяются все предложенные педагогические технологии в комплексе. Повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студента является основным показателем эффективности разработанной нами модели. Невозможность получения положительных результатов без учета предложенных технологий подчеркивает необходимость их внедрения для эффективности модели. Достаточность выводится из результатов проведенного экспериментального исследования. Если данные срезов, полученных в ходе эксперимента, указывают на наличие стабильного роста показателей формируемых компонентов и значительное превосходство студентов той экспериментальной группы, в которой соблюдались все условия внедрения модели, над студентами остальных групп, то можно сделать вывод об эффективности функционирования разработанной нами модели.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что в результате апробации модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе, данные контрольной и любой из экспериментальных выборок демонстрируют положительную динамику применительно к исследуемому процессу. Однако результаты, полученные в ЭГ-4, свидетельствуют о

необходимости внедрения всех предложенных технологий. В целом студенты ЭГ-4 показали более высокую мотивацию, общую подготовку и динамику ее роста, они транслировали прочные знания, развитые умения и навыки, определяющие хорошо сформированную коммуникативную компетенцию.

Следовательно, мы можем заключить, что изменение уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов вуза - будущих экономистов вызвано не случайными причинами, а является следствием внедрения разработанной нами модели.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала значимость внедрения в практику полученных результатов и может быть продолжено дальнейшее исследование по этой проблеме.

Согласно проведенной опытно-экспериментальной работе, можно заключить, что поставленные нами задачи выполнены, цель достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы:

1. На основе теоретических положений первой главы диссертационного исследования разработан критериально-диагностический инструментарий и использован комплекс диагностических средств по выделенным критериям: мотивационному, интеллектуальному, деятельностному, рефлексивному. Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов, что требовало введения специальных средств с целью ее дальнейшего формирования.

2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы обосновал эффективность внедряемой в образовательный процесс модели, доказав результативность интеграции предложенных педагогических технологий.

Согласно полученным данным, во всех экспериментальных группах наблюдалось достоверное повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции, однако в ЭГ-4 зафиксирована наиболее показательная динамика, составившая 28,5%. В целом студенты этой группы показали более высокую мотивацию, общую коммуникативную подготовку и темпы ее роста, они транслировали прочные знания, развитые умения и навыки, определяющие хорошо сформированную коммуникативную компетенцию, что свидетельствовало об эффективности введения модели.

3. Согласно разработанной модели наиболее значимые результаты были получены по итогам реализации ряда принципов. Принцип интеллектуально-творческой активности нашел свое применение в результате внедрения в образовательный процесс технологии развития критического мышления. Разнообразие применяемых приемов данной технологии предоставило огромные возможности для развития интеллектуальной инициативы студентов и способствовало формированию интеллектуальной составляющей их коммуникативной компетенции. Принцип интеграции имел весомое значение для профессиональной ориентации студентов. В рамках реализации данного принципа подчеркивалось интегративное использование знаний из общепрофессиональных и специальных дисциплин для достижения целостного результата – коммуникативной подготовки студента к будущей профессиональной деятельности. Принцип интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации. В рамках данного принципа интеллектуально-коммуникативная исследовательская деятельность подчеркивала развитие свойств системно-прогностического мышления, владение технологией работы над проблемой и методическим инструментарием ее решения, умение оптимизировать информационные потоки, в том числе иноязычные, в процессе вхождения в информационно-коммуникативное пространство. Также значимым для нашего исследования стал принцип имиджевой коммуникации. Коммуникационный имиджевый процесс в нашем исследовании являлся важной составляющей интеллектуальной культуры студенческого общества,

основная идея которого заключалась в создании и поддержании позитивного образа участников коммуникации и уровня их интеллектуально-коммуникативного взаимодействия.

4. На обобщающем этапе статистическое подтверждение, полученное с помощью критерия хи-квадрат, также показало, что на уровне значимости 0,05 распределения студентов по уровням сформированности коммуникативной компетенции данные в контрольной и экспериментальных группах значительно отличаются. Повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студента является основным показателем эффективности нашей модели. Следовательно, мы можем заключить, что изменение уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов - будущих экономистов вызвано не случайными причинами, а является следствием внедрения в образовательный процесс вуза разработанной нами модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования, подтвердив положения выдвинутой гипотезы, дают основания для ряда теоретических выводов.

В рамках решения первой задачи проведен педагогический анализ становления понятия коммуникативной компетенции студентов в контексте интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе и выявлена степень разработанности проблемы. Доказано, что процесс формирования коммуникативной компетенции студентов имеет длительное историческое развитие, а взаимообусловленность понятий коммуникативной и интеллектуальной компетенций можно проследить на всех этапах становления компетентностно-ориентированной модели образования. В рамках вуза формирование коммуникативной компетенции студентов происходит в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия, под которым понимается обмен коммуникативными действиями, направленными на создание интеллектуального диалога с целью плотного информационного обмена между субъектами образовательного процесса.

В рамках решения второй задачи уточнено понятие коммуникативной компетенции и определено ее содержание. Коммуникативная компетенция студента вуза представляет собой интегративное, профессионально-значимое качество личности, характеризующееся устойчивой положительной мотивацией к успешному интеллектуально-коммуникативному взаимодействию, владением навыками профессиональной коммуникации и готовностью применять полученные в вузе знания и умения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Содержание коммуникативной компетенции студента вуза характеризуется обязательным введением в ее структуру интеллектуальной составляющей и представляет собой единство взаимосвязанных компонентов: мотивационного, отражающего наличие ценностных ориентаций студента и мотивов выполнения коммуникативной деятельности; интеллектуального,

характеризующегося наличием необходимых знаний и интеллектуальных умений для выполнения определенных коммуникативных задач; деятельностного, определяющего способность оптимально использовать имеющиеся коммуникативные умения и навыки в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия; рефлексивного, отражающего умение анализировать и оценивать результаты собственной коммуникативной деятельности.

При решении третьей задачи на основе теоретического анализа современных моделей формирования коммуникативной компетенции были выявлены основные способы формирования коммуникативной компетенции студентов вуза и определен инвариантный состав структурных элементов нашей модели, ориентированный на использование педагогических технологий (проектной технологии, технологии развития критического мышления, информационно-коммуникационных технологий).

Выявлено, что среди разнообразия существующих моделей до сих пор отсутствует общепедагогический механизм формирования коммуникативной компетенции студентов вуза и рассмотренные модели носят частнопредметный характер. Следовательно, несмотря на имеющиеся работы в этой области обнаруживается дефицит в исследовании конкретных педагогических путей достижения качественно нового образовательного результата – сформированной коммуникативной компетенции студента вуза.

В процессе решения четвертой задачи была разработана и апробирована модель формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе, имеющая общепедагогическую направленность, представляющая собой целостный комплекс элементов образующих единство и характеризующаяся функциональной структурой и интегративностью. Модель включает взаимосвязанные блоки: целевой, в котором обозначена цель, направленная на повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза, методологические подходы (системно-деятельностный, компетентностный, ситуационно-контекстный), принципы (имиджевой

коммуникации, личностной ориентации, системности, рефлексивности, интеграции, интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации, интеллектуально-творческой активности); содержательный, отражающий содержание процесса формирования коммуникативной компетенции (учебно-методический комплекс по изучаемой дисциплине, программа факультативной дисциплины «Основы деловых коммуникаций»); процессуально-технологический, описывающий процесс формирования коммуникативной компетенции студентов вуза на основе интеграции ведущих педагогических технологий (проектной технологии, технологии развития критического мышления, информационно-коммуникационных технологий) с применением всевозможных методов, приемов, форм и средств обучения; оценочно-результативный, в котором выделены критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов в вузе.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы была доказана эффективность применения разработанной модели. Согласно полученным данным, внедрение нашей модели способствовало повышению уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов во всех группах, однако в четвертой экспериментальной группе, в результате интеграции всех предложенных технологий, уровень оказался значительно выше, что свидетельствовало об эффективности введения модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе.

Таким образом, подтвердилась верность гипотезы о том, что формирование коммуникативной компетенции студентов вуза будет более эффективным, если в процессе обучения происходит интеграция всех предложенных нами технологий.

Проведенное диссертационное исследование выявило общедидактическую значимость внедрения полученных нами результатов, что подтверждает результативность разработанной модели формирования коммуникативной компетенции студентов в вузе. Однако это не исчерпывает исследование данной проблемы и оно может быть продолжено в следующих направлениях:

выявление закономерностей процесса формирования коммуникативной компетенции студентов вуза, совершенствование технологий подготовки студентов к интеллектуально-коммуникативной деятельности, расширение диагностического инструментария по определению уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Центр тестирования, 2002. – 239 с.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18-22.
3. Агапов, И.Г. Теоретические основы технологического обеспечения развития общих компетенций обучающихся в школе: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / И.Г. Агапов. – М., 2001. – 46 с.
4. Агафонова, И.Д. Педагогическая модель формирования коммуникативной компетенции менеджеров в системе дополнительного образования / И.Д. Агафонова // Известия российского государственного технического университета. – 2008. – № 69 – С. 337-341.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 375 с.
6. Альбрехт, К.Н. Использование ИКТ на уроках английского языка / К.Н. Альбрехт // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2010. – №5. – С. 1-2.
7. Аминов, Н.А. Социальный интеллект и социальная компетенция в подготовке социальных работников (факторные модели Дж. Гилфорда и Г. Морлоу) / Н.А. Аминов // Социальная работа. Под ред. И.А. Зимней. – М., 1992. – Вып. 5. – С. 37-46.
8. Андерсон, Д. Когнитивная психология / Д. Андерсон. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
9. Аксенова, Л.Н. Ситуационно-контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов / Л.Н. Аксенова, Т.В. Боровская // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 12-й международной научно-технической конференции. – Мн. : БНТУ, 2014. – Т. 2 – С. 154.
10. Азарова, Р.Н. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 52 с.
11. Анохин, П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
12. Арутюнов, В. С. Социологические основы научной деятельности / В.С. Арутюнов, Л.Н. Стрекова. – М.: Наука, 2003. – 299 с.
13. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль. – 1976. – 157с.
14. Бадмаева, Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реан и В.А. Якунина. Влияние мотивационного фактора на

развитие умственных способностей: монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.

15. Балакина, Л.Л. Диалог как педагогический принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся / Л.Л. Балакина // Вестник ТГПУ. – 2005. – Выпуск 2(46). – С. 52-56.

16. Балакина, Л.Л. Образование в условиях информационно-коммуникативного общества / Л.Л. Балакина // Вестник ТГУ. Бюллетень оперативной научной информации. – Томск, 2006. – № 76. – С. 6-15.

17. Батаева, Е.В. Коммуникативные и инструментальные стратегии в системе высшего образования / Е.В. Батаева // Вченізап. Харків. гуманітар.унту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2015. – Т. 21. – С. 279-289.

18. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2004. – 171 с.

19. Белов, С.В. Диалог – основа профессии педагога / С.В. Белов. – М.: АПКиПРО, 2002. – 148 с.

20. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. – 238 с.

21. Блинова, В.И. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010. – 19 с.

22. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 392 с.

23. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность личности как регулирующий фактор мыслительного процесса. / Д.Б. Богоявленская // Саморегуляция интеллекта. – М.: Педагогика, 1971.

24. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.

25. Бодалев, А.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / А.А. Бодалев. – М., 2007. – 164 с.

26. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 7-44.

27. Больц, Н. Азбука медиа / Н. Больц. – М.: Европа, 2011. – 136 с.

28. Большой Российский энциклопедический словарь (золотой фонд). – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1887 с.

29. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

30. Брыкова, О.В. Проектная деятельность в учебном процессе / О.В. Брыкова, Т.В. Громова. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.

31. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова - Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
32. Бурцева, Э.В. Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Улан-Удэ, 2002. – 25 с.
33. Вайсман, Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии. – 1973. – №5. – С. 30-41.
34. Васичкина, О.Н Информационно-коммуникативные технологии на занятиях по иностранному языку / О.Н Васичкина // Актуальные проблемы лингвистики и журналистики. – 2008. – С. 236-240.
35. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
36. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
37. Власенко, В.А. Взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды школы / В.А. Власенко, А.В. Якушина // Интернет и образование. – 2012. – №41. – С. 124-128.
38. Волкова, Н.В. Коммуникативный потенциал проектной деятельности/ Н.В. Волкова // «CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык»: международный информационно-аналитический журнал. – 2014. – № 1 (06). – С.162-170.
39. Волович, М.Б. Наука обучать / М.Б. Волович. – М., 1995. – 278 с.
40. Волынкина, Н.В. Инфолингвистическая система развития интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи в высшей школе : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Наталия Валериевна Волынкина. – Елец, 2012. – 386 с.
41. Воскобойников, А.Э. Монолог о диалоге и понимании / А.Э. Воскобойников // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 22-27.
42. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: АпрельПресс, 2000. – 106 с.
43. Вьюнова, Н.И. Инвариантное и вариативное в исследовании проблем психолого-педагогического образования / Н.И. Вьюнова // Вестник ВГУ. Серия: гуманитарные науки. – 2003. – №1 – С. 189-206.
44. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
45. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Кн. Дом Университет, 2000, – 329 с.
46. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова. – М., 2004. – 336 с.

47. Гегель, Г.Ф. Энциклопедия философских наук. / Г.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – Т. 1. – 452 с.
48. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
49. Гласс, Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
50. Гмурман, В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: учебное пособие / В.Е. Гмурман. – М.: Высш. Шк., 1989. – 479 с.
51. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
52. Григорьев, А.Д. Формирование проектного мышления студентов – дизайнеров в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Андрей Дмитриевич Григорьев. – Магнитогорск, 2007. – 28 с.
53. Гришко, Н.Н. Лингвистические задачи как средство развития интеллектуально-коммуникативных компетенций студентов юридических вузов (на примере изучения немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Николаевна Гришко. – Саратов, 2004. – 28 с.
54. Гришкун, В.В. Образовательные электронные издания и ресурсы / В.В. Гришкун, С.Г. Григорьев. – М.: МГПУ, 2006. – 98 с.
55. Гуленко, В.В. Менеджмент слаженной команды / В.В. Гуленко. – 2-е изд. – М.: Астрель, – 2003. – 282 с.
56. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза / Г.И. Давыдова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 91-93.
57. Давыдова, Г.И. Роль рефлексивного диалога в образовательном процессе / Г.И. Давыдова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 10. – С.81-83.
58. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: ЗАО Издательство Эксмо-Пресс, 2000. – 736 с.
59. Дикун, Т.П. Учебный диалог как средство формирования личностно-ориентированных знаний / Т.П. Дикун. – Оренбург, 1999. – 213 с.
60. Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / М.В. Долгих. – Челябинск, 2007. – 193 с.
61. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 289 с.
62. Евтюгина, А.А. Профессионально-речевая образованность студентов вуза : методологические основы / А.А. Евтюгина // Вестник ОГУ, 2006. – № 9. – С. 18-20.
63. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 167 с.
64. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... док. психол. наук : 19.00.05 / Юрий Николаевич Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1991 – 36 с.

65. Емельянова, Н.С. Развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 / Наталья Сергеевна Емельянова – Ижевск, 2012. – 22 с.
66. Ефременко, В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка / В.А. Ефременко // Иностранные языки в школе. – №8. – 2007. – С.18-22.
67. Жукова, Г.С. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учебное пособие / Г.С. Жукова, Н.И. Никитина, Е.В. Комарова. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – 165 с.
68. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.
69. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
70. Заир-Бек, С. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма / С. Заир-Бек // Библиотека школы. – 2001. – № 12. – С. 10-15.
71. Заир-Бек, Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
72. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход в реализации профессионального развития личности специалиста / Э.Ф. Зеер, О.В. Мухлынина. – Екатеринбург, 2011. – 266 с.
73. Зернов, В. Образование и общество: поиск языка взаимопонимания / В. Зернов // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 3-6.
74. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
75. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
76. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
77. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
78. Иванова, В.П. Базовые интеллектуальные качества студентов / В.П. Иванова. – Бишкек, 2011. – 66 с.
79. Иванова, С.П. Учитель 21 века: ноопсихологический подход к анализу личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Киров, 2002. – 228 с.
80. Ивахненко, Е.Н. Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок / Е.Н. Ивахненко // Высшее образование в России. – 2011. – №10. – С. 39-46.
81. Изаренков, Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.

82. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2003. – 512 с.
83. Ильязова, М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Ильязова Марьям Даниловна. – М., 2011. – 39 с.
84. Казаринов, А.С. Методы и модели экспериментальной педагогики / Казаринов А.С. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 1997. – 108 с.
85. Казарцева, О. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие / О. Казарцева. – М.: Флинт, Наука, 1999. – 496 с.
86. Каймакова, М.В. Коммуникации в организации: текст лекций / М.В. Каймакова. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 73 с.
87. Калмыкова, З.И. К проблеме диагностики умственного развития школьников/ З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С.74-79.
88. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
89. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
90. Качалова, Л.П. Личностно-ориентированное образование: подготовка будущих учителей в инновационной образовательной среде: монография / Л.П. Качалова. – Шадринск, 2007. – 235 с.
91. Качалова, Л.П. Образовательные технологии: дидактико-личностно ориентированный подход / Л.П. Качалова. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2002. – 123 с.
92. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994. – 223 с.
93. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 233 с.
94. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В.Кларин. – М.: Рига, 1998. – 182 с.
95. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
96. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
97. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М., 2005. – С. 5-13.
98. Копьев, А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А.Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – Т. 3. – С. 17-25.
99. Корзинкова, Д.Н. Психологические особенности обучающихся как фактор успешности их обучения: сравнительный анализ / Д.Н. Корзинкова, В.П. Иванова, Н.А. Шумская // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2014. – №1. – С. 106-110.

100. Кострова, Ю.С. Формирование интеллектуальной компетентности студентов посредством использования метода проектов в процессе изучения математики в негуманитарном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Сергеевна Кострова. – Рязань, 2012. – 28 с.
101. Кочергина, И.В. Применение ИКТ на уроке английского языка / И.В. Кочергина // Иностранные языки в школе. – 2010. – №4. – С. 67-74.
102. Кочергин, А.Н. Моделирование мышления / А.Н. Кочергин. – М.: Наука, 1969. – 224 с.
103. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
104. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М., 2001. – 213 с.
105. Куликова, Л.Г. Развитие инновационных компетенций у студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса / Л.Г. Куликова, В.М. Лопаткин // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2013. – № 6 (43). – С. 225-227.
106. Кульневич, С.В. Организация и содержание методической работы / С.В. Кульневич, В.И. Гончарова, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д., 2004. – 288 с.
107. Курилова, С.Ю. Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в учебной проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Юрьевна Курилова – Владикавказ, 2011. – 224 с.
108. Кустов, В.Н. Развитие коммуникативной компетентности менеджеров коммерческих организаций по оптовым продажам : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.13 / Валерий Николаевич Кустов. – М., 2007. – 23 с.
109. Ланкина, М.П. Методологические основы подготовки специалистов на физическом факультете классического университета / М.П. Ланкина. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. – 356 с.
110. Ларионова, М.А. Использование интерактивных средств обучения на уроках информатики / М.А. Ларионова // Новые образовательные технологии в вузе. – Екатеринбург, 2010. – Ч 2. – 444 с.
111. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
112. Лебедев, С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории) / С.А. Лебедев. – М.: Академический Проект, 2008. – 692 с.
113. Леске, М. Почему имеет смысл спорить о понятиях / М. Леске, Г. Редлов, Г. Штилер. – М., 1987.
114. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
115. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1971. – 40 с.
116. Лузина, Л.М. Словарь педагогического обихода: учебно-методическое пособие / Л.М. Лузина. – Псков: ПОИПКРО, 2009. – 120 с.

117. Лукьянова, Н.А. Реализация структурно-функциональной модели в процессе формирования коммуникативных компетенций у студентов туристских специальностей / Н.А. Лукьянова // Омский научный вестник. – 2011. – №4 (99). – С. 168-172.

118. Львова, О.В. Технократический и гуманитарный подходы к информатизации лингвистического образования / О.В. Львова // Информационные технологии в образовании и науке. – М.: Самарский филиал МГПУ, МГПУ, 2011. – С. 35-37.

119. Мазо, М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Владимировна Мазо. – Саратов, 2000. – 13 с.

120. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 290 с.

121. Мамардашвили, М.К. Кантианские вариации / М.К. Мамардашвили. – М.: Аграф, 1997. – 320 с.

122. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

123. Матвеевко, И.А. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения студентов (магистров) профессиональному английскому языку в институте природных ресурсов / И.А. Матвеевко, Л.В. Надеина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4 (11). – С. 115-118.

124. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1984. – 235 с.

125. Меськов, В.С. Постнеклассический подход к e-Learning: новая образовательная парадигма для обществ знания / В.С. Меськов, А.А. Мамченко // Преподаватель XXI века. – 2009. – № 1. – С. 37-74.

126. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – №7. – С. 30-36.

127. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9-15.

128. Михайлова (Алешина), Е.С. Диагностика социального интеллекта. Тест Дж. Гилфорда, М. Салливена. Руководство пользователя / Е.С. Михайлова (Алешина). – 2-е изд. – СПб.: Иматон, 1999. – 56 с.

129. Михайлова, О.В. Использование проектной методики как средства формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза / О.В. Михайлова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9 (27). – Ч. II. – С. 127-129.

130. Морозов, К.Е. Математическое моделирование в научном познании / К.Е. Морозов. – М.: Мысль. – 1969. – 212 с.

131. Мухаммад, Х.И. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 10.02.01 / Халид Мухаммад. – М., 2006. – 24 с.

132. Мылова, И.Б. Современные образовательные технологии и тенденции их развития / И.Б. Мылова // Вестник орловского государственного университета. – 2012. – №1. – С.74-77.

133. Назаренко, Е.Б. К проблеме формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов в сфере международного туризма / Е.Б. Назаренко // Вестник ВятГГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – №2 (Т 3). – С. 71-75.

134. Назаренко, А.Л. Дистанционное обучение иностранным языкам: задачи, проблемы, перспективы / А.Л. Назаренко // ИКТ в преподавании иностранных языков. – 2004. – С. 5.

135. Науменко, Е.А. Деловые коммуникации: учебное пособие / Е.А. Науменко. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос.у-та, 2013. – 352 с.

136. Невлева, И.М. Теория социальной работы: учебное пособие / И.М. Невлева, Л. В. Соловьева. – Белгород: Кооперативное образование, 2005. – 431 с.

137. Нежурина, Н.Ю. Разработка модели формирования коммуникативно-речевой компетенции обучающихся на основе дебатной технологии / Н.Ю. Нежурина // Вестник ВГТУ. – 2013. – Т.9 – С. 88-91.

138. Никифоров, Г.С. Психология менеджмента: учебник для вузов / Никифоров Г.С. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с.

139. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем / И.Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 335 с.

140. Носкова, Т.Н. Методические основы создания использования модульной аудиовизуальной технологии обучения / Т.Н. Носкова – СПб., 2002. – 28 с.

141.Обушак, С.И. Педагогический аспект формирования коммуникативной компетенции студентов / С.И. Обушак // Вестник Российской академии естественных наук. – 2011. – № 15(2). – С. 113-118.

142. Палеева, И.В. К вопросу о становлении коммуникативной дидактики в российской педагогике / И.В. Палеева, Е.Е.Сартакова// Современные проблемы науки и образования. – 2015.– № 1(1).

143. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

144. Пассов, Е.И. Мастерство и личность учителя. На примере преподавания иностранного языка / Е.И. Пассов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 243 с.

145. Пахомова, Н.Ю. Учебные проекты: его возможности / Н.Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – С. 52-55.

146. Петров-Стромский, В. Идеи М.М. Бахтина в гуманитарной парадигме культуры / В. Петров-Стромский // Вопросы философии. – 2006. – №12. – С. 82-94.

147. Побокова, О.А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа / О.А. Побокова, А.А. Немченко // Новые возможности общения:

достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. – Иркутск: РИО ИГУИЯ, 2003. – 232 с.

148. Поздеева, С.И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как образовательная инновация / С.И. Поздеева // *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2; Типологизация образовательных инноваций* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – С. 213-241.

149. Плотинский, Ю.М. Модели социальных процессов: учеб.пособие для высших учебных заведений. / Ю.М.Плотинский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.

150. Плугина, М.И. Интеллектуальный потенциал взрослых в контексте идеи непрерывного образования / М.И. Плугина // *Вестник Северо-Кавказского гос. тех. университета. Серия: Гуманит. науки.* – Ставрополь, 2003. – № 2. – С. 85-91.

151. Подласый, И.П. Педагогика:100 вопросов – 100 ответов: учеб.пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: Владос-пресс, 2004. – 365 с.

152. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студ. пед. вузов и сист. повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

153. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. / Е.С. Полат // *Иностранные языки в школе.* –2005. – №3. – С. 54-59.

154. Полат, Е.С. Как рождается проект / Е.С. Полат. – М.,1995 – 233 с.

155. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2001. – 230 с.

156. Почепцов, Г.Г. Теория и практика коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Центр, 1998. – 348 с.

157. Прокументова, Г.Н. Формирование образовательного заказа: изменение содержания и форм повышения квалификации при переходе к открытому образовательному пространству / Г.Н. Прокументова // *Формирование образовательного заказа на повышение квалификации: опыт, организация, управление* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: UFO-press, 2003. – С. 4-44.

158. Прокументова, Г.Н. Массовая общеобразовательная школа: возможности развития личности /Г.Н. Прокументова// *Психологический универсум образования человека ноэтического: сб. статей.* – Томск: Водолей, 1999. – С. 161-173.

159. Прокументова, Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели / Г.Н. Прокументова // *Вестник ТГУ.* – 2012. – С. 182-188.

160. Прокументова, Г.Н. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании / Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова // *Сибирский психологический журнал.* – 2007. – № 26. – С. 170-175.

161. Пурин, В.Д. Профессиональная подготовка учителя музыки на основе применения принципа интеграции в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.Д. Пурин. – М., 2003. – 204 с.
162. Путилов, Г.П. Концепция построения информационно-образовательной среды технического вуза / Г.П. Путилов.– М.: МГИЭМ, 1999. – 28 с.
163. Путилов, Г.П. Информационно-образовательная среда технического вуза на базе образовательного интернет сервера / Г.П. Путилов, Л.Н. Кечиев, П.В. Степанов // Профессиональное инженерно-техническое и военное образование в XXI веке. – М., 2001. – С. 157-158.
164. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
165. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
166. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс [пер. с англ. А.М. Корбута]. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. – 304 с.
167. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
168. Роберт, И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2004. – № 5. – С. 22-29.
169. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е.И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 480 с.
170. Ротова, Н.А. Сущность, содержание и компоненты коммуникативной компетенции педагога начального общего образования / Н.А. Ротова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 8. – С. 110-117.
171. Рубинштейн, А.Г. Основы общей психологии / Сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
172. Русалов, В.М. Зрелость: эмоциональная, нравственная, личностная, интеллектуальная, социальная, биологическая. Единая или множественная характеристика / В.М. Русалов // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 13-28.
173. Савичев, С.С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы / С.С. Савичев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 5. – С. 78-80.
174. Сагатовский, В.Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В.Н. Сагатовский. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1973. – 432 с.
175. Сагдеева, Г.С. Развитие интеллектуальной компетентности будущих специалистов (на примере подготовки инженеров-электриков): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гюзель Саидовна Сагдеева. – Казань, 2013. – 200 с.

176. Сайков, Б.П. Информационная среда школы. Информатика / Б.П. Сайков// Первое сентября. – 2007. – № 20.
177. Салосина, И.В. Формирование профессиональной текстовой компетентности будущих педагогов в вузе : дис. ... канд. пед.наук: 13.00.08 / И.В. Салосина. – Томск, 2007. – 184 с.
178. Селевко, Г.К. Педагогические технологии авторских школ / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
179. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
180. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
181. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2004. – 80 с.
182. Сивицкий, В.Г. Психодиагностика: учебное пособие / В.Г. Сивицкий. – Мн.: ЗАО «ВЕДЫ», 2003. – 46 с.
183. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Социально-психологический Центр, 1996. – 350 с.
184. Слостенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.А. Шинов; под ред. В.А. Слостенина. – 11-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.- 608 с.
185. Слостенина, Т.А. Развитие коммуникативной компетенции как ключевого компонента профессионализма будущих педагогов / Т.А. Слостенина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – №36 (212). – С.88-93.
186. Смирнова, Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях непрерывного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Елена Алексеевна Смирнова. – М., 2007. – 39 с.
187. Смирнова, Е.В. Компоненты психологической структуры коммуникативной компетенции будущих гидов-переводчиков в условиях уровневого построения учебного процесса / Е.В. Смирнова // Приволжский научный журнал. – 2015. – №3. – С. 269-273.
188. Смирнова, Е.А. Роль формирования коммуникативных умений в профессиональной подготовке будущих специалистов / Е.А. Смирнова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 8. – № 30. – С. 89-96.
189. Солоненко, А.В. Проблема развития потенциала учебного диалога (на материале преподавания иностранного языка) / А.В. Солоненко, М.Э. Абушаева//Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32). – С.164-169.
190. Стайн, Д. Язык интеллекта / Д. Стайн. – М.: Эксмо, 2005. – 352 с.
191. Степин, В.С. Новая философская энциклопедия в 4 т. / В.С. Стёпин. – М.: Мысль, 2001.

192. Стил, Дж. Основы критического мышления / Дж. Стил, К. Мередит. – М., 1997.
193. Столяренко, А.М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
194. Суркова, Л.М. Дополнительное послевузовское образование как условие становления профессиональных компетенций психолога-перинатолога / Л.М. Суркова // Инновации в образовании. – 2005. – №1. – С. 90-95.
195. Сурмин, Ю.П. Теория систем и системный анализ: учебное пособие / Ю.П. Сурмин. – К.: МАУП, 2003. – 368 с.
196. Тараскина, Я.В. Проектная методика как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ярослава Вячеславовна Тараскина. – Улан-Удэ, 2003. – 23 с.
197. Татьянченко, Д.В. Программа общеучебных умений: совершенствование эффективности формирования познавательной компетентности школьников // Д.В. Татьянченко, С.Г. Ворощиков, В.В.– Программное обеспечение. – 2002. – № 6. – С. 44-57.
198. Тевс, Д.П. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе / Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.В. Афолина. – Барнаул: БГПУ, 2006.
199. Темпл, Ч. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: пособие III / Ч. Темпл, К. Мередит, Дж Стил. – М., 1997.
200. Тимохина, Е.В. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / Е.В. Тимохина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. – С. 905-906.
201. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984. – 272 с.
202. Тормасин, С.И. Оценка интегрированных компетенций в системе обеспечения качества образования / С.И. Тормасин, Н.П. Пучков // Менеджмент качества в образовании: теория и практика / отв. ред. В.В. Страхов, Е.А. Кирьянова. – Рязань, 2011. – С. 23-24.
203. Тормасин, С.И. Оценка компетенций как механизм управления качеством их формирования в вузе / С.И. Тормасин, Н.П. Пучков // Вестник ТГТУ. – 2012. – С. 236-249.
204. Трофимова, Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Г.С. Трофимова. – СПб., 2000. – 362 с.
205. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладной аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Удмурт, ун-т, 2012. – 114 с.
206. Туник, Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство / Е.Е. Туник. – СПб. : ИМАТОН, 1998. – 170 с.

207. Урутина, Т.М. Коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами как фактор успешности обучения / Т.М. Урутина // Молодой ученый. – 2015. – №18. – С. 496-499.

208. Фетискин, Н.П., Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 92-94.

209. Фомин, А.П. Педагогическое сознание в социальном образовательном пространстве / А.П. Фомин // Образование и здоровье в педагогике ненасилия. – 2008. – С. 62-70.

210. Хайновская, Т.А. Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы ее развития. / Т.А. Хайновская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 95-106.

211. Хайновская, Т.А. Профессионально-коммуникативная компетентность студентов педагогического вуза / Т.А. Хайновская // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №1 – С. 73-76.

212. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

213. Хасан, Б.И. Развитие субъектов образовательной деятельности посредством формирования ключевых компетенций / Б.И. Хасан // Педагогика образования. – 2004. – №4 – С. 31-33.

214. Холодная, М.А. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности / М.А. Холодная, О.Г. Берестнева, И.С. Кострикина // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 29-37.

215. Хомский, Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 123 с.

216. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

217. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб., 2004. – 541 с.

218. Царькова, Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования / Е.А. Царькова // Профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 5-6.

219. Чапаев, Н.К. Введение в курс «Философия и история образования»: учебное пособие / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 280 с.

220. Чебанная, И.А. Формирование профессиональных компетенций выпускников колледжа : дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08 / И.А. Чебанная. – Ставрополь, 2008. – 160 с.

221. Чугунова, Э.С. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера / Под ред. Э.С. Чугуновой. – Л.: ЛГУ, 1991. – 178 с.

222. Шелепанова, Н.В. Взаимосвязь рефлексивных аспектов самосознания с креативными проявлениями личности / Н.В. Шелепанова, Н.В. Дмитриева, И.С. Валиулина // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 41-48.

223. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58.

224. Шкерина, Л.В. Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО / Л.В. Шкерина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 93-99.

225. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 302 с.

226. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 332 с.

227. Щукина, Н.М. Опыт работы гимназии по вовлечению старших школьников в выполнение иноязычных интегративных проектов (В.В. Сафоновой, И.П. Твердохлебовой, Е.Н. Солововой и др.) / Н.М. Щукина // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 4. – С. 63-70.

228. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ.ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

229. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

230. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

231. Яковлева, О.В. Особенности методики формирования коммуникативной компетентности будущих учителей с использованием информационных и коммуникационных технологий / О.В. Яковлева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – № 22. – Т.4. – С. 216-219.

232. Ярыгин, О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование / О.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Тольятти. – 2011. – № 2(16). – С.134-145.

233. Янченко, И.В. Формирование карьерной компетентности студентов в профессиональном образовании : дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Инна Валериевна Янченко. – Красноярск, 2013. – 255 с.

234. Adams, D, Hamm, M. Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum. Springfield, IL: Charles C. Thomas. – 1991.

235. Bauman, Z. Thinking sociologically. Oxford, UK; Cambridge, USA: Basil Blackwell, 1990.

236. Deci, E.L. A motivational approach to self: integration in personality /E.L. Deci, R. M. Ryan // Nebraska symposium on motivation 1990.– V. 38. University of Nebraska Press.Lincoln and London, 1991. – P. 242.

237. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes, J. B. Pride, J. Holmes (eds.). – New York: Penguin, 1972. – P. 269-293.
238. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – P. 1-14.
239. Higgins, J. Learning with a Computer / J. Higgins // *Teaching and the Teacher*, Modern English Publications. – 1984. – P. 83-67.
240. Johnson, D.W. Co-operative, competitive and individualistic learning / D. W. Johnson, R. T. Johnson // *Journal of research and development in education*, 1978. – P. 3-15.
241. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? / J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.
242. Cattell, R.B. Abilities: their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin company, 1971. – 583 p.
243. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ, 1990.
244. Paulson, F.L. What Makes a Portfolio a Portfolio? / F. L. Paulson, P. R. Paulson, C. A. Meyer // *Educational Leadership*. – 1991. – P. 60-63.
245. Ryan, R.M. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology / R. M. Ryan, E. L. Deci, W. S. Grolnick // *Developmental psychopathology: Theory and methods*. New York: Wiley. – 1995. – P. 618-655.
246. Schaefer, E.S, Parental Modernity and Child Academic Competence: Toward a Theory of Individual and Societal Development // *Early Development and Care*. – 1987. – P. 373-389.
247. Slavin, R.E. Student team learning: A practical guide to cooperative learning. – Washington, D.C.: National Education Association. – 1991. – 131 p.
248. Sweet, D. Student Portfolios: Classroom Uses / D. Sweet // *Education Research Consumer Guide*. – 1993. – № 8.
249. Tama, C. Critical thinking has a place in every classroom. *Journal of Reading*. – 1989. – P. 64-65.
250. Thayer-Bacon, B. Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory*, vol. 43, 1993. – P. 323-340.
251. Thomas, G. Critical thinking: A vital work skill / G. Thomas, G. Smoot // *Trust for Educational Leadership*. – 1994. – № 23. – P. 34-38.
252. Whitelock, D., Proceedings. (Ed.) European Conference on AI in Education. Lisbon Portugal, Colibri Editions. – 1996.
253. Wimer, S. The Dark Side of 360-degree. *Training & Development*. – 2002. – P. 37-42.
254. Winograd, P. The use of portfolios in performance assessment / Winograd, P., & Jones D. // *New Directions in Education Reform*, 1 (2), 1992. – P. 37-50.

255. Winter, I.A. Psychology of teaching foreign languages in school. – M.: Education, 1991. – 219 p.
256. Young, M. Clarifying Competency and Competence. Henley Working Paper. Henley, Henley Management College. – 2002.

Приемы технологии развития критического мышления

Прием *«Верные и неверные утверждения»*: студенты выбирают «верные утверждения» из предложенных преподавателем, описывая заданную тему и обосновывают свой ответ, обобщая и закрепляя, таким образом, имеющиеся знания по теме.

Прием *«Ключевые термины»*: студенты придумывают рассказ или расставляют термины в определенной последовательности, а затем, на стадии осмысления содержания ищут подтверждение сделанным предположениям, расширяя и приумножая свои знания по изучаемой теме.

Приемы *«Сводная таблица»* и *«Концептуальная таблица»* особенно полезны для закрепления пройденного учебного материала, когда предполагается сравнение нескольких объектов или вопросов. В концептуальной таблице по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, по вертикали — различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. Главное отличие сводной таблицы от концептуальной заключается в том, что «линии сравнения», то есть характеристики, по которым сравниваются различные явления или понятия, формируют сами студенты.

Прием *«Корзина (идей, понятий)»* используется с целью актуализации имеющихся знаний. Технология приема заключается в том, что все сведения кратко в виде тезисов записываются преподавателем в «корзине» идей, в которую «сбрасываются» факты, мнения или понятия по определенной теме. Далее в ходе практического занятия эти разрозненные факты логически связываются между собой и могут переходить в следующий прием *«Логические цепочки»*, способствующий развитию внимания и логического мышления студентов, или в прием *«Ранжирование»*, благодаря которому студенты учатся анализировать и рассматривать проблему с разных сторон и точек зрения. Такие приемы используются для стимулирования мыслительной деятельности студентов.

Прием *«Свободное письмо»* способствует не только систематизации знаний, но и развивает логическое мышление студентов. Технология приема заключается в следующем: преподаватель озвучивает проблему; в течение трех минут студенты в свободной форме записывают все свои мысли; в процессе обсуждения происходит фиксация идей; выделяются предположения имеющие значение для изучения новой темы.

Прием *«Составление кластера»*. Слово «кластер» в переводе означает «пучок, созвездие» и позволяет студентам свободно мыслить, размышлять по предложенной теме, способствует развитию рефлексии. Может быть использован на разных стадиях занятия.

Прием *«Мозговой штурм»* («brainstorming») - метод решения проблем на основе стимулирования творческой активности и мыслительной деятельности студентов. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности

студентов. Поощряется риск и принятие нестандартных решений.

Приема «*Инсерт*» (I - interactive, N – noting, S – system, E – effective, R – reading and T – thinking) означает «системную разметку для эффективного чтения и размышления». Такой прием развивает способность увязывать ранее известный материал с новым; формирует умение ранжировать информацию по степени новизны; развивает у студентов умение анализировать и классифицировать новую информацию; стимулирует студентов к дальнейшему изучению темы.

«*Лекция со стопами*». Особенность его использования заключается в том, что лекция (новая тема) читается дозированно. После каждой смысловой части обязательно делается остановка. Во время “стопа” идет обсуждение проблемного вопроса или дается задание, которое выполняется в группах или индивидуально.

Прием «*Зигзаг*». Цель заключается в изучении и систематизации большого по объему материала. Все студенты делятся на группы, которым выдаются тексты различного информационного содержания. Каждый студент работает со своим текстом, выделяет главное, составляя опорный конспект. По окончании работы студенты переходят в группы экспертов. Презентацию сведений по отдельным темам проводит один из экспертов, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы — идет «второе слушание» темы. Итогом занятия может быть исследовательское или творческое задание по изученной теме.

Прием «*Зигзаг 2*» используется для информационных текстов меньшего объема. Отличием является то, что текст изучается всеми студентами, а принцип деления на группы основывается на вопросах к данному тексту, количество которых должно совпадать с количеством участников группы. В экспертные группы собираются специалисты по одному вопросу для более детального изучения и обмена мнениями. Вернувшись в рабочие группы, эксперты последовательно представляют варианты ответов на свои вопросы. Данный прием обеспечивает активную деятельность всех членов студенческой группы, создавая тем самым партнёрские отношения для обучения сообщества, которое активизирует их коммуникативную деятельность.

Прием «*Учебная дискуссия*». Преимущества этой процедуры состоят в том, что все до единого студенты вовлечены в дискуссию, независимо от численности группы. Живой обмен идеями между студентами дает возможность расширить их словарь, познакомиться с различными представлениями по рассматриваемым проблемам.

Перекрестная дискуссия. Слово «перекрестная» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Технология заключается в следующем: преподаватель готовит к обсуждению вопрос в определенном формате, который должен быть проблемным, стержневым для изучаемой темы и, соответственно, не иметь однозначного ответа. Поиск аргументов для ответа должен предполагать использование всего спектра информации и представлять собой активный обмен идеями по предложенной теме.

Прием «Совместный поиск». Технология проведения следующая: преподаватель или сами студенты формулируют и записывают вопрос или ряд вопросов по новой теме. Хорошие вопросы позволяют сделать процесс дискуссии более непринужденным, открытым. Каждый студент обдумывает в течение заданного времени свой ответ и записывает свои идеи. Это дает возможность не только четко и грамотно сформулировать мысль, но и вовлекает в работу всю группу, а не только активную ее часть.

Одним из наиболее эффективных приемов устной рефлексии является *«Пресс-конференция»*. Ее целевое назначение заключается не только в диагностике уровня усвоения нового материала, но и в формировании у студентов умения грамотно формулировать вопросы, и аргументировано выстраивать свои ответы. Мыслительная деятельность становится активной, когда студент целенаправленно думает, выражая свои мысли собственными словами.

«Эссе» (лат. «опыт») – размышления в письменной форме, отражающие мнение автора, его точку зрения, согласующиеся с его опытом. Это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументации. Написание эссе призвано обратить студента к собственному опыту. Суть заключается в том, чтобы развернуто и логично выразить свои мысли в письменной форме.

Письменные творческие работы студента могут быть единицами портфолио. *«Портфолио»* – это набор творческих работ студентов, связывающий отдельные виды их деятельности в более полную картину. Е.С. портфолио технология, нацелена на формирование у студентов необходимых навыков рефлексии. Это спланированная заранее индивидуальная подборка достижений человека, нечто большее, чем просто папка студенческих работ. Учебные портфолио позволяют судить об идеях студента, его интересах, мотивации, знаниях, навыках, и достижениях. Данный прием также обеспечивает высокий уровень документированности процесса обучения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Модель построения практического занятия с применением технологии
развития критического мышления**

Тема занятия: “World Famous Banks” («Всемирно известные банки»).

Раздел: “Money and Banking” («Деньги и банки»).

Этапы	Деятельность студентов	Форма организации	Приемы и методы
I стадия. «Вызов» (evocation)	Обобщение и систематизация уже имеющихся знаний по теме «Деньги и банки»; активизация мыслительной деятельности; мотивация к дальнейшей работе.	Групповая	«Корзина идей»: составление списка типов банков («Types of Banks»); «Ключевые термины» на тему «Банковский сектор» («Banking Sector»); «Кластер» на тему «Всемирно известные банки» («World Famous Banks»); «Верные и неверные утверждения» на тему «Banking» .
Полученная на стадии вызова информация обсуждается и записывается.			
II стадия. «Осмысление» (realization of meaning)	Индивидуальная работа с новой информацией: 1 группа работает с текстом «The US Banking Sector»; 2 группа: «The UK Banking Sector»; 3 группа: «The Russian Banking Sector». Анализ текста, сравнение,	Групповая работа ведется с элементами индивидуального поиска и завершается совместным обменом идеями. (Три группы)	«Пометки на полях» (Инсерт) по текстам; «Сводная таблица» по банковским секторам: Россия, Британия, США (Russia, UK and US) «Перекрестная дискуссия» по теме «Банковский сектор в разных странах» («Banking sector in different countries»)

	сопоставление информации, Обмен идеями.		
На стадии осмысления осуществляется непосредственный контакт с новой информацией.			
III стадия. «Рефлексия» (reflection)	Обобщают полученную информацию; вырабатывают свое отношение к изучаемому материалу. Критический и сравнительный анализ, синтез. Саморефлексия.	Групповая Индивидуальн	«Дополнение кластера» «Всемирно известные банки» и проведение «Пресс-конференции». Составление плана и «Написание эссе» о деятельности одного из крупнейших банков мира (СРС)
На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка и интерпретация изученной информации.			

**Банк проектов по формированию коммуникативной компетенции
студентов вуза – будущих экономистов**

<i>Комплекс</i>	<i>Название проекта</i>	<i>Тип проекта</i>	<i>Форма организации</i>
Комплекс «Занятость» “Employment” Complex	“Ideal Candidate ” «Идеальный кандидат»	Учебно-моделирующий	Групповой проект
	“CV” «Резюме»	Профессионально-ориентированный	Индивидуальный проект
	“ Job Interview” «Собеседование»	Продуктивно-диалоговый	Парный проект Ролевая игра
	“Recruitment Agency” «Кадровое агентство»	Коммуникативно-творческий	Групповой проект Ролевая игра
	“Job Market” «Рынок труда»	Информационно-аналитический	Индивидуальный проект (Эссе)
Комплекс «Компании» “Companies” Complex	“Company Profile” «Профиль компании»	Учебно-моделирующий	Парный проект
	“Company History” «История компании»	Информационно-аналитический	Парный проект Презентация
	“It’s My Business” «Мой бизнес»	Коммуникативно-творческий	Индивидуальный проект Презентация
	“Oil Market in Russia” «Нефтяной рынок России»	Продуктивно-диалоговый	Групповой проект Дискуссия
	“Company Performance Report” «Отчет о деятельности компании»	Профессионально-ориентированный	Индивидуальный проект (report writing)
Комплекс «Международная торговля» “International Trade” Complex	“Negotiating” «Переговоры»	Продуктивно-диалоговый	Групповой проект
	“Market Leaders and Competitors” «Лидеры рынка и их конкуренты»	Коммуникативно-творческий	Групповой проект Ролевая игра
	“Signing a Contract” «Подписание контракта»	Учебно-моделирующие	Парный проект
	“Competing in a Global Market” «Конкуренция на мировом рынке»	Информационно-аналитический	Индивидуальный проект Доклад
	“Country economy”	Профессионально-	Парный проект

	«Экономика страны»	ориентированный	Доклад, презентация
Комплекс «Розничная торговля» “Retailing” Complex	“Retail outlets” «Места розничной торговли»	Учебно- моделирующий	Парный проект
	“My Shop” «Мой магазин»	Коммуникативно- творческий	Индивидуальный проект
	“Retailing Questionnaire Report” «Анализ опроса клиентов»	Профессионально- ориентированный	Индивидуальный проект (report writing)
	“A Consumer Survey” «Опрос потребителей»	Продуктивно- диалоговый	Групповой проект Дискуссия
	“Retailing in Russia” «Розничная торговля в России»	Информационно- аналитический	Индивидуальный проект
Комплекс «Менеджмен» “Management” Complex	“Management Styles” «Стили управления»	Учебно- моделирующий	Групповой (Мини-проект)
	“Male and Female Approach to Business” «Мужской и женский подход к бизнесу»	Продуктивно- диалоговый	Групповой проект Дискуссия
	“Business Meeting” «Совещание»	Коммуникативно- творческий	Групповой проект (Ролевая игра)
	“Company Hierarchy” «Иерархия компании»	Профессионально- ориентированный	Индивидуальный проект Доклад
	“Cross-Cultural Comparison (Management)” «Сравнительный анализ менеджмента в разных странах»	Информационно- аналитические	Индивидуальный проект (Эссе, Доклад)
Комплекс «Деньги и банки» “Money and Banking” Complex	“Functions of Money” «Деньги и их функции»	Учебно- моделирующий	Групповой проект Дискуссия
	“Banking Sector in different countries” «Банковский сектор разных стран»	Коммуникативно- творческий	Групповой проект Презентация
	“The Role of Money in the Modern World” «Роль денег в современном мире»	Информационно- аналитический	Индивидуальный проект Эссе
	“Bank Statement” «Выписка из банка»	Профессионально- ориентированный	Индивидуальный проект
	“World Famous	Продуктивно-	Групповой проект

	Banks” «Банки с мировым именем»	диалоговый	Деловая игра
Комплекс «Маркетинг» “Marketing” Complex	“Business Plan” «Бизнес план»	Учебно- моделирующий	Парный проект
	“Foreign Market Research” «Исследование внешнего рынка»	Профессионально- ориентированный	Индивидуальный проект Доклад
	“Multinationals” «Многонациональны е компании»	Продуктивно- диалоговый	Групповой проект Деловая игра
	“Entering the Global Market” «Выход компании на мировой рынок»	Коммуникативно- творческий	Групповой проект Ролевая игра
	“Oil Market Research” «Исследование нефтяного рынка»	Информационно- аналитический	Индивидуальный проект Эссе
Комплекс «Реклама» “Advertising” Complex	“Ways of Advertising”	Учебно- моделирующий	Парный проект
	“Advertising Campaign” «Рекламная кампания»	Продуктивно- диалоговый	Групповой проект Деловая игра
	“TV Commercial” «Реклама на ТВ»	Коммуникативно- творческий	Групповой проект Ролевая игра
	“The Most Unusual Advertising Campaign” «Самая необычная рекламная кампания»	Информационно- аналитический	Индивидуальный проект Доклад, презентация
	“Product Advertising” «Реклама товара»	Профессионально- ориентированный	Индивидуальный проект Презентация
“The Biggest Companies of the World” «Крупнейшие компании мира»	Исследовательский проект с презентацией результатов	Индивидуальный проект Реферат Презентация	

**«Основы интеллектуально-коммуникативного взаимодействия»
Тест (авторский вариант)**

Цель: оценка уровня сформированности интеллектуального компонента коммуникативной компетенции студентов вуза (знания основ интеллектуально-коммуникативного взаимодействия людей в профессиональной деятельности).

1. Компетентность – это...

- а) совокупность знаний, умений и навыков;
- б) способность и готовность к самостоятельному управлению собственной деятельностью;
- в) часть психологии личности, связанная с его познавательными процессами и сознанием.

2. Коммуникативная компетентность – это...

- а) совокупность знаний о способах поведения человека в процессе общения;
- б) способность и готовность к коммуникации, организации взаимодействия, сотрудничеству;
- в) использование в общении определенных ролей для его успешности.

3. Одним из основных критериев коммуникативной компетентности является:

- а) установка необходимых контактов;
- б) партнерская позиция в общении;
- в) ориентированность в различных ситуациях, основанная на знаниях, умениях и навыках.

4. Определить механизм межличностного взаимодействия: «восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы».

- а) идентификация;
- б) эмпатия;
- в) стереопозиция.

5. Письменную и устную речь различают:

- а) по средствам общения;
- б) по способам общения;
- в) по выполняемой функции;
- г) по условиям общения.

6. Общение-это...

- 1) планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций;
- 2) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности;

3) процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений и навыков.

7. Социальный интеллект-это...

- 1) способность понимать вещи и предметы материального мира и производить с ними какие-либо действия;
- 2) определенный уровень развития мыслительной деятельности человека, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности;
- 3) способность понимать людей и взаимодействовать с ними.

8. Психологические приёмы в деловом общении:

- 1) произнесение вслух имени и отчества собеседника;
- 2) регулярное перебивание собеседника;
- 3) доброе и приятное выражение лица.

9. Вербальное средство общения:

- 1) интонация;
- 2) мимика;
- 3) речь.

10. Функции общения:

- 1) социальная;
- 2) креативная;
- 3) экспрессивная.

11. Виды рефлексивного слушания:

- 1) выяснение;
- 2) перефразирование;
- 3) молчание.

12. Организация совместной деятельности определяет следующую сторону общения:

- 1) перцептивную;
- 2) интерактивную;
- 3) коммуникативную.

13. Эффективный метод воздействия на партнера по коммуникации:

- 1) внушение;
- 2) принуждение;
- 3) убеждение.

14. Какие из перечисленных свойств личности являются профессиональными составляющими ее сформированности?

- 1) грамотность, самостоятельность;
- 2) активность, коммуникабельность;
- 3) воспитанность, образованность.

15. Представление это:

- 1) образы предметов, в настоящий момент воздействующих на органы чувств;
- 2) образы желаемого будущего;
- 3) образы давно прошедшего прошлого.

16. Конфликтоген - это слова, действия (бездействия), которые:

- 1) способствуют возникновению конфликта;
- 2) препятствуют возникновению конфликта;
- 3) помогают разрешить конфликт.

17. Определите, какая из смысловых характеристик соответствует понятию «внутриличностный конфликт»:

- 1) конфликт, возникающий между людьми из-за несовместимости их взглядов;
- 2) столкновение противоположно направленных целей, позиций, мнений, взглядов партнеров по общению;
- 3) состояние неудовлетворенности человека какими-либо обстоятельствами его жизни, связанное с наличием у него противоречащих друг другу интересов, стремлений, потребностей.

18. Конфликтная ситуация - это...:

- 1) стечение обстоятельств;
- 2) накопившиеся противоречия;
- 3) открытое противостояние интересов.

19. Определите, какая из смысловых характеристик соответствует понятию «конструктивный конфликт»:

- 1) конфликт, при котором разрушаются межличностные связи, резко снижается продуктивность работы, а решение проблемы становится невозможным;
- 2) конфликт, не выходящий за рамки деловых отношений;
- 3) конфликт, проявляющийся как противоречие между ожиданиями отдельной личности и сложившимися в группе нормами поведения и общения.

20. Из предложенных определений выберите то, которое по смыслу подходит к понятию «мораль»:

- 1) устоявшиеся в обществе принципы, нормы, правила поведения;
- 2) осмысление ценности не только самого себя, но и других;
- 3) наука изучающая нравственность.

21. Поступки и формы общения людей, основанные на нравственности, эстетическом вкусе и соблюдении определенных норм и правил - это ...:

- 1) манеры;
- 2) культура поведения;
- 3) моральные нормы и правила.

22. Основными элементами техники речи является:

- 1) доходчивость, выразительность, логичность построения речи;
- 2) темп, модуляция голоса, ритм, дикция;
- 3) плачь, смех, кашель, вздохи, паузы.

23. Умение удачно сочетать различные элементы в своем внешнем виде -

- 1) показатель этики;
- 2) показатель уровня культуры;
- 3) эстетический вкус.

24. Процесс, возникающий при межличностном взаимодействии на основе естественного общения и протекающий в форме восприятия и понимания одним человеком другого, – это...:

- 1) коммуникация;
- 2) обратная связь;
- 3) социальная перцепция.

25. На вербальном уровне в качестве передачи информации используется:

- 1) жестикуляция и позы;
- 2) мимика и пантомимика;
- 3) человеческая речь.

26. Какой тип взаимодействия предполагает затруднения и препятствия в достижении целей?

- 1) кооперация;
- 2) конкуренция;
- 3) корпорация.

27. Основные принципы речевого воздействия на аудиторию:

- 1) любезность, результативность, красноречивость;
- 2) доступность, интенсивность, экспрессивность;
- 3) содержательность, грамотность, наглядность.

28. К механизму взаимопонимания относится следующее понятие:

- 1) экспрессия;
- 2) эмпатия;
- 3) коммуникация.

29. Какой из видов общения предполагает контакт не на прямую, а через посредника?

- 1) непосредственное;
- 2) косвенное;
- 3) невербальное.

30. Какой из видов общения предполагает контакт не на прямую, а через посредника?

- 1) непосредственное;
- 2) косвенное;
- 3) невербальное.

31. Какой процент информации передается по невербальным каналам?

- 1) около 30%;
- 2) около 50%
- 3) более 65%.

32. Социальная перцепция - это...:

- 1) способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми;
- 2) процесс двустороннего обмена информацией, ведущий ко взаимному пониманию между собеседниками;
- 3) процесс восприятия партнеров по общению.

33. Организация совместной деятельности определяет следующую сторону общения:

- 1) перцептивную;
- 2) интерактивную;
- 3) коммуникативную.

34. Деловая зона общения предполагает:

- 1) расстояние от 0,5-1,2м;
- 2) расстояние от 1,2-3,7 м;
- 3) расстояние свыше 4 метров.

35. Аргументы применяют с целью:

- 1) защиты своих взглядов и намерений;
- 2) доказательства своего превосходства;
- 3) склонить партнера на какие-либо действия.

36. Основными функциями речи в психологии считаются:

- 1) коммуникативная, перцептивная, интерактивная;
- 2) обобщения, объединения;
- 3) развивающая, информационная, рефлексивная.

37. Индивидуально - психологические особенности личности, которые проявляются в конкретной форме и являются условием успешной работы в ней, характеризуют:

- 1) темперамент;
- 2) волю;
- 3) способности.

38. Поиск решения в конфликте, удовлетворяющий интересы двух сторон, это...:

- 1) компромисс;
- 2) сотрудничество;
- 3) приспособление.

39. Определите, какая из смысловых характеристик соответствует понятию «межличностный конфликт»:

- 1) конфликт, возникающий между людьми из-за несовместимости их взглядов;
- 2) столкновение противоположно направленных целей, позиций, мнений, взглядов партнеров по общению;
- 3) состояние неудовлетворенности человека какими-либо обстоятельствами его жизни, связанное с наличием у него противоречащих друг другу интересов, стремлений, потребностей.

40. Правильное поведение в конфликтной ситуации, это...:

- 1) не позволяйте себе отвечать агрессией на агрессию;
- 2) демонстрируйте свое превосходство;
- 3) смотрите на ситуацию только со своей позиции.

41. Стратегии поведения в конфликте - это...:

- 1) доминирование, провоцирование;
- 2) избегание, соперничество;
- 3) аргументация, оправдание.

42. Под деловым этикетом понимают ...:

- 1) совокупность требований к поведению и общению сотрудника;
- 2) совокупность ценностей, норм, привычек, традиций, форм поведения и ритуалов, присущая данной организации;
- 3) совокупность фиксированных норм, правил поведения, обусловленных служебным положением сотрудника, которым работник обязан следовать привычно, почти автоматически.

43. Профессиональными моральными нормами были и остаются:

- 1) вежливость, тактичность, предупредительность, терпение;
- 2) нечестность, невнимательность, неуступчивость;
- 3) организованность, ответственность, аккуратность.

44. Создание своего делового имиджа - это ...:

- 1) показатель уровня образования человека;
- 2) показатель уровня культуры человека;
- 3) показатель уровня положения человека в обществе.

45. Принципы делового этикета - это ...:

- 1) пунктуальность, грамотность, конфиденциальность, доброжелательность, внимательность;
- 2) ответственность, организованность, предприимчивость, находчивость, аккуратность;
- 3) общительность, внимательность, решительность, рискованность.

46. Вопросы на которые нельзя ответить «да» или «нет» и которые требуют объяснения:

- 1) риторические;
- 2) открытые;
- 3) ориентировочные.

47. На формирование делового имиджа работника влияют следующие факторы:

- 1) уровень образования и самообразования, воспитание и уровень культуры человека;
- 2) мнение окружающих людей;
- 3) индивидуально - психологические особенности человека.

48. Коммуникативная культура, это ...:

- 1) знания, умения, навыки в области организации взаимодействия людей в профессиональной сфере, позволяющие устанавливать психологический контакт с деловыми партнерами;
- 2) взаимный обмен субъективным опытом людей, находящихся в пространственной близости, имеющих возможность видеть, слышать, касаться друг друга, легко осуществлять обратную связь;
- 3) процесс двустороннего обмена информацией, ведущий к взаимному пониманию.

49. Учет состава аудитории, содержания и характера выступления, объективная самооценка оратора — это факторы, влияющие на ...

- 1) на ход дискуссии

- 2) принятие решения при переговорах
- 3) коммуникативное общение
- 4) деловую беседу

50. Удержать и усилить внимание слушателей можно при помощи

- 1) способов эмпатии человека
- 2) методов, подтверждающих аргументы
- 3) состояний слушателей
- 4) средств воздействия на слушателя

**ПРОГРАММА
ФАКУЛЬТАТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ОСНОВЫ ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ»
(BUSINESS COMMUNICATION)**

Автор: Фокина Олеся Сергеевна,
Преподаватель английского языка,
педагог дополнительного образования

Аннотация:

Программа обучения студентов «Основы деловых коммуникаций (Business Communication)» способствует развитию коммуникативных навыков делового общения на английском языке, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.

Программа предназначена для преподавателей средних специальных и высших учебных заведений, молодежных клубов и объединений, ведущих работу по обучению студентов основам делового общения на английском языке.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Современные предприятия нашей страны испытывают потребность в квалифицированных кадрах, умеющих не только читать и переводить специальную литературу на иностранном языке, но и свободно общаться.

С развитием официальных деловых контактов в области международных отношений, с появлением совместных предприятий, частного бизнеса и международных нефтяных компаний в городе Когалыме стали востребованы специалисты среднего звена, владеющие иностранным языком на более высоком уровне и обладающие сформированной коммуникативной компетенцией. В этой связи возникла необходимость изучения иностранного языка, непосредственно связанного с дальнейшей профессиональной деятельностью.

Образовательная программа обучения студентов основам деловых коммуникаций «Business Communication» направлена на формирование коммуникативных компетенций студентов в области делового общения. Программа разработана в соответствии с задачами модернизации образования, учётом требований к уровню языковой подготовки студентов, а так же во внимание приняты региональные особенности округа.

Выпускники вузов и средних специальных учебных заведений, где не всегда изучение иностранного языка имеет профессиональный уклон, зачастую и психологически и профессионально не готовы использовать в работе полученные знания. На практике у молодых специалистов возникает барьер, который сводится к недостаточному словарному запасу деловой лексики, отсутствию навыков делового общения и работы с деловой корреспонденцией на иностранном языке.

Программа факультативной дисциплины имеет ярко выраженную *практическую направленность*, т.е. направленность на формирование коммуникативной компетенции студентов в сфере деловых коммуникаций. В ней отводится значительная роль и теоретическим сведениям о работе в офисе, на предприятии, о трудоустройстве в условиях рынка труда.

Ведущими принципами отбора материала являются: научность, достоверность, современность, типичность.

Процесс обучения студентов основам деловых коммуникаций на английском языке строится:

- на личностно-ориентированном подходе, который реализуется через учет потребностей, мотивов, интересов студентов (тестирование до начала обучения и в конце обучения);
- на дифференцированном подходе, предполагающем учет уровня обученности студентов и реализуемом через использование материалов разного уровня трудности, использование опор различной степени развернутости для студентов с низким и средним уровнем обученности.

В основу технологии обучения основам деловых коммуникаций заложено вовлечение студентов в интеллектуально-коммуникативное взаимодействие через: деловые и ролевые игры, исследовательские проекты, тематические дискуссии, практические тренинги, проблемные ситуации, конференции, конкурсы, психологические тесты и т.д.

Самостоятельная работа студентов в рамках данной программы предполагает: работу со справочной литературой, словарями; составление словаря специальных терминов; подготовку диалогов к деловым и ролевым играм; работу над индивидуальными и групповыми проектами; индивидуальную исследовательскую деятельность и подготовку к участию в научных конференциях; написание деловых писем; составление резюме; работу с документацией на иностранном языке и т.д.

Цели и задачи программы факультативной дисциплины:

Цель программы заключается в обучении студентов основам деловых коммуникаций на английском языке и повышении уровня его владения в профессиональной деятельности.

Задачи:

1. Создать условия для интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса;
2. Стимулировать индивидуально-личностного проявления, стиля поведения в профессионально-обусловленных ситуациях будущей профессии;
3. Расширить активный и пассивный словарь деловой сферы общения на английском языке, овладеть необходимым запасом специальных терминов и понятий, связанных с выбранной профессиональной деятельностью.
4. Научить студентов употреблять в речи грамматические явления и синтаксические конструкции, характерные для устного и письменного делового общения на русском и английском языках.
4. Развить умения:
 - профессионального общения;
 - индивидуальной исследовательской деятельности;
 - проигрывания сюжетно-ролевых ситуаций (деловые игры);

- учебного сотрудничества при выполнении коллективных познавательно-поисковых проектов.
- 5. Научить студентов управлять своими эмоциями в различных ситуациях.
- 6. Научить студентов общаться и сотрудничать с другими людьми, вести переговоры и беседы на профессиональные темы.
- 7. Читать и переводить профессионально-ориентированные текстовые материалы (оригинальные статьи газет, журналов и т.д.).
- 8. Понимать необходимую информацию при аудировании оригинальной видео - аудио информации.
- 9. Вести разговор по определенным образовательной программой темам с использованием деловой лексики и формул речевого и делового этикета;
- 10. Оформлять деловую корреспонденцию (письма, заявления).

Отличительной особенностью программы является то, что она непосредственно направлена на развитие навыков делового общения. Программа дает возможность получить знания основ деловых коммуникаций; совершенствовать умения и формировать коммуникативные навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности; свободно вступать в интеллектуально-коммуникативное взаимодействие на русском и английском языках.

Возрастные особенности студентов, участвующих в реализации образовательной программы.

Образовательная программа обучения студентов основам деловых коммуникаций на английском языке предназначена для студентов 1-2 курсов средних специальных и высших учебных заведений в возрасте 17- 19 лет.

Данный возрастной период характеризуется устойчивостью эмоций и многообразием переживаемых чувств, особенно нравственных и общественно-политических. Основной содержательной характеристикой эмоциональной сферы студентов являются эмоции, связанные с ожиданием будущего. Согласно данному факту, эмоциональной основой в нашем исследовании может стать ориентация образовательного процесса на будущую профессию, а именно на успешную профессиональную деятельность. В этой связи в процессе обучения могут быть использованы профессионально ориентированные тексты для чтения, деловые письма, проблемные дискуссии и ситуации, тематические доклады, проекты, пресс-конференции, профессионально направленные творческие задания.

Режим занятий

Практические занятия проводятся по расписанию в соответствии с календарно-тематическим планом на учебный год. Основной формой организации образовательного процесса является групповое занятие.

Ожидаемые результаты и способы их проверки

Факультативная дисциплина обеспечивает интеллектуально-коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в

результате которого происходит активное формирование коммуникативной компетенции студентов вуза.

По окончании обучения студенты должны

Знать:

- основы деловых коммуникаций;
- способы и приемы делового общения;
- правила делового этикета;
- лексико-грамматические языковые структуры;
- профессионально ориентированную лексику;
- речевые клише и др.

Уметь:

- уметь использовать технологии делового взаимодействия на практике;
- пользоваться вербальными и невербальными средствами делового общения;
- проектировать имидж делового человека;
- читать и переводить профессионально-ориентированные текстовые материалы;
- общаться и сотрудничать с другими людьми;
- вступать в коммуникативный диалог по определенной теме с использованием деловой лексики, формул речевого и делового этикета;
- проигрывать сюжетно-ролевые ситуации;
- вести переговоры и беседы на профессиональные темы;
- оформлять деловую корреспонденцию;
- управлять своими эмоциями в различных профессионально ориентированных ситуациях;
- проводить интеллектуально-коммуникативную исследовательскую деятельность.

Для отслеживания уровня усвоения студентами содержания программы и своевременного внесения коррекции, целесообразно использовать следующие формы контроля: тематический, итоговый.

1. **Тематический контроль** – проверка решения заранее определенных задач или программного материала (контрольные тематические занятия, защита проектов).

2. **Итоговый контроль** – оценка результатов обучения за год в форме зачета.

Методы педагогического мониторинга:

- наблюдение;
- анкетирование;
- тестирование;
- опрос.

Формы педагогического мониторинга:

- занятия контроля знаний (тематическая, итоговая диагностика знаний, умений и навыков студентов);
- собеседования;
- дискуссии

Формы подведения итогов реализации программы

В течение учебного года студенты выступают на показательных занятиях, защищают проекты, участвуют в фестивалях, конференциях, конкурсах, викторинах.

В конце учебного года студенты сдают зачет в виде защиты проекта по выбранной теме. Диагностика проводится в конце учебного года.

Характеристика программы.

Программа состоит из трех частей, подструктурами которой являются:

I. Теоретико-практический блок «Коммуникативный аспект процесса коммуникации», освещающий аспекты формирования коммуникативной компетенции на русском языке (10ч, СРС -2 часа).

II. Теоретико-практический блок «Интеллектуальный аспект процесса коммуникации», освещающий аспекты формирования интеллектуальной компетенции на русском языке (10ч, СРС -2 часа).

III. Практико-ориентированный блок «Деловой английский язык», включающий комплекс практических заданий, построенных на иноязычной компоненте и предусматривающий введение студентов в логику выполнения сложных интеллектуально-коммуникативных функций на иностранном языке (65часов, СРС – 27ч).

Дополнительная образовательная программа обучения студентов основам деловых коммуникаций рассчитана на 1 год, 78 учебных часов, максимальная нагрузка 116 часов.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

I. Теоретико-практический блок

Раздел I «Коммуникативный аспект процесса коммуникации»			
Тема	Название темы	Кол-во часов	СРС
1.1	Основы коммуникативной компетенции. Интегративные составляющие, структура.	1	
1.2	Прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации	1	
1.3	Общение. Средства общения.	1	
1.4	Коммуникативная культура. Управление коммуникативной ситуацией.	1	
1.5	Речевое поведение. Речевая компетенция.	1	
1.6	Этика делового общения	1	
1.7	Проектирование делового общения	1	
1.8	Открытая коммуникация	1	
1.9	Письменная коммуникация	1	1
1.10	Устная коммуникация	1	1
		10ч	2ч
Всего:		12ч	

II. Теоретико-практический блок

Раздел II «Интеллектуальный аспект процесса коммуникации»			
Тема	Название темы	Кол-во часов	СРС
2.1	Основы интеллектуальной компетенции. Интегративные составляющие, структура.	1	
2.2	Культура мышления. Интеллект.	1	
2.3	Интеллектуально-коммуникативное поведение.	1	
2.4	Интеллектуальные основы проектирования.	1	
2.5	Технологии интеллектуальных коммуникаций	1	
2.6	Интеллектуально-коммуникативное взаимодействие.	1	
2.7	Профессионально-коммуникативная деятельность (практикум)	1	
2.8	Проектирование делового общения (практикум)	1	1
2.9	Профессионал – экономист	1	1

	(пресс-конференция)		
2.10	Дискуссионная мастерская. Практика интеллектуально-коммуникативного взаимодействия в профессиональной сфере.	1	
		10ч	2ч
	Всего:	12ч	

III. Практико-ориентированный блок «Деловой английский язык»

Разделы	Название раздела, темы	Кол-во часов	СРС
<i>1 семестр LEVEL I</i>			
Раздел I	Трудоустройство	4ч	2ч
	1. Самопрезентация.	1	2
	2. Профессия и карьера.	1	
	3. Трудоустройство.	1	
	4. Собеседование.	1	
Раздел II	Современный офис и его организация.	9ч	3ч
	5. Рабочий день служащего.	1	1
	6. Должностные инструкции.	1	
	7. Управление.	1	
	8. Корпоративная культура	1	
	9. Карьерный рост.	1	
	10. Психологический портрет служащего.	1	1
	11. Имидж делового человека	1	1
	12. Современный офис.	2	
Раздел III	Структура и деятельность компании.	16ч	5ч
	13. Формы деловой активности: индивидуальное предпринимательство.	1	
	14. Формы деловой активности: товарищество.	1	
	15. Формы деловой активности: акционерное общество.	1	
	16. Структура компании.	1	1
	17. Компании с мировым именем.	2	
	18. Презентация компании.	2	2
	19. Защита проекта.	2	1
	20. Деловая встреча.	2	
	21. Переговоры.	2	
	22. Бизнес план.	2	1
<i>2 семестр LEVEL II</i>			
Раздел IV	Деловая корреспонденция.	8ч	4ч

	23. Ведение документации.	1	
	24. Проведение переговоров.	2	
	25. Спонсорство.	1	2
	26. Средства коммуникации.	2	
	27. Деловая переписка.	2	2
Раздел V	Реклама.	3ч	2ч
	28. Рекламная кампания.	1	1
	29. Презентация продукции.	2	1
Раздел VI	Торговля.	6ч	2ч
	30. Оптовая торговля.	1	
	31. Розничная торговля.	1	
	32. Международная торговля.	2	1
	33. Маркетинг.	1	
	34. Конкуренция.	1	1
Раздел VII	Деньги и банки.	3ч	2ч
	35. Деньги и их роль в экономике страны.	1	
	36. Банковская система.	1	2
	37. Банковские услуги: открытие счёта, пластиковые карты, предоставление кредита.	1	
Раздел VIII	Нефтегазодобывающая отрасль.	5ч	8ч
	38. Развитие нефтегазовой отрасли в России и за рубежом. Анализ статей.	1	2
	39. Крупнейшие нефтегазовые компании России.	1	2
	40. Предприятия города Когалыма.	1	2
	41. «Когалым – столица нефтяной компании «Лукойл».	1	
	41. Работа над итоговой презентацией «Мой Бизнес».	1	2
		54ч	28ч
	Индивидуальные консультации (подготовка к конференциям, конкурсам, олимпиадам)	10ч	
Всего:		64ч	27ч
	Зачет	1ч	

III. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ТЕМАМ:

Раздел I Теоретико-практический блок «Коммуникативный аспект процесса коммуникации»

Тема 1. Основы коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетентность как многоуровневое образование. Коммуникативная компетенция и компетентность. Исторический обзор, научный анализ понятий. Структура коммуникативной компетенции. Интегративные составляющие. Компонентный состав. Способы формирования.

Тема 2. Прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации

Прогнозирование. Программирование коммуникативной ситуации. Формирование умения осмыслить программу и результативность общения с социальным партнером, в любом типе коммуникационного поведения. Результативность и рефлексия.

Тема 3. Общение. Средства общения.

Общение. Средства общения. Коммуникация. Моделирование разных форм общения (спор, дискуссия, полемика). Формирование умений владения средствами и способами общения, умения оценивать информацию, подвергать анализу и контролировать высказывания собеседника, читать и пользоваться схемами, таблицами, моделями.

Тема 4. Коммуникативная культура. Управление коммуникативной ситуацией.

Коммуникативная культура. Коммуникативные ситуации и их виды. Управление коммуникативной ситуацией. Формирование умения организовать внимание и мыслительную деятельность собеседника, резюмировать его речевое поведение и рефлексировать свою тактику общения.

Тема 5. Речевое поведение. Речевая компетенция.

Речевое поведение. Речевая компетенция. Моделирование речевого поведения. Знание языка и речи, понимание функций языка и традиций, регулирующих его использование.

Тема 6. Этика делового общения.

Деловое общение. Деловая коммуникация. Идеи, факты, мысли, ценности деловой коммуникации. Коммуникативное манипулирование. Средства деловой коммуникации. Показатели эффективности деловой коммуникации. Этика делового общения. решение коммуникативных задач; самостоятельное составление конфликтных коммуникативных ситуаций.

Тема 7. Проектирование делового общения

Понятие проектирования. Овладение приемами реферирования профессионального опосредованного общения, навыкам делового общения, при этом используется метод проектов (презентации). Моделирование ситуаций

переговоров, деловых бесед, совещаний. Поставленные цели и задачи достигаются также в ходе самостоятельной работы студентов.

Тема 8. Открытая коммуникация

Обогащение позитивного опыта общения с партнерами, способствующего предупреждению ошибок в реальной жизни. Формы открытой коммуникации. Открытая дискуссия по предложенной теме.

Тема 9. Письменная коммуникация

Письменная коммуникация на родном языке. Практическое владение навыками письменной коммуникации. Написание личных и деловых писем, заявлений, электронных сообщений. Развитие логического мышления, аналитических способностей к системной передаче данных, адекватная передача информации различным аудиториям и социальным группам онлайн и офлайн.

Тема 10. Устная коммуникация

Устная коммуникация на родном языке. Отработка умений устной коммуникации в диалоге: говорить медленно; не прерывать собеседника; избегать применения сленга; поощрять обратную связь с собеседником, или давать комментарии; наблюдать за невербальными сигналами. Ответы на вопросы полными (неполными) предложениями.

Высказывание своей точки зрения, отношения. Связный рассказ, пересказ по заданному вопросу. Участие в диалоге.

Раздел II Теоретико-практический блок «Интеллектуальный аспект процесса коммуникации»

Тема 1. Основы интеллектуальной компетенции.

Интеллектуальная компетентность как многоуровневое образование. Интеллектуальная компетенция и компетентность. Исторический обзор, научный анализ понятий. Структура интеллектуальной компетенции. Компонентный состав. Способы формирования.

Тема 2. Культура мышления. Интеллект.

Интеллект. Мышление. Логические операции мышления. Сравнение. Анализ. Синтез. Абстрагирование. Обобщение. Конкретизация. Основные процессы мышления. Суждение. Умозаключение. Культура мышления. Стиль мышления. Творческое мышление. Интеллектуальное развитие.

Тема 3. Интеллектуально-коммуникативное поведение

Интеллектуально-коммуникативное поведение. Факторы интеллектуально-коммуникативного поведения. Речь. Статус. Нормы. Виды поведения. Черты психологического портрета современного экономиста. Управление коммуникативным поведением. Признаки интеллектуально-коммуникативного поведения. Сенсорная острота, гибкость собеседников (способность изменять свое поведение в зависимости от обстоятельств, реагировать на поведение партнеров). Конгруэнтность (внутренняя

целостность, объединение усилий для достижения результата). Раппорт (достижение гармонии, согласованности, единства). Ресурсное состояние (оптимальное внутреннее состояние человека). Пойнтеры (умение задавать вопросы).

Тема 4. Интеллектуальные основы проектирования.

Проект. Виды проектов. Этапы проектной деятельности. Инициация. Выполнение. Реализация. Инвариантные фазы интеллектуальной деятельности. ориентирование в условиях проектной задачи. Осуществление намеченного плана. Сравнение полученного результата с полученной целью. Результаты интеллектуальной исследовательской деятельности. Презентация проектов и формирование имиджа представляемой компании или творческой группы. Внутренний результат. Внешний результат.

Тема 5. Технологии интеллектуальных коммуникаций

Теория коммуникации (А.Ю. Чукуров, Л.В. Никифорова). Интеллектуальная культура современного мира (Венкова А.В., Артемьева Т.В.). Способы и формы интеллектуальных коммуникаций в научном сообществе: история и современность (Артемьева Т.В.). Технологии фандрейзинга в сфере интеллектуальных коммуникаций (Артемьева Т.В., Ляшко А.В.)

Тема 6. Интеллектуально-коммуникативное взаимодействие.

Основы интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов. Уровни интеллектуально-коммуникативного взаимодействия. Правила эффективного взаимодействия в коммуникативном пространстве. Интеллектуально-коммуникативный диалог.

Тема 7. Профессионально-коммуникативная деятельность (практикум)

Моделирование ситуаций переговоров, деловых бесед, совещаний; решение коммуникативных задач; самостоятельное составление конфликтных коммуникативных ситуаций. Моделирование ситуации общения с партнером; анализ ситуаций делового профессионального общения; составление плана наблюдения; составление плана-конспекта; Моделирование ситуаций в деловой сфере: анализ записей ситуаций общения. Моделирование совещаний на различные профессиональные темы; групповое обсуждение бизнес планов; раскрытие экономической темы с учетом социального партнера;

Тема 8. Проектирование делового общения (практикум)

Исследовательские. Ролевые. Информационные. Коммуникационные проекты. Деловые коммуникативные игры. Обоснование выбора действий. Формализация проблемы. Декомпозиция цели. Определение содержания. Временная регламентация. Оценка по заданному описанию. Рефлексия.

Тема 9. Профессионал экономист (пресс-конференция)

Профессионально-ценностные смыслы профессии экономиста. Компетенция в общении и деловых коммуникациях. Компетенция в применении приемов коммуникативного воздействия. Управление

коммуникативной ситуацией. Культура делового общения. Вербальная и невербальная коммуникация профессионала экономиста.

Цель: активизация учебной деятельности студентов путем насыщения содержания изучаемого материала профессионально-ценностными смыслами, обогащение информированности в области общения, умение устанавливать контакт и взаимопонимание

Тема 10. Дискуссионная мастерская.

Практика интеллектуально-коммуникативного взаимодействия в профессионально-ориентированных ситуациях. Создание диалогового пространства, использование сюжетно-ролевой и деловой деятельности, готовности студентов решать задачи проектного типа, активизация познавательной деятельности студентов экономического профиля в процессе дискуссии, мотивация стремления проявлять инициативу, реализовывать творческие способности, формировать речевую профессионально-коммуникативную деятельность в различных ситуациях общения.

Упражнения для совершенствования навыков интеллектуально-коммуникативного взаимодействия:

1) произнести импровизированную речь на одну из следующих тем:

- Что должен знать экономист в сфере коммуникативной деятельности;
- Коммуникативное поведение в организации;
- Мотивация коммуникативного поведения;
- приемы общения с деловым партнером.

2) работа с таблицами:

«Недостатки общения» (необходимо заполнить на основе выявленных студентом правил общения вторую и третью графы):

Недостатки в общении	Реакция	Способы преодоления недостатка
Неумение поддерживать внимание собеседника		
Затруднения в распределении внимания между всеми участниками		
Острая реакция на любые отклонения в поведении партнера по общению		
Заигрывание		
Неумение найти правильный тон в общении		
Неумение концентрировать внимание на главном		
Невыразительность речи		
Механическое перенесение чужого опыта в свою работу		

3) Упражнения на мгновенную реакцию (один студент говорит фразу от имени одного собеседника, а другой отвечает в соответствии с полученной инструкцией):

Фраза	Инструкция
Вы сегодня замечательно выглядите!	Поблагодарить и выразить ответный комплимент
Можно мне войти в кабинет?	Разрешить. При этом вежливо, но отчетливо выразить недовольство
Сами читайте свой план!	Корректно остановить и убедить в необходимости ознакомиться
У вас пятно на костюме!	Этично ответить на замечание
Когда же мы уже пойдем домой?	Четко и корректно дать понять, что работа еще до конца не выполнена

4) задания на внимание, наблюдение, анализ и понимание особенности коммуникативного поведения другого человека; воспроизведение его поведения (имитация и трансформация); собственная коммуникативная активность в задаваемой проблемной ситуации.

Тренинги.

Направлены на выработку навыков анализа ситуации; развитие навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции в сложных ситуациях профессиональной деятельности; овладение профессионально значимыми коммуникативными умениями и формами поведения, такими как - экспрессивность, умение управлять контактом, свободное владение необходимым репертуаром социально-психологических ролей; выработку умений ориентировки в социально-психологических процессах в группе с целью управления этими процессами; развитие навыков эмпатии и адекватной социальной перцепции.

1) «экспрессивные» упражнения направлены на снятие психологических "зажимов" в общении. Используются вербальные и невербальные техники, элементы ролевого тренинга.

Результат: кроме выработки навыков свободного выражения своих чувств и состояний достигается осознание невербальных компонентов коммуникации, что способствует развитию социально перцептивной сферы студентов.

2) «рефлексия и эмпатия» ставит задачу оптимизировать процесс осознания себя и характера своих взаимоотношений с людьми.

Результат: положительные эмоции повышают степень принятия членами группы друг друга, снижается количество оценочных обратных связей, повышается мотивация к эмпатическому познанию друг друга.

3) «общение в сложных коммуникативных ситуациях». Психодраматическое разыгрывание сложных ситуаций.

4) Упражнения, направленные на отработку умений, обеспечивающих: восприятие информации (восприятие устной и письменной инструкции); интеллектуальную обработку информации (умение выделять главное в информации, новое в учебном материале, темп интеллектуальной деятельности); результативность интеллектуальной деятельности (способы получения результата, предъявление результата); самооценки результата работы.

Раздел III

Практико-ориентированный блок «Деловой английский язык»

Тема. Трудоустройство

1. Самопрезентация.

Рассказ о себе. Визитная карточка студента.

Работа над электронной презентацией.

2. Профессия и карьера.

Виды профессий. Выбор профессии и обучение. Планы на будущее.

3. Трудоустройство.

Правила приема на работу. Условия труда. Составление резюме, написание писем и заполнение анкет.

4. Собеседование.

Правила поведения на собеседовании. Перечень вопросов и возможные варианты ответов на них. Обсуждение условий контракта: размер заработной платы и дополнительных льгот, возможности продвижения по службе, рабочий день, увольнение, сокращение, пенсия, мотивация сотрудников (повышение квалификации, подготовительные курсы).

Тема. Современный офис и его организация.

5. Рабочий день служащего.

Мой рабочий день.

6. Должностные инструкции.

Основные правила и требования. Трудовой договор.

7. Корпоративная культура.

Современный офис, его организация, сотрудники.

Структура. Служащие. Дресскод. Правила поведения в офисе.

8. Карьерный рост.

Карьерные возможности. Карьерный рост.

9. Психологический портрет служащего.

Черты характера. Взаимоотношения в коллективе. Стили управления.

10. Современный офис.

Офис, его организация, сотрудники.

Тема. Структура и деятельность компании.

11. Формы деловой активности.

Формы деловой активности: частное предпринимательство, товарищество с ограниченной ответственностью, акционерная компания.

12. Формы деловой активности: товарищество.

13. Формы деловой активности: акционерное общество.

14. Структура и деятельность компании.

Структура компании (иерархия). Профиль компании. Продукция, услуги. История создания. Филиал. Дочерние предприятия. Слияние. Поглощение. Статистика.

15. Компании с мировым именем.

Крупнейшие компании мира и их структура. Деятельность компании.

16. Презентация компании.

(“McDonalds”, “Sony”, “Toyota”, “L’Oreal” и т.п.).

17. Защита проекта.

Электронная презентация проекта.

18. Бизнес план.

Составление бизнес плана.

Тема. Деловая корреспонденция.**19. Ведение документации.**

Финансовые и бухгалтерские документы. Контракты. Счета.

Страховые свидетельства. Аннотации.

20. Проведение переговоров, совещаний.

Деловая встреча. Совещание. Переговоры по телефону.

Правила ведения беседы.

21. Спонсорство.

Спонсорская помощь. Работа над социальным проектом.

22. Средства коммуникации.

Телефон, факс, электронная почта, курьерская служба, деловая переписка. Телефон: фразы, используемые при телефонных переговорах, приём сообщений. Факс: устройства факса, передача сообщений по электронной почте. Компьютер: оборудование, программное обеспечение, интернет.

23. Деловая переписка.

Корреспонденция: Структура делового письма; типы писем: запросы, ответы на запросы, прайс-листы, поздравления, благодарности, заявки, заказы, жалобы и правила их составления. Визитка.

Написание делового письма.

Тема. Реклама.**24. Рекламная кампания.**

Рекламные компании: целевая аудитория, вид, стиль, цели рекламы, средства массовой информации для её размещения.

25. Презентация продукции.

Презентация продукта компании.

Тема. Торговля.**26. Торговля: Оптовая, розничная.**

Оптовая, розничная. Торговые представители, брокеры, дистрибьюторы, агенты. Типы магазинов. Приёмы, применяемые для улучшения торговли. Франчайзинг. Рынки. Биржи.

27. Международная торговля.

Импортно-экспортные операции. Ведение переговоров по условию контракта. Основные условия поставки. Условия платежа. Основные документы.

28. Маркетинг. Реклама.

Проведение маркетингового исследования. Анкетирование. Продвижение товара на рынок.

29. Конкуренция.

Лидеры рынка и конкуренты.

Тема. Деньги и банки.**30. Деньги и их роль в экономике страны.**

Факты из истории денег. Функции денег. Роль денег в экономике. Валюта зарубежных государств. Курсы обмена. Пластиковые деньги: кредитные карточки, дебиторские карты, пластиковые карточки, дорожные чеки. Пользование банкоматом.

31. Банковская система.

Типы банков. Структура банка. Банковская система в России и за рубежом.

32. Банковские услуги.

Банковские услуги: открытие счёта, пластиковые карты, снятие денег со счёта, начисление банковского процента, предоставление кредита и т. д.

Тема. Нефтегазодобывающая отрасль.**33. Развитие нефтегазовой отрасли в России и за рубежом.**

История нефтегазовой отрасли в России и за рубежом. Анализ статей. Нефтедобывающие регионы.

34. Крупнейшие нефтегазовые компании России.

Ведущие нефтяные компании. «Газпром», «Лукойл», «Шлюмберже» и т. д.

35. Предприятия Когалыма.

«Лукойл», «Евразия», «Ритек» и др.

36. Когалым – столица нефтяной компании «Лукойл».

История развития компании. Дочерние предприятия и их деятельность. Экономическое развитие города.

37. Работа над итоговой презентацией «Мой Бизнес».

Подбор материала. Структура сообщения. Фразы, используемые для презентации. Заключение. Ответы на вопросы.

Компьютерная презентация. Проект.

Требования к материально-техническому обеспечению

Реализация программы «Основы деловых коммуникаций (Business Communication)» требует наличия учебного кабинета для цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Оборудование учебного кабинета:

- посадочные места по количеству студентов;
- рабочее место преподавателя
- персональный компьютер преподавателя;
- аудио-видео проигрыватель

Технические средства обучения:

- мультимедийный проектор;
- мультимедийный экран;
- компьютеры

IV. Методическое обеспечение программы

Эффективность образовательного процесса определяется умением педагога организовать обучение студентов с учетом организационных, дидактических, воспитательных, психологических, методических требований.

Методическое обеспечение программы включает: УМК «Основы деловых коммуникаций (Business Communication)»; электронные образовательные средства (интернет ресурсы); аудиовизуальные (мультимедиа презентации, образовательные видеofilмы и др.), наглядные пособия (таблицы, плакаты) и др.

При организации образовательного процесса программа предусматривает рациональное сочетание традиционных форм и активных методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

На практических занятиях рационально сочетаются различные методы и приёмы преподавания:

- словесный (рассказ, беседа, диалог, объяснение);
- наглядный (рисунки, плакаты, таблицы, схемы, видео и аудиоматериалы);
- дискуссии;
- пресс-конференции;
- метод игры (ролевые, деловые игры);
- метод проектов (индивидуальные, групповые проекты).

Методические рекомендации по проведению практических занятий

Практика показывает, что только в деятельности возможно формирование навыков коммуникации, поэтому процесс обучения должен

выстраиваться таким образом, чтобы студент был вовлечен непосредственно в активную практическую деятельность. Для этого необходимо определить соответствующие методы и приемы обучения. Одним из наиболее эффективных *методов обучения* английскому языку является метод проектов. Однако в процессе обучения студентов деловому английскому языку рекомендуется использовать не отдельно взятый проект, а целый комплекс проектов, включающий:

а) профессионально-ориентированные проекты, которые носят характер специализированной практико-ориентированной деятельности, в процессе чего студенты ориентированы на результат проекта – обоснование, разработка плана реализации конкретного проекта, а также обязательное получение внешней экспертной оценки проекта специалистами-практиками.

б) информационно-аналитические проекты, в ходе которых студенты осваивают различные методы получения профессионально-значимой информации и способы ее обработки: анализ международных, отечественных

нормативно-правовых, финансово-экономических документов, научно-методических, монографических литературных источников, интервью со специалистами-практиками, анализ материалов специальных профессиональных журналов; способы презентации профессионально-значимой информации: доклад, публикация и др.

в) исследовательские проекты моделируют ситуацию реального научного поиска. Такой проект предполагает доказательство актуальности темы исследования, формулирование проблемы, предмета исследования, определение задач и методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы разработку путей ее решения, проведение эксперимента, обсуждение и оформление результатов исследования (научная публикация, научный отчет, участие в конкурсе проектов, конференции и т. п.). При этом важно, чтобы студенты выразили свое мнение на существующее положение вещей.

г) коммуникативно-творческие проекты направлены на стимулирование самопознания и стремления студентов к самосовершенствованию через активное коммуникативное взаимодействие на всех этапах выполнения проекта; аккумуляцию коммуникативной компетентности в процессе выполнения проектов; рефлексию собственной коммуникативной позиции, позволяющей формировать коммуникативность личности на основе последовательно усложняющихся целей и действий.

д) учебно-моделирующие проекты. Одним из средств, позволяющих обеспечить эффективное формирование коммуникативной компетенции студентов, является учебная проектная деятельность, представляющая собой осознанную творческую деятельность, направленную на развитие личности в процессе практического решения актуальной проблемы.

е) продуктивно-диалоговые проекты ориентированы на идею о том, что в составе диалога выделяют мыслительные задачи, которые также называют учебно-познавательными задачами, подразумевающими вопрос, гипотезу, аргументирование, правильный ответ. Диалог при этом является формой мышления, позволяющей участвовать в сотворении гипотезы другого, и его структура включает в себя: порождение проблемы и формирование поиска решения задачи; объяснение партнеру найденного решения; сопоставление гипотез; констатацию вывода; правильного ответа.

Разработанный комплекс проектов обеспечивает интеграцию знаний из различных областей, и способствуют развитию навыков деловой коммуникации. Каждый комплекс соответствует тематическому плану программы факультативной дисциплины.