

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи

Никулина Анна Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

Александрова Екатерина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор

Саратов – 2020

Оглавление

Стр.

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.....	18
1.1. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся как проблема в психолого-педагогических исследованиях.....	18
1.2. Осмысление возможностей проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся.....	40
1.3. Модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.....	67
Выводы по первой главе.....	86
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробированию модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.....	89
2.1. Констатирующий этап эксперимента: диагностика исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся.....	89
2.2. Экспериментальная проверка модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.....	110
2.3. Основные результаты апробирования модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и	

реализации индивидуальной образовательной траектории.....	152
Выводы по второй главе.....	169
Заключение	172
Список литературы	174
Приложения	198
Приложение А. «Отношение к коммуникативной деятельности» (анкета для экспериментальной группы).....	198
Приложение Б. «Отношение к научно-исследовательской деятельности» (анкета для экспериментальной группы).....	200
Приложение В. Проект индивидуальной образовательной траектории участника эксперимента.....	202

Введение

Актуальность темы исследования. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, в Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г., утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р, в Концепции развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 г., утвержденной Минобрнауки России от 19 декабря 2017 г., а также в национальном проекте «Образование» на 2019–2024 годы, утвержденном президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам от 24 декабря 2018 г. № 16 сформулированы приоритетные направления по реализации мер популяризации научно-образовательной и творческой активности среди детей и молодежи, направленных на формирование и развитие способностей, творческого мышления, навыков кооперации, а также личностных компетенций для самоопределения и самореализации обучающихся в выбранной сфере деятельности через проектирование индивидуальной траектории профессионального и личностного развития. Так, например, в рамках Федеральных проектов «Успех каждого ребенка», «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности проф. образования)», утвержденных в соответствии с национальным проектом «Образование» акцентируется внимание на построении индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями, а также на овладении профессиональными компетенциями в области командной и проектной работы.

Следовательно, актуальным направлением современного образования становится обеспечение социализации обучающихся при условии выбора каждым из них индивидуальной образовательной траектории, учитывающей их интересы, потребности, личностные свойства. Для этого важно вовлекать обучающихся в активную социально значимую деятельность, направленную на

становление личности и ее профессиональную самореализацию. Исходя из этих требований, современный выпускник должен быть не только высококвалифицированным профессионалом, но и человеком, готовым и способным обеспечить продуктивную коммуникацию в профессиональном мире.

Таким образом, следует с уверенностью утверждать, что эта проблема заслуживает особого внимания именно сейчас, когда в культуре речи нового информационного общества, наряду со смысловой насыщенностью, краткостью, ясностью и простотой изложения речи, игнорируется подлинное взаимопонимание между участниками коммуникативной деятельности, эффективность которой значительно снижается, сопровождаясь асинхронным поведением собеседников, недостаточным проявлением эмоционального самоконтроля.

Несмотря на активный интерес ученых к проблеме формирования коммуникативной компетентности, актуальность которой задается на уровне как российского, так и международного образовательного опыта, обнаруживается дефицит научных знаний и практик, раскрывающих потенциал образовательных возможностей вуза в формировании коммуникативной компетентности обучающихся. Следовательно, у нас есть достаточно оснований остановить свой выбор именно на обучающихся высших учебных заведений в качестве целевой аудитории нашего исследования.

Принимая во внимание выявленную ранее значимость индивидуализации образовательного процесса, неоспоримым является тот факт, что индивидуальные особенности личности, ее потребности и интересы напрямую влияют на процесс формирования коммуникативной компетентности. Таким образом, это подтверждает наше предположение, что наиболее эффективным способом формирования коммуникативной компетентности для обучающегося считается возможность проектировать и реализовывать собственную траекторию развития коммуникативных способностей в соответствии со своей индивидуальностью.

Степень разработанности темы исследования. В научной литературе представлен значительный материал по проблеме формирования коммуникативной компетентности. В психолого-педагогических исследованиях коммуникативная компетентность представлена как результат накопленного межличностного опыта (Ю.Н. Емельянов, Дж. Равен, А.В. Хуторской, Н.В. Яковлева и др.), способность устанавливать и поддерживать необходимые межличностные контакты (А.И. Емелин, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская и др.), реализация своей субъектности в межличностных контактах (А.Г. Асмолов, С.В. Петрушин, Е.В. Руденский, Т.Н. Щербакова и др.), выбор коммуникативной стратегии (О.И. Муравьева), позитивное экспериментирование в интерактивном пространстве (Т.Н. Щербакова). Эффективность формирования коммуникативной компетентности зависит от единства реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон в коммуникативной деятельности (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.Н. Сухов и др.). Результаты обширного теоретического исследования педагогической литературы выявили, что представлено недостаточно научных работ (Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева), посвященных формированию коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Не исследованы также возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, ее воспитательного и развивающего потенциала в формировании коммуникативной компетентности обучающихся, хотя следует отметить, что проблема проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в образовательном процессе неоднократно возникала в области научного интереса педагогов-исследователей (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.Ф. Бережная, С.А. Вдовина, Н.В. Костюк, И.М. Кунгурова, Г.М. Кулешова, В.Б. Лебединцев, А.М. Маскаева, А.М. Новиков, Р.Г. Султан, А.В. Хуторской и др.).

В научных исследованиях В.Б. Лебединцева представлена система коллективного обучения на основе индивидуальных образовательных

программ. Исследователи коллективной творческой деятельности (Л.И. Еремина, И.П. Иванов, С.Д. Поляков, Н.П. Царёва и др.) отмечают ее эффективность в процессе формирования коммуникативных способностей. Вопросы коммуникативной стороны исследовательского обучения подробно представлены в работах М.В. Кларина. В трудах исследователей представлены положительные элементы научно-исследовательской деятельности, влияющие на формирование коммуникативной компетентности: научная и социальная мобильность (Е.В. Клименко), культура научного общения (В.В. Гладких, Е.И. Григорьева, Е.И. Панкова), реализация интерактивного подхода в организации научно-исследовательской деятельности, предполагающего диалогизацию научно-исследовательского взаимодействия, обеспечение лично-ориентированного сопровождения студентов и аспирантов с учетом их индивидуального стиля деятельности (О.А. Бокова, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова, В.М. Лопаткин, А.Н. Орлов и др.). Опыт формирования ценностных отношений через интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности представлен в исследованиях Д.Г. Левитес. Исследования М.И. Колдиной, А.В. Трутановой посвящены зависимости эффективности научно-исследовательской деятельности от сформированности коммуникативной компетентности. Однако остается неясным, как благодаря проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий может организовываться коммуникативная деятельность.

Таким образом, следует констатировать недостаток внимания педагогической общественности к теоретико-методологическому обоснованию и потенциалу проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности обучающихся, способствующему формированию коммуникативной компетентности, не разработаны соответствующие практические рекомендации для педагогов. Это дает нам все основания полагать, что в научной литературе трудно найти полный набор методов и приемов, совокупность которых позволила бы обеспечить проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий,

способствующих формированию коммуникативной компетентности обучающихся. Становится очевидным, что изучение процесса их проектирования и реализации представляет для педагогической теории и практики актуальную проблему.

Анализ состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике позволил выявить **противоречия** между:

– потребностью общества в подготовке компетентных специалистов, способных к осознанному и самостоятельному выбору коммуникативной стратегии в межличностных контактах и отсутствием механизма стимулирования инициативной позиции обучающихся в процессе формирования коммуникативной компетентности;

– значительным количеством исследований, посвященных проектированию и реализации индивидуальной образовательной траектории и недостаточным изучением ее возможностей для повышения уровня коммуникативной компетентности обучающихся;

– педагогическим потенциалом проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории и его недостаточным использованием в коммуникативной деятельности субъектов образовательного процесса для формирования коммуникативной компетентности обучающихся.

Стремление разрешить данные противоречия определило **проблему** исследования, состоящую в изучении возможностей проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории для формирования у обучающихся коммуникативной компетентности. Необходимость решения данной проблемы определила **тему диссертационного исследования:** «Формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории».

Цель исследования: разработка теоретико-методологических оснований и экспериментальная проверка модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Объект исследования: коммуникативная деятельность обучающихся.

Предмет исследования: формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории эффективно, если:

– коммуникативную компетентность рассматривать как интегративное личностное качество, отражающее уровень сформированности опыта межличностного взаимодействия, полученного в результате сознательного выбора обучающимися индивидуальной стратегии в коммуникативной деятельности, направленной на достижение личностно-значимых целей на установочном, ориентирования, самопродвижения, аналитическом этапах;

– для осуществления коммуникативной деятельности использовать процесс проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, включающий моделирование коммуникативных ситуаций и интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности;

– разработана модель, внедрение которой позволит осуществлять целенаправленную выработку коммуникативных умений и навыков, прослеживать динамику формирования компонентов коммуникативной компетентности с помощью выявленных критериев и показателей на базовом, потенциальном, совершенном уровнях сформированности коммуникативной компетентности.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

– выявить и охарактеризовать компоненты коммуникативной компетентности как интегративного личностного качества на различных уровнях их сформированности;

– определить возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, направленной на разворачивание

коммуникативной деятельности обучающихся в процессе формирования у них коммуникативной компетентности;

– разработать и экспериментально апробировать модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

на философском уровне – философские исследования о теории предметной деятельности (А.С. Арсеньев), теории свободного воспитания (Ж.Ж. Руссо), концепции качественного изменения объектов в процессе движения (Т.П. Матяш), концепции свободы (Н.А. Бердяев), концепции В.В. Розанова в аспекте принципа индивидуальности;

на общенаучном уровне – фундаментальные положения о свободе, независимости мышления (А.П. Зинченко, С. Хокинг, П.Г. Щедровицкий и др.), самореализации личности во взаимодействии (О.Ю. Астахов, В.И. Кабрин, Е.Б. Наумов, К. Роджерс, О.В. Ртищева и др.), исследования по изучению общих вопросов моделирования в научной литературе и вопросов, касающихся теоретических основ моделирования компетентности (Р. Атаханов, А.Н. Дахин, В.И. Загвязинский, Е.А. Лодатко, М.В. Ядровская и др.), научные взгляды теоретиков синергетического подхода (Э.Ф. Зеер, В.Н. Корчагин, Н.М. Таланчук и др.);

на конкретно-научном уровне – теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетентности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, О.И. Муравьева, Л.А. Петровская, С.В. Петрушин, Е.В. Руденский, Т.Н. Щербакова, Н.В. Яковлева и др.), развития инвариантных социально-личностных компетенций в процессе гуманитарного образования (И.В. Васильева), профессиональных компетенций в области социально-культурной деятельности (Л.И. Лазарева, С.И. Гусев); исследования об осознании обучающимися своего места в мире (Н.Г. Куликова, Н.В. Маслова, Ю.О. Хабермас, Р.М. Шамянов и др.), о реализации своей субъектности (А.Г. Асмолов, Л.В. Байбородова, Н.А. Бугрова, С.В. Петрушин, Е.В. Руденский, Т.Н.

Щербакова и др.), о педагогическом взаимодействии и сотворчестве (Г.И. Аксенова, П.Ю. Аксенова, А.Г. Асмолов, Л.В. Байбородова, И.В. Васильева, Л.К. Гребенкина, А.В. Зеленцова, В.И. Кабрин, М.В. Кочетков, О.Н. Поповичева, А.П. Чернявская и др.), о концепциях коммуникативного образования (Е.Ю. Стриганкова) и коллективного обучения на основе индивидуальных образовательных программ (В.Б. Лебединцев); психолого-педагогические исследования по особенностям проектирования и проблеме реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.Ф. Бережная, С.А. Вдовина, Е.В. Гончарова, Н.В. Костюк, Г.М. Кулешова, И.М. Кунгурова, В.Б. Лебединцев, Р.Г. Султан, А.В. Хуторской, Ю.Г. Юдина и др.); изучение организации самостоятельной работы в обеспечении индивидуализации образовательного процесса (Т.А. Казакова, Т.М. Чурекова); научные взгляды теоретиков личностно ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), аксиологического (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, Н.В. Маслова, Н.Е. Щуркова и др.) подходов при формировании коммуникативной компетентности;

на технологическом уровне – исследования психолого-педагогических особенностей организации коммуникативной деятельности (И.И. Барахович, Л.В. Гончаренко, А.В. Мамедова, Н.М. Морозова и др.), научно-исследовательской деятельности (В.С. Безрукова, Е.В. Клименко, М.И. Колдина, Л.Г. Куликова, В.М. Лопаткин, А.Н. Орлов и др.); исследования использования интерактивных методов при продуцировании коммуникативной среды (Т.А. Казакова, Н.Ю. Молостова, Е.А. Сорокоумова, Н.П. Тюменева, Л.В. Шатохина и др.).

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач был использован **комплекс теоретических и эмпирических методов исследования**. Теоретические методы включали сравнительно-сопоставительный анализ, синтез и обобщение отечественной и зарубежной литературы по теме исследования в области философии, психологии,

педагогике; моделирования. Эмпирические методы включали педагогический эксперимент, наблюдение, беседы, анкетирование и тестирование. Использованы методы статистической обработки данных (подсчёт среднего арифметического и стандартного отклонения, t-критерий Стьюдента). Также применялся комплекс диагностических методик: «Потребность в общении» (Ю. М. Орлов), «Определение жизненных ценностей личности» (Must-Тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова), «Направленность личности в общении» (НЛЮ – А) (С.Л. Братченко), Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин), Методика «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан), Методика выявления самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль) (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова), «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский), Опросник общения (СУМО) (В.Н. Куницына).

Этапы исследования и опытно-экспериментальная база. Базой экспериментальной работы явился Вольский военный институт материального обеспечения г. Вольска. В исследовании участвовали курсанты 1-2, 2-3, 3-4 курсов. Исследование проводилось в три этапа.

На *первом этапе* исследования (2015-2016 гг.) изучались вопросы формирования коммуникативной компетентности, состояние разработанности проблемы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, исследовались особенности педагогического влияния проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности на формирование коммуникативной компетентности обучающихся. Анализировались теоретические понятия исследования, формулировались методологический аппарат, рабочая гипотеза. Были определены объект, предмет, цель, задачи; составлена программа экспериментальной работы, подготовлен диагностический инструментарий.

На *втором этапе* исследования (2016-2018 гг.) была разработана и апробирована модель формирования коммуникативной компетентности

обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, получены эмпирические данные, диагностированы результаты. Экспериментально подтверждена эффективность гипотезы.

На *третьем этапе* (2018-2019 гг.) обработаны, обобщены и проанализированы полученные данные, систематизированы и интерпретированы результаты экспериментальной работы; оформлены и описаны ход и результаты эксперимента; проведена литературная обработка текста диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– уточнено понятие коммуникативной компетентности как интегративного личностного качества, отражающего уровень сформированности опыта межличностного взаимодействия, полученного в результате сознательного выбора обучающимися индивидуальной стратегии в коммуникативной деятельности, направленной на достижение личностно-значимых целей на установочном, ориентирования, самопродвижения, аналитическом этапах. Это определение отличается от имеющихся в научной литературе определений данного понятия своей целостностью, преимущественно представляющей коммуникативную компетентность как результат осознанного отношения обучающихся к процессу самореализации в коммуникативной деятельности в соответствии с индивидуальными стратегиями;

– определены возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в формировании коммуникативной компетентности обучающихся (самостоятельный выбор методов и форм в коммуникативной деятельности, формирование ответственного отношения к достижению личностно-значимых целей в коммуникативной деятельности, осознание личностного творческого потенциала в коллективной творческой деятельности, приобретение опыта

межличностного взаимодействия при его ориентации на вариативность индивидуальных стилей деятельности и т.д.);

– разработана модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, суть которой состоит в поэтапном (установочный, ориентирования, самопродвижения и аналитический) повышении уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся (базовый, потенциальный, совершенный) за счет проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий формирования коммуникативной компетентности, отражающих процесс самостоятельного моделирования коммуникативных ситуаций, осуществления коллективной творческой деятельности обучающимися, возможность выбора ими форм коммуникативной деятельности в соответствии с интересами и потребностями.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– выявленные компоненты коммуникативной компетентности и приведенная их поуровневая характеристика как интегративного личностного качества расширяют теоретические представления о структуре коммуникативной компетентности;

– обоснованные возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности для формирования коммуникативной компетентности дополняют теоретические представления о коммуникативной деятельности обучающихся через интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности;

– созданная модель формирования коммуникативной компетентности в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории конкретизирует теоретические представления о проблеме формирования коммуникативной компетентности с учетом индивидуальных запросов обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на повышение уровня коммуникативной

компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории посредством использованных автором методических находок, в частности, интерактивных методов и приемов, а также авторских разработок в виде комплекса организационных мероприятий в практике аудиторной и внеаудиторной работы с обучающимися. Авторские дидактические материалы могут успешно использоваться в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории будет востребована образовательными организациями высшего образования, среднего профессионального образования, школами и т.п. Рекомендации к формированию коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории на установочном, ориентирования, самопродвижения и аналитическом этапах могут быть адаптированы к работе со школьниками и студентами, использоваться в ссузах и вузах для подготовки будущих педагогов.

Достоверность и научная обоснованность обеспечены междисциплинарным подходом к изучению предмета исследования; непротиворечивостью основных положений работы и выводов; их методологической, теоретической обоснованностью и практическим подтверждением; комплексом эмпирических и теоретических методов, адекватных изучаемой проблеме, поставленным целям, задачам и гипотезе; количественным и качественным анализом данных; обобщением показателей опытно-экспериментальной работы, проводившейся в течение нескольких лет, применением методов математической статистики при обработке результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе публикации статей, докладов, тезисов, а также при участии автора в конференциях: международных: «Гуманизация образовательного пространства» (Саратов, 2016), «Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук (Вольск, 2016), «Актуальные проблемы

современной науки в 21 веке» (Махачкала, 2017), «Современные тенденции развития системы образования» (Чебоксары, 2018), «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (Саранск, 2018); всероссийских: «Проблемы и современные направления развития образования в области аэронавигации» (Сызрань, 2016), «Гуманитаристика в условиях современной социокультурной трансформации» (Липецк, 2018); Практические разработки автора нашли отражение во Всероссийской военно-научной конференции курсантов «Проблемы и перспективы развития военной науки и техники» (Сызрань, 2018). Полученные в работе результаты исследования представлялись на Международном научно-практическом конкурсе «Лучшая научно-исследовательская работа 2016» (Пенза, 2016 г., I-е место), Международном конкурсе исследовательских работ в области педагогических и психологических наук для студентов, магистрантов, аспирантов “Intercllover-2018” (Нижний Новгород, 2018 г., II-е место), Всероссийском (с международным участием) конкурсе научно-исследовательских работ «Творчество в науке, искусстве, профессии» (Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород, 2019 г., III-е место).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Компонентами коммуникативной компетентности как интегративного личностного качества являются мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный, которые, соответственно, характеризуются наличием таких показателей их сформированности на базовом, потенциальном, совершенном уровнях, как осознание необходимости активного включения в коммуникативную деятельность; потребность в коммуникативной деятельности как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков; способность к проявлению коммуникативных и организаторских склонностей в коммуникативной деятельности; способность к диалогической направленности в коммуникативной деятельности; способность к самоконтролю в коммуникативной деятельности; способность к эмпатии;

оценка собственных посланий в коммуникативной деятельности; оценка эффективности коммуникативной деятельности.

2. Процессы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности обладают возможностями для формирования и повышения уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся (самостоятельный выбор методов и форм коммуникативной деятельности, формирование ответственного отношения к достижению личностно-значимых целей в коммуникативной деятельности, осознание личностного творческого потенциала в коллективной творческой деятельности, приобретение опыта межличностного взаимодействия при его ориентации на вариативность индивидуальных стилей деятельности и т.д.)

3. Модель формирования коммуникативной компетентности в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории отражает поэтапную (установочный, ориентирования, самопродвижения, аналитический этапы) совместную деятельность педагогов и обучающихся (при условии моделирования коммуникативных ситуаций, интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности), направленную на проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории посредством педагогического сопровождения, в результате чего у обучающихся повышается уровень сформированности коммуникативной компетентности (от базового через потенциальный к совершенному), что фиксируется с помощью мотивационно-ценностного, деятельностного, эмоционального, рефлексивно-оценочного критериев.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

1.1. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся как проблема в психолого-педагогических исследованиях

Всестороннее изучение научной, научно-методической литературы по философии, социологии, психологии, педагогике убедило нас в том, что межличностное общение представлено как понятие, «описывающее взаимодействия между людьми (субъект-субъектное отношение) и характеризующее базовую потребность человека – быть включенным в социум и культуру» [47]. Многие исследователи определяют общение как взаимный обмен информацией в процессе передачи и приема сообщений, акцентируя внимание не только на значимости ее восприятия и познания участниками общения, но и на взаимном влиянии во взаимодействии [160].

Подтверждение данных идей мы обнаруживаем еще ранее в трудах всем известного ученого в области межличностных отношений А.А. Бодалева, однако, в отличие от своих коллег исследователь утверждает, что смысл общения заключается не только во взаимодействии его участников, но и во взаимном влиянии друг на друга, а самое главное, в самовоздействии [29]. Данную точку зрения вполне можно считать обоснованной, так как в процессе общения происходит не только взаимный обмен информацией, но и эмоциональное влияние друг на друга и, очевидно, на самих себя.

Априори общение является базовой частью коммуникативной деятельности людей. От того, насколько успешно сложится взаимодействие участников коммуникативной деятельности, будет зависеть уровень сформированности коммуникативной компетентности. Определение «коммуникативная компетентность» является родовидовым, поэтому для

выяснения его полной характеристики, в соответствии с правилом соразмерности, необходимо предварительно выявить значение родового понятия «компетентность».

В своих исследованиях отечественные и зарубежные авторы (И.А. Зимняя [62], А.К. Маркова [99], Дж. Равен [143], А.В. Хуторской [182], В.Д. Шадриков [189] и др.) относят компетентность к категории многозначных терминов.

В свою очередь, вариативность интерпретаций понятия «компетентность» вызвана многообразием научных подходов, которые исследователь применяет к решаемым задачам.

В научной психологической литературе впервые о понятии «компетентность» стало известно из работ зарубежных исследователей (Д. Брунер [33], Д. Прайнер [207], Ю. Хабермас [177] и др.).

В соответствие с принципом природосообразности, то есть понимания неразрывности естественных начал жизни, образования, воспитания человека, Д. Прайнер определяет компетентность как способность к адекватному восприятию окружающего мира и взаимодействию с ним [207].

Компетентность как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации изучает известный немецкий философ и социолог Ю. Хабермас [177].

Компетентность как совокупность качеств, свойственных только высококвалифицированному специалисту, рассматривают социальные психологи, в частности, Д. Брунер [33].

В отечественных трудах, посвященных проблемам социальной психологии, компетентность трактуется как уровень сформированности общественно-практического опыта субъекта, позволяющий ему с учетом своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе [54], система знаний, благоприятствующая принятию решений в определенной сфере деятельности [45], способность решать определенный круг задач на высококвалифицированном уровне в соответствии с заданными условиями в интересах удовлетворения индивидуальных потребностей [53].

В педагогической литературе под компетентностью принято понимать совокупность личностных качеств обучающегося, обусловленных опытом его деятельности в соответствующей социально и личностно-значимой сфере [184, с. 2].

Справедливо отметить, что при недостаточном внимании Б.И. Хасана по отношению к темпу освоения учебного материала и навыкам по его практическому применению, ему свойственно придерживаться четкой позиции при определении компетентности. В его понимании, компетентность – это достижения, отвечающие стремлениям педагогов и обучающихся и пересекающие границы стандартной образовательной успешности [179, с. 233].

Сейчас, в современных исследованиях, под достижениями все чаще используют тождественные им универсальные надпредметные и надпрофессиональные навыки, отличающиеся мультипрофильностью и позволяющие специалисту реализовывать себя в различных сферах, областях и видах профессиональной деятельности, особое внимание среди которых для нашего исследования представляют навыки межотраслевой коммуникации, а также умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми [88].

В то же время, многими учеными «компетентность» в образовании трактуется как интегральное качество личности, обеспечивающее способность и готовность обучающегося к самостоятельному и успешному участию в деятельности посредством знаний и опыта, приобретенных в образовательном процессе и в целом через социализацию личности [117, 131, 133, 134, 171].

Схожую мысль высказывает в своих исследованиях В.Д. Шадриков, подчеркивая, что компетентность – это способность человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном обучающимся жизненным опыте [189]. То есть при условии следования компетентностному подходу в образовательном процессе, необходимо обеспечить готовность обучающихся к практической реализации полученных ими знаний [138]. Она достигается через качественную самостоятельную

деятельность, приобретенный опыт разностороннего взаимодействия в различных сферах деятельности [206].

Подводя итог сказанному, «компетентность» будем рассматривать в качестве интегративного качества личности, характеризующегося способностью и готовностью обучающегося к успешному решению проблем, возникающих в различных жизненных и профессиональных ситуациях, с применением не только имеющихся знаний, учебного и жизненного опыта, но и мотивации, ценностных ориентаций.

Дальнейшее изучение понятия «компетентность» будет осуществляться нами в контексте теории и практики формирования коммуникативной компетентности обучающихся в соответствии с осознанным ими процессом активного включения в коммуникативную деятельность.

Многие ученые уделяли внимание проблеме коммуникативной компетентности. Поэтому обоснованно существование различных точек зрения на нее (А.А. Бодалев [29], Ю.Н. Емельянов [55], Л.А. Петровская [136], С.В. Петрушин [137], Е.В. Руденский [147], Н.В. Яковлева [203] и др.).

Обращаясь к проблеме коммуникативной компетентности, Ю.Н. Емельянов определяет ее как уровень сформированности межличностного опыта [54]. С научным подходом Ю.Н. Емельянова в чем-то совпадает точка зрения Н.В. Яковлевой. Под коммуникативной компетентностью она понимает интегративное личностное качество, предполагающее свободное владение средствами социального поведения в ситуациях общения [203]. Британский психолог Дж. Равен и вовсе не мыслит формирования компетентности вне совместной деятельности обучающихся [143]. Аналогичного мнения придерживается И.А. Зимняя, подчеркивая значимость достижения преследуемых коммуникативных целей в межличностных отношениях [63]. Это явно свидетельствует о том, что приобретение обучающимися межличностного опыта происходит через взаимопроникающие процессы социализации и индивидуализации.

Характерно, что в процессе социализации, по словам П.И. Пидкасистого, «складываются пространство и возможности для выбора самим человеком своего образа жизни в социуме, а обучение и воспитание помогают мобилизовать внутренние силы, чтобы человек по своей индивидуальной траектории активно двигался к этому выбору» [132, с. 39]. Эта идея соответствует рассуждениям И.С. Якиманской, утверждающей, что «основные функции образования заключаются в организации единого пространства социального познания и индивидуализации обучающегося» [202, с. 9].

Личность развивается, соответственно, не только как социальное существо, но и как уникальная индивидуальность, со своими акцентами в этом развитии. Индивидуализация личности, таким образом, проявляется в сформированных личностных установках обучающегося, мировоззренческих ценностях, проявлении независимости, самостоятельности, инициативности.

Системным подходом при определении коммуникативной компетентности пользуются в своих исследованиях А.И. Емелин [53], А.В. Мудрик [109], Л.А. Петровская [136], Е.В. Руденский [147] и др. Так, например, А.И. Емелин, как и ранее Л.А. Петровская, обнаруживает зависимость построения и регуляции эффективных коммуникативных действий от сформированности коммуникативной компетентности, представляющей систему внутренних ресурсов, влияющих на адаптивность в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [53]. Принимая во внимание существующие научные труды по проблеме исследования, обнаруживается единая для некоторых ученых тенденция к выявлению развития процессов самосознания и познания других как субъектов общения в процессе формирования коммуникативной компетентности.

В связи с этим, Е.В. Руденский коммуникативную компетентность связывает с реализацией личностью своей субъективности в общении [147, с. 101].

Сторонником подобной точки зрения был С.В. Петрушин, отличие заключается только в том, что компетентность в общении он связывал со

взаимопрезентацией общающимися своей субъективной реальности [137]. Таким образом, автор не случайно акцентировал внимание именно на значимости обратной связи, так как она служит поддержанию взаимодействия посредством обеспечения согласия между собеседниками, их взаимопониманию и личностному взаимопринятию и, в конечном итоге, рефлексивному самосознанию. А это значит, что через достижение гармоничных взаимоотношений с обществом и миром в целом у человека складывается свое видение окружающей действительности и осознание своего места в ней.

Доказательство идеи взаимообусловленности процессов формирования коммуникативной компетентности и осознанного, ценностно-центрированного соразвития человека, общества и природы мы находим в авторитетных исследованиях А.Г. Асмолова. Ученый утверждает, что коммуникативная компетентность способствует успешной реализации себя как субъекта общения, положительно влияя на установление и поддержание доброжелательных отношений во взаимном сотворчестве и сотрудничестве, стимулируя эффективное преодоление проблем самоконтроля в процессе взаимодействия и содействуя устойчивой динамичности в коммуникативной деятельности посредством успешного обмена смысловыми установками, ценностями, содержанием деятельности, детерминирующими саморазвитие личности, ее самотворение и, наконец, самоопределение [10, 11].

Мы вправе утверждать, что у данной теории есть достаточно последователей. Уделяя важное внимание в своих работах определению понятия «коммуникативная компетентность», Т.Н. Щербакова связывает ее с позитивным экспериментированием в интерактивном пространстве, обусловленном фасилитативным характером взаимодействий. Особое внимание исследователь уделяет значимости коммуникативной компетентности в образовательном процессе для реализации успешного взаимодействия и сотрудничества, актуализирующихся активностью обучающихся [196, с. 201].

Многие исследователи сознательно признают коммуникативную эффективность показателем гармонично выстроенных отношений субъектов общения [105, 129], которые возникают на основе достигнутой собеседниками когерентности (согласованности) в коммуникативной деятельности. В согласованности коммуникативных действий американская исследовательница Д. Таннен видит не только признание ценности и уникальности каждого человека как личности, но и подтверждение взаимосвязи участников коммуникативной деятельности [209].

Пристальное внимание к проблеме формирования коммуникативной компетентности позволяет нам, с учетом вышеизложенных идей, признать ценными размышления В.И. Кабрина, в которых основу межличностных отношений субъектов коммуникации составляет сотрудничество в самоактуализационном пространстве на основе согласия интересов и намерений. В самоактуализационном пространстве, по мнению ученого, у субъектов возникает ценностное отношение и к самим себе, и к собеседникам, а процесс общения осуществляется исключительно через диалог, обеспечивая открытость и конгруэнтность в общении [69].

Ранее в своих исследованиях мы писали, что построение диалогических взаимоотношений субъектами образовательного процесса свидетельствует о необходимости сохранения у них внутренней свободы в процессе взаимодействия, содействуя обучающимся в следовании «по своему собственному индивидуальному пути развития в многовекторном образовательном пространстве и способствуя, таким образом, самостоятельному самоопределению в системе вариативных возможностей» [119].

Это соответствует идее О.И. Муравьевой, в представлении которой коммуникативная компетентность – это, прежде всего, выбор субъектом коммуникативной стратегии в соответствующей определенным условиям ситуации [111]. Безусловно, индивидуальное использование эффективных коммуникативных стратегий становится принципиально важным для субъектов

образовательного процесса. А это значит, что анализируя проблему коммуникативной деятельности субъектов образовательного процесса, становится очевидным, что главным критерием ее успешности является обеспечение внутренней свободы партнеров, участвующих в ней.

Продолжая тему свободы в своих исследованиях, А.П. Зинченко отмечает, что «...человек свободен настолько, насколько он может разумно участвовать в общественной жизни и мыслить независимо, то есть, не реагируя на воздействие социальных факторов...» [65].

Все происходящее вокруг фиксируется в сознании человека сквозь призму индивидуального мировосприятия, в чем и выражается избирательная позиция личности. Осознание своего существования, по мнению британского астрофизика С. Хокинга, наделяет людей правом свободы выбора между различными альтернативными возможностями действий [180].

Поэтому мы можем смело утверждать, что, только осознав свое место в системе межличностных отношений с другими субъектами образовательного процесса, обучающийся становится способным и подготовленным к инициативному включению в ситуацию поиска наиболее эффективных коммуникативных стратегий на пути к овладению коммуникативной компетентностью.

Высказанная нами точка зрения вполне может быть обоснована с привлечением достоверных аргументов, высказанных Ю.Н. Емельяновым. По этому поводу исследователь объясняет, что коммуникативная компетентность представляет осознанный опыт межличностного взаимодействия [55], который, формируясь и реализуясь коллективно, становится личностным достоянием. Успешность самоактуализации личности в процессе социализации субъекта зависит от коммуникативной деятельности, реализующейся, по мнению И.И. Барахович [20], в виде «сотрудничества», «социального партнерства», «кооперации» различных субъектов образования и обеспечивающей эффективность формирования коммуникативной компетентности [98]. В исследованиях Л.К. Гребенкиной и Н.А. Копыловой особую значимость

образовательному процессу также придают такие ключевые понятия как «общение», «сотрудничество», «коммуникация» и др., при этом ученые заявляют, что через организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса происходит не только формирование коммуникативных компетенций, но и воспитание личностных качеств обучающихся [44], выполнение собственных индивидуальных действий каждым участником при согласованности действий всех субъектов, при обязательном условии не простого сложения достижений отдельных действий, а получения общего результата [15].

Именно в коммуникативной деятельности личность существует, проявляется и формируется, узнает себя, при этом большое внимание, как полагает Н.М. Морозова, необходимо уделять установлению эмоционального контакта между коммуникантами [106]. Коммуникативная деятельность рассматривается Л.В. Гончаренко [41] с позиций системного мыследеятельностного подхода, в результате которого формируется самосознание. Причем самосознание означает не только способность к оценке своих мыслей, действий, эмоций, но и к работе по самопреобразованию в процессе взаимоотношений с другими людьми [102, с. 195-196].

У исследователя мы обнаруживаем синонимичность в понимании личностно ориентированной и социально ориентированной коммуникативной деятельности и личностно и социально ориентированных коммуникативных практик. Если коммуникативная деятельность – это собирательное имя существительное, то практики – это, как мы понимаем, возможности коммуникативной деятельности, влияющие на формирование коммуникативной компетентности.

Наиболее успешно коммуникативные практики реализуются при организации коллективных и групповых форм работы, создающих способность аргументировать и отстаивать точку зрения в ходе ведения диалога, дискуссии [90, с. 179-181], обеспечивающих, в соответствии с концепцией

коммуникативного образования, ценностное использование коммуникативных возможностей обучения и воспитания [162, с. 79].

Мы в своем исследовании придерживаемся понятия «коммуникативная деятельность» (КД), хотя наше внимание не случайно к исследованиям в области коммуникативных практик, потому что мы также склонны рассматривать коммуникативную деятельность как сознательный и в то же время ценностный процесс воспроизведения коммуникаций, пожалуй, не согласимся только в том с исследователями, что не всегда он «специально организованный», представляет не просто передачу социально-значимой информации, а, скорее, взаимный обмен [18, с. 131-137].

Следовательно, именно в коммуникативной деятельности обучающихся появляются возможности для устойчивого сотрудничества с сопутствующей трансформацией внутренней и внешней активности субъекта образовательного процесса. Разнообразные ситуации, возникающие в процессе коммуникативной деятельности, предполагают гибкое и динамичное реагирование обучающихся, в том числе и на разрешение противоречивых или проблемных вопросов.

В свете рассмотренных нами исследований становится очевидным, что решение проблемы формирования коммуникативной компетентности достигается следующим образом. Эффективность коммуникативной деятельности напрямую зависит от того, насколько обучающимся удастся актуализировать свою индивидуальность в этом процессе, а это означает, насколько успешно у них получится сделать еще один сознательный шаг на пути к саморазвитию.

Таким образом, разъяснение процесса формирования коммуникативной компетентности позволяет сделать вывод об ее полифункциональности, выполняющей в данном контексте воспитательную, мировоззренческую и обучающую функции и предопределяющей, соответственно, эффективность коммуникативной деятельности.

Под воспитанием обычно понимают «взаимодействие участников в ходе социального и духовного становления подрастающих людей и

совершенствование личности взрослых» [154, с. 5]. Не вызывает сомнений тот факт, что социальное становление человека осуществляется в процессе взаимодействия его с социумом, формируя, таким образом, у него ценностное отношение к другим людям и в целом к окружающей действительности. Мы уверены, что личность с высокими идеалами и ценностями, или, как признано называть в научных кругах, «аксиологичную» личность [101, с. 50], невозможно сформировать без воспитания целостного мышления, ориентированного на формирование умений целеполагания и прогнозирования.

Поэтому ключевой задачей обучающихся становится не усвоение знаний, а освоение процесса учебного познания. Работа педагогов при этом направлена на побуждение обучающихся к проявлению активности и инициативности, независимости и нестандартности мышления, интенсивного диалога с окружающей действительностью.

В то же время педагог, во взаимодействии реализуя свою коммуникативную стратегию, находится в постоянном поиске доброжелательных стимулов, которые помогут обучающимся откровенно высказываться без боязни и стеснения. Для решения этой задачи В.Ф. Шаталов нашел решение, только с небольшим уточнением, а именно обучающихся с высоким уровнем подготовки педагогу необходимо постоянно поддерживать положительными репликами, а обучающимся с недостаточным уровнем подготовки следует систематически оказывать внимание, предоставляя полную «свободу слова» на этапе вовлечения во взаимодействие [193, с. 28].

Таким образом, будет формироваться пространство благоприятных взаимоотношений равноправных субъектов образовательного процесса, свободно выражающих свое отношение к окружающему миру и самим себе. Однако существует вероятность возникновения противоречия между субъективным представлением человека о самом себе и приобретенным коммуникативным опытом, разрешение которого приводит к самооценке, самоконтролю, самокорректировке своего «Я» в межличностных отношениях. Следовательно, осознание себя происходит субъектом коммуникации через

понимание индивидуальности «Другого», активизируя процесс самоидентификации личности [13], а значит, благоприятно влияя на механизмы внутренней саморегуляции в коммуникативной деятельности.

Очевидно, что данная позиция, напрямую, связана с ранее известной идеей «предметной деятельности», согласно которой отражение предметной реальности осуществляется человеком как субъектом через активную деятельность с объектами, в качестве которых выступают предметы окружающей действительности [9]. Только под объектами в данном случае мы понимаем не педагогов и обучающихся (субъектов), а стратегию действий в коммуникативной деятельности, выстраивание системы мыслительных операций обучающимся, мысленное осознание им будущего коммуникативной деятельности.

При этом идея «предметной деятельности» позволяет учесть в процессе обучения принцип сотрудничества, акцентируя при этом внимание на активном взаимодействии обучающихся в малых группах и успешной реализации ими своего творческого потенциала. Цель данной идеи направлена на вовлечение обучающихся в творческий мир коммуникативной деятельности через удовольствие, личностный опыт обучающихся, полученные в ситуациях игрового моделирования, коллективной творческой деятельности.

Этого мнения придерживается и профессор А.И. Савенков, определяя зависимость коммуникативной успешности не только от умственных и физических способностей, но и от взаимного оценивания людей, что не исключает, а, наоборот, подтверждает значимость межличностных отношений для реализации собственного «Я» [150].

Не вызывает сомнения и тот факт, что эффективность коммуникативной деятельности, а значит, и формирование коммуникативной компетентности обеспечивается влиянием коммуникативных способностей, которые находятся в прямой зависимости от личности обучающегося и его ценностных установок.

Подробное толкование коммуникативных способностей обнаруживаем в трудах Е.Б. Наумова, значение которых он объясняет через актуализацию

индивидуальных способностей к коммуникативной деятельности, которая, опираясь на потребности обучающегося, ведет к самореализации личности как активного субъекта в сфере личностного роста [114].

В представленном авторском определении принципиально важной для нас является идея о реализации индивидуальных способностей обучающегося, что означает, что в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории есть необходимые возможности, влияющие на формирование коммуникативной компетентности обучающегося.

При этом давно известно, что именно через формирование коммуникативных умений, лежащих в основе коммуникативной деятельности, представляется возможным совершенствовать развитие коммуникативных способностей. Анализ психолого-педагогических исследований этой проблемы определяет комплексный подход к изучению коммуникативных умений. В частности, В.А. Кан-Калик детально подходит к вопросу о коммуникативных умениях, к числу которых, прежде всего, следует отнести умения осуществлять самоконтроль, действовать в групповой атмосфере (оценивать коммуникативную ситуацию действующего взаимодействия, организовывать совместную с учащимися творческую деятельность и др.) [71, 72]. А.Н. Леонтьев также акцентирует внимание на умении адекватно моделировать личность человека, грамотно интерпретировать его психологическое состояние, владеть социальной перцепцией и др. [94]. Продолжая тему социальной перцепции, Р.С. Немов подчеркивает значимость умения распознавать мысли, чувства, ожидания, установки других людей, адекватно на них реагировать [116]. В соответствии с ситуационным подходом в организации коммуникативной деятельности А.В. Мудрик приоритетными считает умения находить решение в коммуникативной ситуации, трансформировать новые способы общения в соответствии с конкретными условиями, общаться в группе и др. [109].

Наиболее подробную классификацию коммуникативных умений мы обнаруживаем у И.В. Васильевой [35], В.С. Садовской, В.А. Ремизова [151].

Они обращают внимание на установление доверительных отношений с людьми, значимость точной, ясной передачи мыслей и переживаний партнеру, стремление поддержать другого человека, умение работать с аудиторией (вовлечь ее, организовать), ведение коллективной дискуссии, разрешение проблемной ситуации. Бесспорно, речь идет о способности к эмпатии в коммуникативной деятельности, проявлению коммуникативных и организаторских способностей и самоконтролю.

В частности, ученые сходятся во мнении относительно адекватной интерпретации эмоций и чувств человека (социальной перцепции) (И.В. Васильева, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, В.С. Садовская, В.А. Ремизов), признания преимущества умений организовывать творческую деятельность через сотрудничество, включать людей в общее действие, ведение коллективной дискуссии (И.В. Васильева, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, В.С. Садовская, В.А. Ремизов).

Идея совместной деятельности через сотрудничество при обязательном внимании к механизмам социальной перцепции предполагает стремление понять другого человека, его мысли, намерения, переживания и т.д. Однако в современных научных трудах вместо социальной перцепции исследователи все чаще используют понятие «эмоциональный интеллект». В исследовании Е.А. Александровой, К.С. Кузнецовой межличностная составляющая эмоционального интеллекта выражается через эмпатийное отношение к окружающим, умения распознавать их чувства и эмоции, определять мотивы действий, применять полученные данные в коммуникативной деятельности [5]. В то же время со способностями к сопереживанию и откровенности в межличностном взаимодействии профессор А.И. Савенков соотносит успешность регуляции собственных эмоций [150, с. 23].

Тем более что в настоящее время наблюдается тенденция к усилению неблагополучия в эмоциональной сфере личности. В отношении современного поколения к окружающему миру в большей степени доминируют раздраженность и тревожность, импульсивность и агрессивность, одиночество

и подавленность. Поэтому обычной практикой в системе образования должно стать развитие самосознания, самоконтроля и эмпатии. Необходимо воспитывать у обучающихся стремление к сопереживанию, оказанию поддержки и урегулированию конфликтов. Положительные эмоции направляют наше мышление на полезную деятельность, отвечают за наше ценностное отношение к действительности. Отрицательные эмоции, наоборот, перенаправляют нас к первоисточнику, вызвавшему их возникновение, мешая сконцентрироваться на, действительно, важных вопросах, тем самым усложняя поиск решения проблем, в том числе и межличностных.

Интерпретирование коммуникативной компетентности как личностного качества, представленного совокупностью коммуникативных способностей и умений, проявляющихся в коммуникативной деятельности, определяет структуру коммуникативной компетентности. В процессе формирования коммуникативной компетентности коммуникативным ценностям и коммуникативному поведению уделяется важное внимание. Ведущее положение в этой структуре принадлежит коммуникативным ценностям, которые формируются в сознании человека, отвечают за ориентацию и мотивацию в его коммуникативном поведении, за его потребность в общении и способствуют выработке необходимых коммуникативных способностей.

Для доказательства данного утверждения целесообразно сослаться на размышления А.Н. Сухова, в представлении которого «система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений», ядро мотивации, жизненной концепции и смысла жизни [159].

В современной научной литературе нам удалось найти подход к решению проблемы аксиологизации процесса обучения при формировании коммуникативной компетентности обучающихся. Аксиологический подход [73, 75, 197] строится как процесс освоения ценностей, определяющих меру свободного развития человеческой личности и общества. При организации процесса формирования коммуникативной компетентности данный подход

позволяет принять ценности за смыслообразующую основу реализующихся на практике взаимодействий субъектов образовательного процесса. Принятие осознанной ценности и закрепление осознанного отношения обучающихся реализуется в их коммуникативной и совместной деятельности не только друг с другом, но и педагогами. К слову, через взаимодействие обучающихся друг с другом и с педагогами такие общекультурные ценности, как добро, красота, правда, свобода, справедливость, равенство, благополучие и др. преобразуются в специфические коммуникативные ценности (тактичность, гибкость, вежливость, доброжелательность, сопереживание, отзывчивость, толерантность, искренность, креативность, уверенность, бесконфликтность и др.).

В современных психологических исследованиях (О.О. Бандура [19], Д.А. Леонтьев [95]) по-настоящему компетентным становится только тот человек, который позиционирует себя как субъект жизнедеятельности, наделенный ценностными ориентациями, среди которых: ценностное отношение к себе и другим; свобода выбора и ответственность за его последствия; доверие к себе и в отношениях с другими; творческая направленность и преобразующий характер внутренней и внешней деятельности. Истинные ценности жизни и культуры составляют суть смысла, обуславливающего характер поступков и деяний человека [28, с. 13-18].

Значение ценностно-смысловой сферы для развития личностного роста глубоко раскрывается в исследованиях Р.М. Шамионова. Сформированность ценностно-смысловой сферы, – как утверждает Р.М. Шамионов, – служит фактором интеграции всей личности для реализации целей и потребностей индивида в системе различных отношений [191, с. 108].

Если цель личности в том, чтобы установить и улучшить отношения с другими людьми благодаря совершенствованию повседневного общения, то в этом, несомненно, помогут определенные изменения в образе мышления, советует Стив Накомото [113, с. 32].

Это значит, что личный образ мыслей определяет особенности поведения в коммуникативной деятельности, оказывая значительное влияние на трансформацию жизненного пути. Ценности неотделимы от смысла жизни человека, а смысл жизни, в свою очередь, обусловлен личностным смыслом, установками, ценностями и мотивами личности. Именно их конструкт детерминирует направленность и цели личности [181]. Применительно к образовательному процессу, в ходе коммуникативной деятельности формируются цели, мотивы поведения обучающихся, а также осуществляется взаимная регуляция этого поведения. Установки, потребности, интересы, выступая в качестве мотивов, определяют направленность обучающихся в коммуникативной деятельности, обеспечивая открытость взаимодействия.

Наиболее перспективным подходом, основанным на принципе открытости системы отношений в образовательном пространстве, на наш взгляд, является синергетический подход (Э.Ф. Зеер [60], В.К. Егоров [52], В.Н. Корчагин [80], Н.М. Таланчук [164]), суть которого составляют механизмы самоорганизации и саморазвития. Данный подход ставит педагога и обучающихся в условия нелинейного осмысления процесса формирования коммуникативной компетентности, признания спектра возможных траекторий движения и при этом организующего значения случайностей. Синергетические концепции самоорганизации расширяют, по мнению В.К. Егорова, проблемное поле человека и его культуры [52].

Принимая во внимание открытый и ценностный характер межличностных отношений, а также учитывая результаты авторитетных исследований в области коммуникативной компетентности, мы приходим к выводу о значимости трёх взаимосвязанных сторон коммуникативной деятельности – коммуникативной, интерактивной и перцептивной (Г.М. Андреева [8], А.А. Бодалев [29], А.Н. Сухов [159] и др.) при формировании коммуникативной компетентности. Информационный взаимообмен обеспечивает коммуникативная сторона межличностных отношений, а организация взаимодействия между ними обусловлена интерактивной стороной. Мы

полагаем, что под действиями следует понимать организацию совместных действий, позволяющих не только реализовать общую для участников деятельность, но и способствовать становлению личностного «Я». Как было уже сказано, именно в ситуациях взаимодействия личность осознает себя, учится идентифицировать не только состояния партнеров по общению, но и свои собственные. Разработке моделей совместной деятельности большое внимание уделялось Л.И. Уманским [170, с. 131]. Среди выделенных совместно-индивидуальной, совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей форм деятельности мы склоняемся к вовлечению обучающихся именно в последнюю из представленных, так как результат совместной деятельности не возможен без участия всех участников общей коллективной деятельности. Рассматривая взаимодействие в контексте учебного общения, Н.В. Тельтевская отводит ему значимую роль в формировании жизненных планов и самореализации участников учебного процесса, раскрытию их творческого потенциала [166, с. 95-99]. Соответственно, формирование коммуникативной компетентности укрепляет чувство самоэффективности, стимулируя человека преодолевать трудности в межличностных отношениях и любой групповой работе.

При этом важен сам процесс восприятия партнерами друг друга и установление на этой основе взаимопонимания, что обуславливается перцептивной стороной коммуникативной деятельности [8]. Процесс восприятия не исключает взаимообмен эмоциональными сигналами, квинтэссенция которого проявляется в «эмоциональном заражении» друг друга. Таким образом, сознательное регулирование собственных эмоций в процессе общения предотвращает негативные эмоции и создает у собеседников хорошее настроение.

У зарубежных исследователей нет единого мнения касательно термина взаимопонимание. Безусловным остается лишь факт определения взаимопонимания эмоциональным состоянием участников межличностного общения. Это и эмоциональное взаимопонимание, и эмоциональная гармония, а

все чаще встречается синхрония настроений или эмоциональная синхрония (Ульф Димберг, Джон Качоппо, Дэниел Стерн, Фрэнк Берньери) [43].

В образовательном процессе синхрония между преподавателями и обучающимися является показателем достигнутого взаимопонимания между педагогами и воспитанниками в процессе взаимодействия. Значит, эмоциональная синхрония – одна из детерминант, гарантирующих успех в межличностных отношениях на пути к формированию коммуникативной компетентности.

Следовательно, можно говорить о различных гранях компетентности в коммуникативной деятельности. Ранее было сказано, что рассматриваемые элементы взаимосвязаны. Так, например, очевидно, что организация совместной деятельности невозможна без коммуникации и взаимопонимания.

Таким образом, коммуникативную компетентность следует рассматривать как образование, характеризующееся сложной структурой.

Выстраивая структуру коммуникативной компетентности, В.Л. Захаров и Н.Ю. Хрящева включают в ее состав не только знания, умения и навыки в области общения, но и развитие установок, необходимых для успешного общения, а также способность к адекватному оцениванию себя и других людей, развитие и корректирование взаимоотношений, складывающихся между людьми [59].

Рассматривая компетентность в общении как сложное образование, С.В. Петрушин включает в нее познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты [137].

Некоторые исследователи (Ю.Н. Емельянов [54], Л.А. Петровская [136], М.А. Хазанова [178] и др.) определяют в структуре коммуникативной компетентности помимо коммуникативных знаний, умений и навыков, также и личностные особенности. Так, например, Ю.Н. Емельяновым в качестве личностных переменных выделяются: Я-концепция; пластичная/ригидная установка; экстернальность/интернальность [55]. М.А. Хазанова при определении личностных характеристик подчеркивает значимость адекватной

самооценки и социальной направленности субъекта общения [178, с. 26-32]. Качества, необходимые сегодня специалисту, по словам А.М. Новикова, имеют внепрофессиональный или надпрофессиональный характер. К ним можно отнести самостоятельность, ответственность в принятии решений, творческий подход к деятельности, усердие и трудолюбие, терпеливость, стремление к постоянному самосовершенствованию, обновлению своих знаний не только в индивидуальной, но и коллективной форме через диалог [122].

Конкретизируя структуру формируемой коммуникативной компетентности, мы считаем целесообразным включить в нее мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный компоненты. Представим их содержание.

Мотивационно-ценностный компонент показывает степень мотивационных побуждений, определяющих отношение обучающегося к коммуникативной деятельности в целом. В нашем понимании, содержание мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности объединяет в себе соответствующие мотивы, потребности и интересы, а также ценностные ориентации, которые, интегрируясь, отражают направленность личности на использование коммуникативных умений в разнообразных видах коммуникативной деятельности как личностно необходимое внутреннее убеждение. Коррекция коммуникативной деятельности должна строиться на основе диагностики трудностей в его мотивации, так как осознание и преодоление внутренних причин трудностей способно вывести взаимодействие на уровень гармонизирующего диалога.

Деятельностный компонент демонстрирует умение создавать и решать сложные речевые задачи, анализировать задействованные методы коммуникативной деятельности и перспективы их применения; формирует у обучающихся творческие навыки по проектированию и реализации индивидуальных стратегий в коммуникативном пространстве; представляет способы, необходимые для самореализации в коммуникативной деятельности с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, сформированных

ценностей. Выраженность способности к решению творческих задач определяется активностью обучающихся на занятиях, в научных секциях и исследовательских группах, конференциях и др.

Эмоциональный компонент отражает степень сформированности эмоциональных навыков: умения владеть собой и эмпатии. Особое значение для коммуникативной компетентности имеет эмпатия, оказывающая влияние на глубину проникновения в ситуацию, идентификацию настроений партнеров по коммуникативной деятельности. Эмоциональная основа, свойственная межличностным отношениям, вызывает вариативные оценки, ориентации, установки обучающихся, недостаток которых может привести к неудачам в межличностных отношениях и коммуникативной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент выявляет осознание способности к самоанализу в процессе и результате коммуникативной деятельности. Особое внимание следует обращать на способность обучающихся к анализу совместной работы в подгруппах: насколько комфортным было взаимодействие, как удавалось решать противоречивые вопросы, была ли доброжелательной обстановка. Работа должна быть направлена не только на отработку необходимых навыков общения, сколько коррекцию самооценки и отношения к другим людям, преодоление внутренних конфликтов, активизацию самосознания и самоконтроля. Доказано, что необходимо регулярно осуществлять анализ деятельности, использовать прошлый опыт, полученный в результате деятельности, выявлять причины собственных неудач и успехов, планировать предстоящую деятельность, подбирая наиболее рациональные и продуктивные способы деятельности [35].

Постоянная рефлексия необходима обучающимся, так как она способствует адекватному восприятию личностью себя самой и своих собственных действий с учетом личностных показателей. В процессе взаимодействия партнерам необходимы толерантность, гибкость, уверенность в себе, настойчивость, находчивость, умение импровизировать и другие волевые

качества, отвечающие за способность личности осознанно пойти на уступку либо конструктивно отстаивать свои позиции.

Следовательно, на некомпетентность в коммуникативной деятельности могут повлиять: дефицит или несформированность коммуникативных знаний и умений; низкий уровень самоконтроля личности (импульсивность, нервозность, агрессивность); различные барьеры, обусловленные личностными затруднениями в коммуникативной деятельности, например, сонливость, апатия, усталость, нежелание и др.

Для обучающихся могут быть характерны разные, а нередко и противоположные желания, стремления, установки в коммуникативной деятельности. Весомую роль может сыграть общее настроение и самочувствие партнеров по коммуникативной деятельности. Каждый из этих факторов может стать препятствием на пути к взаимопониманию, породить взаимное недовольство, что, в свою очередь, может повлиять на коммуникативную успешность.

Таким образом, теоретические знания процесса межличностной коммуникации, умение учитывать принципы взаимодействия и использовать различные психологические приемы и тактики в процессе коммуникативной деятельности субъектов образовательного процесса способствуют формированию коммуникативной компетентности, значительно повышая эффективность коммуникативной деятельности, помогая успешно решать поставленные задачи.

Основываясь на изложенных нами результатах всех исследований, можно сформулировать определение коммуникативной компетентности. *Коммуникативную компетентность* будем рассматривать как интегративное личностное качество, отражающее уровень сформированности опыта межличностного взаимодействия, полученного в результате сознательного выбора обучающимися индивидуальной стратегии в коммуникативной деятельности, направленной на достижение личностно-значимых целей, и

образуемого совокупностью мотивационно-ценностного, деятельностного, эмоционального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Подводя итог психолого-педагогическим исследованиям феномена «коммуникативная компетентность», констатируем, что формирование коммуникативной компетентности наиболее продуктивно будет реализовываться обучающимися в соответствии с самостоятельно выбранной индивидуальной стратегией самореализации в коммуникативной деятельности с другими обучающимися и при уместном педагогическом сопровождении. Мы предполагаем, что наиболее эффективными для этого представляются процессы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, существенные характеристики которых описаны далее.

1.2. Осмысление возможностей проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся

В §1.1. было показано, что в современных условиях большое значение приобретает гуманизация образовательного пространства, фокусирующая внимание на обучающемся как субъекте жизнедеятельности, свободной и духовной личности, имеющей стремление к личностному самоопределению, саморазвитию, самореализации.

Таким образом, в условиях современной культуры, ориентированной на выражение субъектных ценностей, особую значимость приобретает личностная самореализация, успешность которой зависит от изучения коммуникационных процессов [13].

Прежде, чем мы рассмотрим, какие характеристики имеет субъект-субъектное взаимодействие в контексте лично ориентированного образования, считаем необходимым обратить внимание на тот факт, что понятие субъекта обсуждается в научных кругах со времен античности. В частности, известно, что в трудах Протогора отношение к человеку

представлено как к мыслящему и чувствующему субъекту, внутренняя составляющая которого характеризуется разнообразием и противоречивостью [57].

Данную идею вслед за античными философами продолжает развивать в своих исследованиях В.В. Розанов, выдвигая принцип индивидуальности, целью для изучения которого становится единичная и неповторимая личность [145]. Принимая во внимание постулаты современной религиозной философии, определение подлинной сущности человека и направленность его на собственную индивидуальность через осознание себя как исключительной субъективности становятся предметом исследования в концепции персонализма. Персоналисты утверждают, что только в процессе коммуникации, а, если быть точнее, активного диалога с другими людьми, личность становится персоной [102]. Мы предпочтем опираться в своих размышлениях на основополагающие идеи данной концепции, так как в таком случае мы могли бы предположить, что при личностно ориентированной коммуникативной деятельности наиболее продуктивному развитию коммуникативных познаний каждого обучающегося способствует раскрытие и развитие индивидуального познавательного «стиля».

Идея отношения к личности как субъекту, обладающему свободой выбора, понимающему собственную инициативу как основу своего существования, способному сознательно относиться к окружающему, т.е. сознавать свое отношение и, прежде всего, свои общественные связи, находит свое выражение в психологических (В.Н. Мясищев [112], В.В. Новиков [124], А.Н. Сухов [160] и др.) и педагогических (Е.В. Бондаревская [30], С.И. Осипова [127], В.В. Сериков [155], И.С. Якиманская [202] и др.) исследованиях.

Поэтому в рамках данного направления утверждается организация субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся. По мнению И.С. Якиманской, в условиях личностно ориентированной педагогики

обучающийся признается главной действующей фигурой всего образовательного процесса [201].

Субъектный характер индивидуальной образовательной деятельности проявляется в том, что обучающийся осмысленно и самостоятельно проходит свою траекторию образования и развития [16]. Как справедливо отмечено у Т.М. Чурековой, индивидуальные способности обучающихся, их интересы наиболее отчетливо раскрываются в самостоятельной деятельности, располагающей к творческому и независимому мышлению, формулированию собственных идей, отстаиванию своих позиций [188].

Таким образом, являясь субъектом деятельности, личность готова к самоопределению, а точнее к формулированию собственных целей и планированию средств для их достижения, выбору типа и формы деятельности. Следовательно, именно субъектное самосознание открывает возможности для самореализации субъекта, раскрытия его творческого потенциала, гарантируя успех личностного развития.

Для нас принципиально важной является точка зрения В.А. Челнокова, допускающего возможным подобный подход и для обучающихся на уровне высшего образования. Обучающиеся вправе по согласованию с педагогом выбирать наиболее приемлемые для них способы учения в соответствии с личностными особенностями, а также индивидуальную динамику самопродвижения в образовательном процессе [186].

Таким образом, в рамках личностно ориентированного образования появилась благоприятная возможность для развития индивидуализации как бинарного процесса, имеющего, по мнению Л.В. Байбородовой, внутреннюю и внешнюю стороны образовательного процесса и направленного на создание условий для обоснованного выбора и сознательного выстраивания индивидуальной образовательной деятельности в виде разработки и реализации индивидуальных планов, программ, маршрутов, траекторий [16].

При этом И.Ф. Бережная видит в разработке индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) принципиальную важность для системы высшего образования, так как в настоящее время особой значимостью пользуется не только высококвалифицированный в своей области специалист, но и отличающийся особой индивидуальностью, творческим потенциалом [25, с. 89]. Обучение, построенное на основе самостоятельно выбираемых образовательных маршрутов, обеспечивает наиболее благоприятное для обучающихся вхождение в социум [176]. Логическое продолжение данных идей мы обнаруживаем в представлениях некоторых ученых о самих процедурах выстраивания и реализации обучающимися траектории саморазвития как субъективно управляемом, творческом процессе, существование которого возможно только через активное взаимодействие с другими [46].

Уточним семантику понятия индивидуальной образовательной траектории, начав с термина «траектория».

Не вызывает сомнения тот факт, что значение термина «траектория» берет свое начало в научных исследованиях по физике и заключается в направлении движения в исходной системе отсчета. Априори все объекты окружающей нас действительности постоянно движутся, изменяются. Поэтому смысл движения состоит в различных взаимодействиях, а также изменениях состояний объектов в процессе этих взаимодействий [102]. Известный сторонник гуманистических взглядов Ж.Ж. Руссо смысл движения видит в стремлении к достижению знаний через самого себя и в конечном итоге самосовершенствованию [148]. Подобное мнение высказывал К. Роджерс, понимающий жизнь человека как перманентный процесс по преобразованию самого себя во взаимодействии с другими людьми, осознание ценности которых влияет на понимание себя и продвижение себя к самоактуализации [144].

Дальнейший анализ содержания понятия «траектория» планируется осуществить применительно к образовательному процессу в контексте формирования коммуникативной компетентности обучающихся.

Фундаментальные положения, касающиеся проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся, представлены в психолого-педагогических исследованиях Е.А. Александровой [6], Л.В. Байбородовой [14], И.Ф. Бережной [25-27], А.Б. Воронцова [37], Т.М. Ковалевой [78], Г.М. Кулешовой [85], А.М. Маскаевой [100], А.В. Хуторского [183], Ю.Г. Юдиной [198] и др.

В частности, поддерживая точку зрения А.В. Хуторского в понимании под индивидуальной образовательной траекторией персонального пути самореализации обучающегося в образовательном процессе [183], Е.А. Александрова в то же время конкретизирует данное определение, предполагая под индивидуальной образовательной траекторией разработанную обучающимся совместно с педагогом программу его собственной образовательной деятельности, с отражением в ней не только личностно-значимых целей, ценностей и свободного выбора содержания и форм образования в условиях предметной направленности и в соответствии с социальными потребностями, но и результаты, демонстрирующие образовательные продукты, соответствующие индивидуальному стилю учения и общения обучающихся [6].

В таком случае справедливо отметить, что в трудах С.А. Вдовиной, И.М. Кунгуровой под содержанием индивидуальной образовательной траектории понимается набор характеристик, отражающих стиль учебной деятельности каждого обучающегося, формирующийся в зависимости от его мотивации, обучаемости и осуществляемый в сотрудничестве с педагогом и товарищами [36].

Поддерживая данную точку зрения, в нашем исследовании мы также будем отстаивать идею реализации индивидуального стиля обучающегося в коммуникативной деятельности посредством свободного определения

содержания и форм образования, что позволит нам в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории рассмотреть некоторые содержательные и организационные ресурсы, способствующие формированию коммуникативной компетентности обучающегося.

Имеется в виду, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории требует от обучающихся осознанного формулирования и осуществления индивидуальных образовательных задач в коммуникативной деятельности.

Следовательно, уделяя все большее внимание проектированию и реализации индивидуальной образовательной траектории, педагоги сталкиваются с противоречием, когда теоретически возможно проектирование и реализация обучающимися индивидуальной образовательной траектории, но на практике, применительно к большинству среднестатистических обучающихся, умение ставить цели для проектирования своей индивидуальной образовательной траектории – задача сложная. Связано это с тем, что при выборе педагогом целей, содержания, методов, организационных форм обучения и т.д., в большинстве случаев не учитывается, будет ли это представлять значимость для каждого конкретно обучающегося. В связи с этим, у обучающегося нет осознания того, что и каким образом нужно в себе развивать [123, с. 130-136.]. Исходя из данной точки зрения, не формальное заучивание учебного материала, а работа с ним, его творческая репрезентация – вот путь к внутренне мотивированному проектированию и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Иными словами, мы будем рассматривать процесс проектирования и реализации как мыслительную деятельность по осознанному преобразованию существующей реальности (Д.Г. Левитес [92], Г.Е. Муравьёва [110], А.П. Тряпицына [125] и др.). Так, например, А.П. Тряпицына под процессами проектирования и реализации проекта предполагает попеременно сменяющие друг друга активную моделирующую и практически-реализующую

деятельности, их анализ, дальнейшее целеполагание, коррекцию и планирование [125, с. 141.].

Самостоятельное проектирование в условиях выбора образовательных альтернатив в рамках концепции Д.Г. Левитеса способствует преодолению противоречия между постоянно растущим объемом учебной информации, предлагаемой для обязательного усвоения существующими программами и индивидуальными возможностями обучающихся [92].

Принимая во внимание вышеизложенные идеи, процесс проектирования и реализации представляет пересечение двух траекторий: обучающегося как свободного в выборе своих действий субъекта и условий, предоставляющих возможности осуществления не только собственного выбора, но и сопровождения в самореализации при создании оригинальных интеллектуальных продуктов. Иными словами, выбор является действием, придающим всей деятельности целенаправленность. Он реализует подчиненность всей деятельности определенной цели. Принятие решения (выбора) – это действие над множеством альтернатив, в результате которого получается одна альтернатива либо подмножество других.

Этот аспект приводит к необходимости в процессе формирования коммуникативной компетентности создания ситуации сознательного поиска и нахождения обучающимися индивидуального смысла в коммуникативной деятельности через взаимодействие с субъектами межличностных отношений в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. А это значит, что обучающийся сможет осознать, какого опыта ему недостаточно и определить индивидуальные направления для успешного формирования коммуникативной компетентности только в условиях систематического осуществления самоконтроля, самооценки и самокоррекции в коммуникативной деятельности. Сходные идеи мы находим в исследованиях Кулешовой Г.М., которая обнаруживает проектирование и реализацию индивидуальной траектории в процессе интерактивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, способствующего рефлексивному

осмыслению и самопознанию и обеспечивающего реализацию «самодвижения» личности по индивидуальной образовательной траектории [85].

Таким образом, продвигаясь по собственной траектории, обучающийся через социально активные формы коммуникативной деятельности из пространства личностных ценностей направляется к системе высших ценностных ориентаций [163, с. 26-29]. Это достигается путем открытого характера коммуникативной деятельности, определяющего потенциал свободы в самовыражении.

Речь идет о том, что все обучающиеся используют различные способы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности, прокладывая, таким образом, наиболее эффективный для себя путь формирования коммуникативной компетентности. Ранее мы отмечали, что многие исследователи придерживаются точки зрения о зависимости проектирования и реализации ИОТ от индивидуального стиля учения и общения (Е.А. Александрова, С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова). Это значит, что, определив стиль деятельности субъектов образовательного процесса, выяснив, какой из видов деятельности является для каждого из них преобладающим, можно осуществить оптимальный выбор методов формирования коммуникативной компетентности.

Исследования ученых (Т.А. Казакова [70], Н.П. Тюменева [169], Л.В. Шатохина [194] и др.), а также опыт практической деятельности, описываемый нами в более ранних трудах [120] показывают, что для успешного включения обучающихся в коммуникативную деятельность, необходимо применять в аудиторной деятельности интерактивные методы (*дискуссии, моделирование ситуаций, ролевые/деловые игры, составление ментальных карт, «пила» (jigsaw), синквейн, беседа на основе короткометражных видеороликов*) и методические приемы (*сократический диалог, «смени позицию», «живое слово», «ПОПС-формула», «Fishbone», структурирование фактов (графический органайзер, диаграмма Венна), ИНСЕПТ (INSERT), ТАСК-анализ*), обеспечивающие обучение, построенное на продуктивном сотрудничестве,

смысл которого заключается в конструктивном подходе к достижению взаимопонимания, согласия и совместной работы над решением общих задач. С позиции интерактивного обучения каждый обучающийся становится вовлеченным в коллективный обмен знаниями, мнениями, способами деятельности. Каждый участник образовательного процесса не только способен осознать свой личностный вклад в достижение общего результата, но и готов нести ответственность за его последствия. Интерактивные методы учат обучающихся работать в подгруппах, уважительно относиться к мнению своих товарищей, активизируют развитие коммуникативных умений и навыков, положительным образом сказываются на включении обучающихся в коммуникативную деятельность и, таким образом, значительно усиливают мотивацию к формированию коммуникативной компетентности.

Мы можем выдвинуть более убедительную аргументацию, ссылаясь на экспериментальное исследование, проведенное Е.А. Сорокоумовой, Е.Е. Щербаковой, Н.Ю. Молостовой. В нем содержится подтверждение нашей идеи относительно эффективности использования интерактивных методов при активизации коммуникативной среды, содействующей раскрытию индивидуальных возможностей каждого субъекта взаимодействия, непосредственно влияющей на развитие коммуникативной компетентности. [158].

Имея представление об известных интерактивных методах и приемах, можно грамотно спланировать свою деятельность по успешному формированию коммуникативной компетентности обучающихся в зависимости от их индивидуального стиля деятельности. Таким образом, для определения характеристик индивидуального стиля коммуникативной деятельности можно применить опросник стилей деятельности «СД» П. Хони и А. Мэмфорда в адаптации А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой [104].

Для «Деятелей» характерно активное включение в любую деятельность. Они умеют общаться, легко взаимодействуют с другими людьми. Соответственно, формирование коммуникативной компетентности «Деятеля»

будет происходить преимущественно через коммуникативную деятельность, дающую ему возможность взаимодействия с другими обучающимися, при совместном обсуждении и групповом решении проблемы. «Деятель» наиболее эффективно может проявить себя при организации дискуссий, участии в деловых и ролевых играх. При этом, «Деятели» отличаются активной и независимой мыслительной работой, генерируя нестандартные решения проблемы. Для «*Рефлексирующих*» характерна длительная подготовка перед вступлением в деятельность. Особое значение для них имеют ситуации, представляющие широкое разнообразие взглядов, содействующих им в принятии собственных решений. Наиболее продуктивно их деятельность будет складываться при тщательном подборе и анализе данных, подготовке исследований. Предпочтительной формой групповой работы для них может стать взаимообучение. «*Теоретики*» стараются классифицировать разрозненные факты и наблюдения и рационально их структурировать в виде предположений, теорий, моделей. Их деятельность складывается плодотворно при изучении сложных и противоречивых вопросов, а также в ситуациях, требующих проведения предварительного исследования, а затем последовательного, аргументированного изложения мыслей. «Теоретикам» можно предложить провести анализ и синтез обширного количества источников информации, а затем выступить в роли компетентных специалистов в игровом моделировании или принять участие в дискуссиях по проблемным вопросам. Для «Теоретиков» первостепенное значение приобретает осознание общего смысла и конкретных целей предстоящей деятельности. «*Прагматики*» наиболее успешно проявляют свои способности в практических условиях, максимально используя возможности эффективной реализации своих идей, теорий и методов. Планирование деятельности по внесению практических усовершенствований усиливает эффективность деятельности «Прагматиков». Вызвать интерес и стимулировать обучающихся-«Прагматиков» к самореализации в коммуникативной деятельности поможет участие в игровом

моделировании, моделировании ситуаций коллективной творческой деятельности в условиях учебной и научно-исследовательской деятельности.

По результатам определения наиболее и наименее предпочитаемых стилей, педагог может помочь обучающимся спланировать некоторые мероприятия по развитию своих не самых сильных стилей с использованием методов, подбор которых может осуществляться по данным диагностики каждого обучающегося.

Зависимость проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории от индивидуального стиля, безусловно, убеждает нас в том, что образовательная траектория имеет индивидуальный характер, однако, уровень социальности, требуемой при ее реализации, играет не меньшую роль. А это значит, что все участники образовательного процесса принимают участие в развитии друг друга. Среди личностных факторов, способствующих проектированию ИОТ, в трудах ученых нам особенно важно было отметить для себя социальность и целеустремленность, сущность которой, по словам В.В. Гладких, Д.Ю. Сверчкова, раскрывается наиболее полно через коммуникативный ресурс личности, содержание которого отражается на личностном взаимодействии субъектов образовательных отношений [40].

При выстраивании ИОТ Н.В. Костюк, Р.Г. Султан также советуют руководствоваться влияющими на этот процесс факторами. Причем под внешними факторами они имеют в виду различные виды деятельности, в том числе научно-исследовательскую, социальную, учебную. В то же время особого внимания, по их мнению, заслуживает мотивация как движущий фактор выстраивания индивидуальной учебно-профессиональной траектории обучающегося, подверженный, помимо прочих, влиянию коммуникативных факторов, включающих в себя особенности межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса [82].

Проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории является основой для разделения обучающихся на группы, которые

могут формироваться по разным критериям. В одной группе могут хорошо «ужиться» обучающиеся с похожим индивидуальным стилем деятельности. Однако если предстоит проведение исследования или выполнение одного творческого дела, для обеспечения более эффективного выполнения задания целесообразнее будет объединить в группу обучающихся с разным стилем деятельности. Задания могут быть вариативными и задавать разные направления их выполнения. В этом случае обучающиеся могут выбрать тот вид задания, который они хотели бы выполнить, а также форму, в которой им предпочтительнее предъявить результат. Это позволяет учитывать их индивидуальные особенности, интересы и потребности, личностно-значимые цели. После работы в группах проходят презентация результатов групповой работы, коллективное обсуждение и совместное конструирование индивидуальной образовательной траектории, открывая через активный диалог субъектов образовательного процесса дополнительные возможности для успешного формирования коммуникативной компетентности обучающихся. Целесообразность использования групповых форм учебного процесса в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории доказывается предоставлением обучающемуся возможности корректировать свои действия, сопоставляя их с деятельностью других обучающихся, а возникающие при этом межличностные отношения «способствуют возникновению чувства защищенности, поддержки со стороны товарищей» [26, с. 45-46].

В таком случае нам близка идея В.Б. Лебединцева, приоритетным направлением развития которой являются коллективные учебные занятия. Их смысл заключается в создании многовариантных временных коопераций, которые могут действовать в форме пар сменного состава, в групповой форме, а также в индивидуальной. При этом исследователь не исключает организации и внеурочной деятельности на основе коллективных занятий [91].

Из сказанного логически следует, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности предполагают:

- самостоятельный выбор обучающимися того материала, с которым работа по восприятию и переработке информации будет эффективнее. Например, кто-то предпочтет самостоятельно изучить текст, проанализировать его и сформулировать собственную позицию, другой просмотрит видеосюжет и примет участие в его обсуждении, а кто-то выберет вербальный путь через общение с товарищами, педагогами, иными специалистами для выяснения коллективного мнения по обсуждаемому вопросу, осмысление и оценка которого будут способствовать его собственному суждению;

- выявление и использование индивидуальных стратегий при выполнении заданий. Так называемые «Теоретики» быстро усваивают материал, подробно пересказывают его содержание. Их речь отличается последовательностью, рассудительностью и логичностью. «Прагматики» же, наоборот, не любят развернутых ответов, аналитических суждений и выводов, значительно успешнее проявляют себя через опыт практической деятельности, их речь «живая», насыщенная примерами;

- опора на индивидуальные предпочтения в выборе обучающимся типа заданий. В коммуникативной деятельности некоторые берут на себя роль «Деятеля» (генератора идей), другие исполняют роль «Теоретика», обосновывая эту идею с использованием различных источников информации. «Прагматики» (исполнители) участвуют в практической реализации идеи, а «Рефлексирующие» (корректировщики) берутся за критический анализ и оценку идеи. Однако мы считаем, что необходимо создавать моделирование различных коммуникативных ситуаций, чтобы каждый обучающийся мог менять роль в составе группы, приобретая, таким образом, необходимый коммуникативный опыт от общения с разными типами коммуникаторов.

Соответственно, у педагога в арсенале должен быть весь спектр возможностей, способствующих наиболее эффективной реализации каждого

обучающегося в коммуникативной деятельности. Включение обучающегося и педагога в систему равноправного участия в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории – становления субъект-субъектных отношений реализуется через педагогическое сопровождение. Педагогическое сопровождение предполагает оказание помощи обучающимся в процессе их самостоятельного поиска индивидуального способа организации жизнедеятельности с опорой на образовательные потребности и интересы [4]; в осознании смысла собственной жизни, выборе жизненной позиции, прогнозировании узловых жизненных событий и их последовательности [153]; в осуществлении процесса самостоятельного проектирования при условии содействия со стороны педагога с целью корректирования и стимулирования его деятельности [187, 195]. Исследователи сходятся во мнении о значимости сопровождения, снижающего риск внутренних переживаний, рассматривают позицию педагога в отношениях с обучающимся как партнерскую, основанную на принципах доверия, уважения, развития самооценки обучающихся.

Данный процесс, по мнению исследователей, реализуется через сотрудничество и сотворчество, соавторство и соидейность обучающихся и педагогов [11, 61, 141].

Ситуацию взаимодействия педагога и обучающегося Н.В. Смирнова рассматривает с позиции синергетических процессов, характеризующих открытость и непредсказуемость ситуации их совместного образовательного поиска: проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории затрудняются из-за состояния неопределенности, обусловленного систематическим переосмыслением своего участия на процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса [157]. Согласно О.С. Газману, работа по освоению образовательного материала (ситуации, ценности, деятельность, общение, отношения, психологическая атмосфера) происходит совместными усилиями педагогов и воспитанников в ситуации выбора, исследовательской и преобразовательной деятельности над ним, способствуя саморазвитию каждого участника образовательного процесса во взаимодействии [38, с.11]. Мы также

разделяем точку зрения М.В. Кочеткова, что сотворчество педагогов и воспитанников – это длительный процесс, наполненный смысловочеством [83, с. 70]. Смысл заключается в том, что участвуя в коммуникативной деятельности, обучающийся выполняет по отношению к ней преобразовательную, творческую функцию.

Это говорит о том, что успешность педагогического сопровождения определяется уровнем психолого-педагогической подготовки педагога, опирающегося в своей деятельности на концепцию, допускающую многообразие направлений самодвижений обучающегося. От такого педагога требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций, принятие ситуации образовательной и профессиональной неопределенности.

Следовательно, успешность проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории зависит от достижения цели вовлечения обучающихся в конструирование содержания образования. Так называемое «соавторство» обучающихся в проектировании содержания образования, по мнению А.В. Зеленцовой [61, с. 113], может осуществляться в прямых и косвенных формах:

- «подсказка» темы занятия или его проблематики;
- «рождение» темы во время спора, дискуссии, диалога;
- организованный или свободный выбор обучающимися проблем (задач) для решения.

Из этого следует, что в процессе формирования коммуникативной компетентности одним из успешных приемов «соавторства» может стать участие обучающихся в диалоге, разнообразных формах коммуникативной деятельности и предоставление им возможности выбора социальной роли в ситуациях коллективной творческой деятельности и игрового моделирования.

Работа, организованная совместными усилиями субъектов образования в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, предоставляет обучающимся право выбора наиболее предпочтительной стратегии в коммуникативной деятельности, а педагогу –

преимущество по определению индивидуальных особенностей обучающегося, уровня его коммуникативного опыта. Следовательно, формирование коммуникативной компетентности осуществляется не только через целенаправленный процесс проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности, но и непосредственно через сотрудничество с товарищами, преподавателями и другими субъектами образовательного процесса при определении этапов, приоритетных направлений реализации ИОТ, корректировании промежуточных результатов. Подтверждение нашим идеям мы находим в авторитетных источниках у ведущих специалистов по данному вопросу. Так, по мнению исследователей, обучающиеся реализуют свои индивидуальные программы благодаря разнообразным ситуациям взаимодействия и сотрудничества: в парах с педагогом или другими обучающимися, в микрогруппах, индивидуально. Специфика содержания образования в системе коллективного обучения по индивидуальным программам заключается в качественном освоении предметного содержания совместно с овладением метапредметными умениями (коммуникативными, регулятивными, личностными), среди которых коммуникативные умения занимают одну из лидирующих позиций, так как успешность обучения зависит от качества коммуникации участников занятий, от умения работать с разными типами текстов, организовывать продуктивные взаимоотношения с педагогами и обучающимися в парах, группах, командах [32].

Признаком высокой коммуникативной компетентности обучающихся является, на наш взгляд, способность видеть и находить в образовательной деятельности интегративные связи. Учебная, научно-исследовательская деятельность обучающихся, в которой они постоянно осуществляют осознанный выбор индивидуальной образовательной траектории, будет способствовать совершенствованию и развитию этих процессов. Становится очевидным, что изучение механизма их реализации, представляет для педагогической теории и практики актуальную проблему.

Несмотря на многообразие методов коммуникативной деятельности, эффективной она будет только в том случае, если сохранит свою целостность, единство составляющих ее (коммуникативной, интерактивной и перцептивной) сторон. Эта целостность обеспечивается не только целью коммуникативной деятельности, ее задачами и содержанием, но и принципами, которые являются важными составляющими организации коммуникативной деятельности.

Принимая во внимание общеизвестное в педагогике понятие педагогических принципов как основных идей, следование которым помогает лучшим образом достичь поставленных целей, а также объединив результаты исследования принципов формирования коммуникативной компетентности в работах ученых (Л.Л. Балакина [17, с. 52-56], В.Г. Паршуков [130, с. 145-151], Ю.А. Филонова [175, с. 25-30]), можно сделать вывод, что наиболее важными являются следующие принципы ее формирования: педагогическое сопровождение, субъектность, диалогичность, опора на опыт обучающегося, эмпатийное сотрудничество, самостоятельность, личностное целеполагание, проблемность, открытость, вариативность.

Принцип педагогического сопровождения помогает обучающимся определить приоритетные направления проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности, проанализировать ее поэтапное осуществление, осознать результаты и скорректировать свои дальнейшие действия. Самостоятельное осуществление проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности может вызвать ряд затруднений у некоторых обучающихся, поэтому через педагогическое сопровождение создаются оптимальные условия для поощрения самостоятельной активности обучающихся, повышения уровня их субъектности в коммуникативной деятельности через принятие ответственности за принятые решения. Кроме того, педагогическое сопровождение снижает эмоциональное напряжение, консультирует обучающихся и ненавязчиво направляет их в процессе формирования коммуникативной компетентности.

Принцип субъектности проявляется в отношении к обучающемуся как полноценному равноправному субъекту коммуникативной деятельности, способному самостоятельно оценить свой результат, определить критерии оценки, выделить факторы, препятствующие или способствующие эффективности коммуникативной деятельности. Иными словами, субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, независимость личностной позиции; расширение границ заданной деятельности, определение перспектив дальнейшего саморазвития; наделяет деятельность неповторимым, личностным своеобразием [3]. Поэтому к сущностным характеристикам субъектности обучающегося исследователи относят ориентацию на Другого через взаимодействие субъектов образовательных отношений [34].

Принцип диалогичности дополняет принцип субъектности и означает равноправное взаимодействие педагога и обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. По-настоящему диалогические отношения возникают не просто исходя из факта участия двух или нескольких субъектов, но наличия двух или нескольких полноценных участников коммуникативной деятельности.

Принцип опоры на опыт обучающегося является основой выстраивания им своей индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей успех межличностных отношений. Использование опыта обучающихся повышает их самоконтроль, помогает становиться восприимчивее к потребностям собеседника, мотивирует к дальнейшей коммуникативной деятельности.

Принцип эмпатийного сотрудничества предполагает эмоционально отзывчивое и равноправное взаимодействие в коммуникативной деятельности обучающихся, реализуемое через создание ситуаций коллективной творческой деятельности, игровое моделирование и др.

Принцип самостоятельности реализуется посредством свободного самоопределения обучающихся в коммуникативной деятельности, планирования содержания с учетом индивидуальных потребностей, а также средств и способов, сроков и динамики выполнения коммуникативных заданий.

Принцип личностного целеполагания обеспечивает обучающегося свободой в коммуникативной деятельности при условии принятия ответственности за полученные результаты. Осознание своих личностных целей требуется обучающемуся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности.

Принцип проблемности позволяет реализовать решение проблемных ситуаций в коммуникативной деятельности, а также поиск нового знания в сотрудничестве с другими субъектами образовательного процесса, например, в процессе проведения обучающимися научных исследований. Педагог обращает внимание на способность обучающегося к нестандартному мышлению, творческому решению проблем, проявлению инициативы [3].

Принцип открытости реализует эксплицитность коммуникативной деятельности, так как предполагает неограниченное наполнение содержания коммуникативной деятельности различными методами, которые соответствуют потребностям и интересам обучающихся, способствуют достижению поставленных обучающимися лично-значимых целей. Насыщенность коммуникативной деятельности обеспечивается сотрудничеством и партнерством обучающихся друг с другом и с педагогами, через вовлечение в проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности.

Принцип вариативности предполагает вариабельность содержания коммуникативной деятельности, ее форм и методов, влияющих на успешное проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории. Обучающийся вправе самостоятельно выбрать форму, в которой будут представлены результаты его коммуникативной деятельности: сочинение (эссе), статья, презентация, вопросы для интервью и др. При выполнении заданий, полученных на самостоятельную работу, обучающиеся могут ссылаться на информационные источники, предложенные педагогом или подобрать свой набор при работе с учебными материалами. Формирование

веера возможностей осуществляется посредством отбора содержания, методов, средств, форм, видов контроля в зависимости от уровня профессионализма и индивидуальных особенностей обучающихся [100].

Теперь в контексте рассмотрения принципов можно обратиться к условиям формирования коммуникативной компетентности обучающихся, как неразрывно связанных с ними. В своем исследовании мы будем придерживаться теоретико-методологических подходов к определению «педагогические условия» в научно-исследовательских трудах (С.Л. Агеев [2], В.А. Беликов [23], Н.В. Ипполитова [68], Б.В. Куприянов [87], О.Н. Мачехина [103] и др.).

Ранее в § 1.1. нами было замечено, что в качестве основной цели инновационного образования становится необходимость воспитания аксиологичной личности (личности с высокими идеалами и ценностями [101]), способной адаптироваться к условиям глобального технологического сообщества. Достижение данной цели возможно через использование опыта самостоятельного поиска смысла коммуникативной деятельности, игрового моделирования, коллективной творческой деятельности, личной ответственности за собственные результаты коммуникативной деятельности, апробированные в учебные и жизненные ситуации.

Принимая во внимание практическую направленность образовательного процесса, предполагающую не механистическое заучивание нового материала, а использование разного рода творческих и исследовательских форм обучения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности, мы, таким образом, в качестве первого условия формирования коммуникативной компетентности определяем моделирование в образовательном процессе коммуникативных ситуаций.

В данном контексте важным для нас является мнение О.Г. Ларионовой, представляющей зависимость формирования компетентности обучающихся от моделирования в учебном процессе коммуникативных ситуаций будущей профессиональной деятельности [89, с. 118]. Это наводит нас на мысль о том,

что только в деятельности, в конкретной ситуации специалист может проявить свою компетентность. Е.В. Руденский и вовсе обнаруживает реализацию эффективных коммуникативных действий «в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия» [146, с. 217-222].

Под «коммуникативными ситуациями» мы понимаем такого рода ситуации, которые помогают обучающимся творчески действовать, вырабатывать собственную стратегию поведения в коммуникативной деятельности, обеспечивая результативность проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Через коммуникативные ситуации игрового моделирования, коллективной творческой деятельности обучающиеся находят взаимопонимание, поддержку товарищей, учатся быть психологически готовыми к возможным трудностям и их преодолению. Педагоги, в свою очередь, стараются создавать положительную эмоциональную атмосферу, в которой все участники займут активную позицию в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности, при обязательном участии обучающихся в творческой работе.

Творчество – надежный способ стимулирования активности обучающегося, формирования у него критического мышления. В таком случае было бы ошибочно предположить, что индивидуальное творчество будет значительно эффективнее, чем творчество в коллективе, преимущество которого заключается в «коллективной силе» оригинальных идей всех участников образовательного процесса в решении творческих задач и нестандартных ситуаций. Многие отечественные педагоги (Л.И. Еремина [56], И.П. Иванов [66], С.Д. Поляков [139], Н.П. Царёва [185] и др.) уделяют внимание феномену коллективной творческой деятельности. Из рассуждений исследователей становится очевидно, что под влиянием творческой работы в коллективе происходит формирование индивидуальности обучающегося, развитие его коммуникативных способностей в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Например, Л.И.

Еремина под коллективной творческой деятельностью подразумевает, прежде всего, диалог всех возникающих точек зрения при условии уважения к личности обучающегося, его уникальному мировосприятию [56, с. 84].

В таком случае естественно предположить, что продуктивность творческой деятельности напрямую зависит от того, ориентируются ли обучающиеся на продукт их созидательной внешней активности или на сам процесс, влияющий на раскрытие их творческого потенциала и подразумевающий полное преобразование личности участников образовательного процесса.

Для подтверждения наших слов мы обращаемся к рассуждениям отечественного философа Н.А. Бердяева. Под творчеством исследователь понимает не тривиальное созидание продуктов культуры, а преобразование всей человеческой сущности, стремящейся к трансформации своего бытия [24, с. 248].

Творческая деятельность субъектов образовательного процесса осуществляется не только в процессе учебной, но и научно-исследовательской деятельности, организации научно-технического творчества, работы над проектами. Из авторитетного источника, автором которого является М.В. Кларин, становится ясно, что свойственной особенностью для всех исследовательских моделей обучения становится взаимосвязь познавательных и коммуникативных процедур в образовательном процессе. Если в обобщенном виде, то раскрытие коммуникативной стороны исследовательского обучения заключается в готовности к «вербализации» (проговариванию) проблемы [76, с. 195-196].

В зарубежных психолого-педагогических исследованиях мы находим схожие идеи. В частности, Л. Резник и Р. Глейзер предлагают использовать технику вербализации на всех этапах решения проблемы, проговаривать цели, достичь которых необходимо, план действий, соответствующий поставленным целям [208, с. 13-15]. Дж. Хейз [205] и Д. Халперн [204] сходятся с ними во мнении, однако при решении проблемы они видят в ней не единственно

верный, но один из эффективных способов преодоления проблемы, поэтому, по их мнению, представляется возможным принимать во внимание и сущностные характеристики вербализации.

Обобщив результаты исследований, мы приходим к выводу о влиянии коммуникативной деятельности обучающихся на успешность деятельности поисковой направленности.

В условиях высшего образования научно-исследовательская деятельность (И.Б. Карнаухова [74], Е.В. Клименко [77], М.И. Колдина [79], Л.Г. Куликова [86], В.М. Лопаткин [97], А.Н. Орлов [126], Т.И. Торгашина [167] и др.) занимает одну из доминирующих позиций в образовательном процессе и становится надежным условием воплощения творческих возможностей личности, а также способствует развитию самостоятельности, переоценке ценностных ориентиров. Следовательно, в условиях вуза представляется не только возможным, но и необходимым реализация научно-исследовательской работы по индивидуальной траектории, так как она позволяет учитывать интересы, потребности и особенности каждого обучающегося [27, с. 104]. Стоит отметить, что частью научно-исследовательской деятельности является педагогическое общение. Коммуникативная компетентность является не только гарантом эффективности научно-исследовательской деятельности, но и формируется в ней через использование в ее организации интерактивного подхода, диалогизации научно-исследовательского взаимодействия, обеспечение личностно-ориентированного сопровождения обучающихся в зависимости от их индивидуального стиля деятельности [97, 126], обеспечивая, таким образом, эффективность проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности.

Занятия научно-исследовательской деятельностью осуществляются обучающимися преимущественно во время самостоятельной работы и предоставляют им выбор индивидуального направления реализации своих коммуникативных возможностей в научных секциях и научных исследовательских группах, которые функционируют на кафедрах. Они

создаются для занятий обучающимися научно-исследовательской деятельностью во внеаудиторное время через совместное друг с другом и с педагогом обучение в действии.

Научно-исследовательская деятельность при этом становится мощным фактором социокультурного воспитания, поскольку совместная исследовательская деятельность проходит в духе товарищества и взаимопомощи, а студенческие научные общества превращаются в мощный фактор социализации и саморазвития личности [46].

Для обеспечения качественной подготовки научной работы педагог организует с обучающимися консультации рекомендательного характера по работе с нормативной, правовой, справочной и специальной литературой, а также другими источниками информации; по аналитической обработке текстов, подготовке статей и докладов к участию и выступлению на конференциях. Для организации плодотворного исследования педагогом должна создаваться доброжелательная атмосфера, способствующая свободному выражению индивидуальных особенностей, при этом, на наш взгляд, особое внимание должно быть уделено вовлечению в научные микро-группы обучающихся со сходными личностными особенностями. Среди показателей, способствующих успешности развития коммуникативных потенций личности в ходе занятий научной работой, приоритетное значение отводится межличностным отношениям внутригрупповой коммуникативной деятельности обучающихся.

Как ранее было сказано, научно-исследовательская деятельность реализуется в рамках научных секций, исследовательских групп, создавая условия для активизации критического мышления, развития исследовательских и конструкторских способностей, содействия научной и социальной мобильности. Обучение поиску не только оригинальных, но и рациональных решений проблем является достаточно актуальным и обязательным в подготовке современного специалиста. Существенное место в научно-исследовательской деятельности отводится не только изобретательской, но и рационализаторской деятельности. Рационализаторскую работу как один из

наиболее распространенных видов технического творчества Э.Р. Гайнеев, А.С. Харитонов связывают с новым и полезным решением какой-либо технической задачи с целью повышения эффективности производства, производительности труда [39].

Работа в научных секциях осуществляется, следовательно, по следующим направлениям:

1. Выполнение плановых научных работ. По итогам исследований лучшие научные работы представляются на конкурсах, выставках. Для сопровождения научных исследований проводится публикационная деятельность (написание и опубликование научных статей, эссе по теме исследования). Результаты исследований также могут быть представлены по выбору обучающихся выступлениями с научными докладами на конференциях, информационными сообщениями на заседаниях научных секций.

2. Участие в изобретательской и рационализаторской деятельности. Результаты изобретательской работы могут быть представлены в виде макетов для использования на практических занятиях. Впоследствии макеты могут быть реализованы как рационализаторские предложения.

Занятия научно-исследовательской деятельностью способствуют активному включению обучающихся в проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности:

1. Аудиторная деятельность: во время заседаний научных секций проводятся дискуссии в виде гражданских форумов и саммитов позитивных перемен.

2. Внеаудиторная деятельность: сотрудничество со специалистами ведущей образовательной организации и других местных социальных институтов; взаимодействие с очевидцами событий; совместная работа со сверстниками; просветительская работа в отношении подрастающего поколения.

Включение в научно-исследовательскую деятельность способствует развитию ценностно-смысловой сферы, так как осуществляется на добровольной основе в зависимости от степени увлеченности научной или конструкторской (изобретательской) деятельностью. Осуществляя сопровождение, педагог стимулирует заинтересованность обучающихся, направленность на установление диалогических отношений, повышение статуса личности среди сверстников.

Следовательно, научно-исследовательская деятельность положительно влияет на становление личности, в частности на формирование коммуникативной компетентности, стимулируя способность генерировать вопросы, воспитывая настойчивость в отстаивании своих позиций, направленность на сотрудничество через продуцирование совместно принятых оригинальных решений проблемы. При этом каждый обучающийся осознает свою значимость, учится умению договариваться, распределять обязанности, брать на себя ответственность за групповую деятельность. Распределение возможно по группам переменного состава, по интересам, по желанию, индивидуальным способностям.

Вслед за В.С. Безруковой [22], Д.Г. Левитес [92], Г.М. Тюлю [168] и др. мы находим наиболее перспективным в условиях современного образовательного процесса решение проблемы интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности. Д.Г. Левитес и вовсе обнаруживает в этой связи опыт формирования ценностных отношений не только через актуализацию и развитие жизненного опыта обучающегося при изучении учебного содержания, но и посредством представления науки, причем не как реестра научных достижений, но, в первую очередь, как «драмы людей и идей» [92, с. 38-45]. Организация учебной и научно-исследовательской деятельности позволяет включать всех обучающихся в активную речевую деятельность и производится через индивидуальную и групповую работу обучающихся на занятиях, во время самостоятельной подготовки к научным исследованиям, а также, в зависимости от выбора обучающихся, создания стендов и макетов с

последующей презентацией, разработки научных докладов, сообщений, статей, выступлений на семинарах, конференциях, заседаниях научных секций.

Активное участие обучающихся в учебной и в научно-исследовательской деятельности способствует:

- развитию познавательных способностей и самостоятельности мышления;
- развитию речевых способностей и навыков межличностных отношений;
- стимулированию творческой инициативы, самостоятельности, ответственности, организованности;
- формированию способностей к саморазвитию.

Планомерно подготовленная организация образовательного процесса в единстве учебной и научно-исследовательской деятельности обеспечивает обучающихся компетентностями, среди которых одной из востребованных в современном профессиональном мире является коммуникативная компетентность.

Подводя итог, мы, вслед за Е.В. Гончаровой, Р.М. Чумичевой, ясно представляем, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории в образовательном процессе обладают значительным потенциалом, способствующим формированию коммуникативной компетентности, а именно координируют деятельность обучающихся по извлечению нужной информации в учебных и жизненных ситуациях через взаимодействие, представлению и корректному отстаиванию своего мнения в диалоге или выступлении на публике при условии терпимого отношения к вариативности в позициях других людей, стремления к конструктивному взаимодействию с ними [42].

Принимая во внимание определения индивидуальной образовательной траектории, представленные в изученных нами научных исследованиях, мы можем определить специфику проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории и вытекающие из этого возможности в формировании коммуникативной компетентности обучающихся. В своих более

ранних работах мы определили, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности:

- стимулируют участие обучающихся как активных субъектов образовательного процесса в ситуациях коммуникативной деятельности, способствующих развитию у них самостоятельности, независимости мышления, инициативности и других личностных и социально ценных свойств;

- способствуют формированию коммуникативных навыков обучающихся в сотворчестве друг с другом, толерантного отношения к ценностям своих товарищей в зависимости от индивидуального стиля деятельности с использованием эффективных интерактивных методов;

- вовлекают обучающихся в коллективное конструирование содержания образования в сотрудничестве с педагогами, вызывая у них стремление к осознанному и самостоятельному принятию решений, обеспечивая способностью формулировать собственное аргументированное суждение [120].

Возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся требуют создания модели по теме исследования и проверки ее эффективности.

1.3. Модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории

Одной из задач нашего исследования является разработка и теоретическое обоснование модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Разработка модели строилась в соответствии с имеющимися исследованиями в широком диапазоне педагогической литературы, касающейся

вопросов моделирования и в более узкой сфере вопросов, изучающих теоретические основы моделирования компетентности (А.Н. Дахин [48-50], В.И. Загвязинский [58], Е.А. Лодатко [96], Е.В. Оспенникова [128], Т.И. Шамова [192], М.В. Ядровская [199] и др.).

Педагогическая модель понимается Е.А. Лодатко в качестве смыслообразования, воссоздающего необходимые свойства исследуемого объекта, его структуру и механизмы функционирования и презентующегося в соответствующей форме, отражающей реалии определенной социокультурной практики [96, с. 126-128].

Грамотное построение отношений субъектов образовательного процесса с применением моделирования, безусловно, стимулирует совместную деятельность обучающихся друг с другом и педагогом в процессе взаимодействия, благоприятно сказывается на эмоциональной составляющей коммуникативной деятельности.

Бесспорно, для успешного обоснования любой выдвинутой гипотезы требуется детально проработанный и теоретически обоснованный план ее реализации в практической деятельности при необходимости обязательной апробации в экспериментальных условиях. Универсальным средством для решения данной проблемы является метод моделирования, сочетающий теоретические и эмпирические знания.

Модель компетентности в образовании – это открытая система, которая в определенных организационно-педагогических условиях систематически уточняется, обновляется, совершенствуется, обеспечивая, таким образом, эффективность функционирования [48, с. 28-33].

Свой перечень особенностей моделирования как метода исследования предлагают Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко. Моделирование, по словам исследователей, способствует целостному изучению исследуемого процесса, при этом располагает возможностями прогнозирования, предупреждения вероятных отрицательных последствий [192, с. 125-126].

Особенности формирования коммуникативной компетентности требуют использования модели, важными составляющими которой являются компоненты, структура и содержание формирования коммуникативной компетентности обучающихся, подходы, принципы, а также механизмы, обеспечивающие результативность данной модели.

Исходя из предметного подхода к типологии педагогических моделей, Е.А. Лодатко классифицирует их на базовые и производные. Базовые педагогические модели подразделяются на: содержательные, структурные и функциональные модели. На основе базовых типов педагогических моделей формируются производные типы, так называемые в работах ученого «квазитипы»: структурно-содержательные, структурно-функциональные, функционально-содержательные [96, с. 126-128].

Понятия динамической и статической модели находим в трудах А.Н. Дахина. Ученый заявляет, что преимущественно динамические модели используются для изучения образовательных процессов и явлений. Они объединяют в себе модели, описывающие структуру явления и его функционирование, т.е. динамическую сторону описываемых процессов. Кроме того, образовательные модели отличаются неопределенностью результатов, особенно если проектирование рассчитано на долгосрочный период [49, с. 77-82].

Следовательно, в моделировании образовательных явлений необходимо принимать во внимание вероятностный характер ожидаемого эффекта практической реализации разработанной модели педагогического процесса. По мнению Е.В. Оспенниковой, проектирование модели образовательной системы следует осуществлять, принимая во внимание принцип вероятности [128, с. 28-37].

Исходя из типологизации моделей, рассмотренной выше, мы будем позиционировать разработанную нами модель как динамическую структурно-функциональную, структурные блоки которой логически связаны между собой

и функционируют в условиях взаимодействий субъектов образовательного процесса в коммуникативной деятельности.

В процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории формирование коммуникативной компетентности обучающихся претендует на регулярные осознанно целенаправленные действия со стороны всех субъектов образовательного процесса: и педагогов, и обучающихся. Таким образом, нами была спроектирована модель, которая позволяет вносить уточнения и замечания в функционирование системы без существенной трансформации содержания и логики функционирования. Тем более что ранее мы уже описывали результаты первоначальной разработки нашей модели [121]. Схематично модель представлена на рисунке 1.

Принимая во внимание процессуальную сторону образовательного процесса, М.В. Ядровская определяет следующие компоненты образовательной модели: субъекты образовательного процесса, обучение, учение, взаимоотношения педагогов и обучающихся, которые базируются на обмене учебной информацией с использованием средств методической системы [199, с. 139-143].

Структурирование авторской модели в виде методологического, операционально-деятельностного и результативно-оценочного блоков позволяет ясно представить поэтапный процесс формирования коммуникативной компетентности обучающихся, детализирует структуру модели, обеспечивает систематическое взаимодействие ее элементов.

Опишем последовательно все блоки модели.

Методологический блок спроектированной нами модели объединяет в себе цель и задачи, подходы и принципы, продиктованные социальными запросами, предъявляемыми к коммуникативной компетентности современных выпускников вузов.

Фактически в своей профессиональной деятельности современные специалисты зачастую испытывают затруднения, вызванные слабо сформированными навыками полноценного участия в коммуникативной

Методологический блок				
<p>Цель – формирование коммуникативной компетентности (КК) обучающихся в процессе проектирования и реализации ИОТ</p> <p>Задачи: создание условий для приобретения нового коммуникативного опыта; содействие самопродвижению обучающихся в коммуникативной деятельности (КД) и повышению интереса к ней; развитие способности проектировать и реализовывать ИОТ в процессе включения в разные виды деятельности, влияющие на приобретение коммуникативного опыта</p>		<p>Подходы:</p> <ul style="list-style-type: none"> лично ориентированный аксиологический синергетический 	<p>Принципы формирования КК:</p> <ul style="list-style-type: none"> педагогическое сопровождение субъектность диалогичность опора на опыт обучающегося эмпатийное сотрудничество самостоятельность личностное целеполагание проблемность открытость вариативность 	
Операционально-деятельностный блок				
Поэтапное изменение содержания деятельности субъектов в процессе проектирования и реализации ИОТ при формировании коммуникативной компетентности обучающихся				
<p>Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации ИОТ: включение обучающихся в коммуникативную деятельность на основе моделирования в учебном процессе коммуникативных ситуаций, обогащение содержания коммуникативной деятельности на основе единства учебной и научно-исследовательской деятельности.</p>	<p>Этап формирования КК</p>	<p>Деятельность обучающихся:</p> <p>проектирование и реализация ИОТ</p>	<p>Деятельность педагогов: педагогическое сопровождение обучающихся в процессе проектирования и реализации ИОТ</p>	
	<p>Установочный</p> <p>Цель – формирование устойчивого интереса к участию в коммуникативной деятельности</p>	<p>Приобщение к коммуникативной деятельности на практических занятиях, посещение заседаний научных секций, индивидуальных консультаций</p>	<p>Выяснение мнения о предпочитаемых формах и методах по реализации коммуникативной деятельности в рамках дисциплины и работы в научной секции.</p> <p><i>Преобладающие функции:</i> стимулирующая, диагностическая</p>	
	<p>Ориентирования</p> <p>Цель – приобщение обучающихся к многообразию форм, методов и методических приемов по реализации коммуникативной деятельности</p>	<p>Участие в работе подгрупп, выполнение заданий, самостоятельный выбор направления работы в научной секции в соответствии с индивидуальным стилем деятельности, стратегиями, предпочтениями, интересами. Составление проекта ИОТ</p>	<p>Демонстрация вариативных возможностей, методов и приемов коммуникативной деятельности в условиях учебной и научно-исследовательской деятельности, обучение соответствующим коммуникативным методам и методическим приемам в зависимости от индивидуального стиля деятельности, организация самостоятельной работы в научных секциях и исследовательских группах.</p> <p><i>Преобладающие функции:</i> диагностическая, оптимизирующая, прогностическая</p>	
	<p>Самопродвижения</p> <p>Цель – предоставление возможности обучающимся в творческой самореализации в коммуникативной деятельности</p>	<p>Подготовка монологических и диалогических сообщений, КТД в мини-группах по тематике творческо-исследовательских заданий, разработка научных докладов, сообщений и рефератов, выступление на заседаниях научных секций, научных конкурсах и конференциях, подготовка научных статей, разработка и создание стендов и макетов</p>	<p>Сопровождение в продвижении обучающихся по ИОТ, способствующей формированию коммуникативной компетентности, предоставление свободы в планировании коммуникативной деятельности, помощь в написании статей, исследовательских работ, подготовке к выступлениям на конкурсах и конференциях.</p> <p><i>Преобладающие функции:</i> консультирующая, корректирующая</p>	
	<p>Аналитический</p> <p>Цель – анализ и оценка результатов коммуникативной деятельности и сформированности КК</p>	<p>Демонстрация личных образовательных продуктов, обсуждение результатов коммуникативной деятельности</p>	<p>Педагогическое сопровождение обучающихся, способствующее осуществлению рефлексии и самооценки их коммуникативных способностей и умений.</p> <p><i>Преобладающие функции:</i> аналитическая, оценочная</p>	
<p>Средства обучения: графические органайзеры; иллюстрации; документальные источники информации; нормативная, правовая, справочная и специальная литература; печатные информационные и научные тексты; научные статьи; макеты; средства имитации (изготовленные образцы); видеоролики; видеофильмы патриотической направленности</p>				
Результативно-оценочный блок				
критерии	мотивационно-ценностный	деятельностный	эмоциональный	рефлексивно-оценочный
показатели	осознание необходимости активного включения в КД; потребность в КД как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков	способность к проявлению коммуникативных и организаторских склонностей в КД; способность к диалогической направленности в КД	способность к самоконтролю в КД; способность к эмпатии	оценка собственных посланий в КД; оценка эффективности КД
<p>Уровни сформированности коммуникативной компетентности: базовый → потенциальный → совершенный</p>				
<p>Результат: сформированная коммуникативная компетентность на максимально возможном для обучающихся уровне</p>				

Рисунок 1. Модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации ИОТ

деятельности, выполнения командной работы, разрешения конфликтных ситуаций. Соответственно, педагогу в образовательном процессе следует регулярно, но тактично направлять и наставлять обучающихся в проектировании их индивидуальной образовательной траектории, которая обеспечила бы успешность их коммуникативной деятельности в учебных и жизненных ситуациях, а также в сфере их дальнейшего профессионального становления.

У обучающихся, как потенциальных выпускников, необходимо развивать навыки ведения подлинно культурной коммуникативной деятельности образованных и высоконравственных личностей, а это значит, что ориентированных на совершение конструктивного диалога, подразумевающего соблюдение взаимопонимания, толерантного, уважительного отношения друг к другу. Следовательно, в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории при формировании коммуникативной компетентности обучающихся следует ориентироваться на следующие задачи:

- создание условий для приобретения нового коммуникативного опыта;
- содействие самопродвижению обучающихся в коммуникативной деятельности и повышению интереса к ней;
- развитие способности проектировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию в процессе включения в разные виды деятельности, влияющие на приобретение коммуникативного опыта.

Задачи являются связующим звеном между теоретическими и практическими составляющими деятельности: они обусловлены целями деятельности, конкретизированными условиями и решаются с помощью действий, характерных для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности.

Принимая во внимание тот факт, что формирование коммуникативной компетентности является противоречивым и многоплановым процессом, возникла необходимость определения комплекса методологических подходов,

способных выявить основные характеристики этого процесса и трудности с ним связанные, а также разработать стратегию по их преодолению в процессе проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности. Формирование коммуникативной компетентности происходит через открытое взаимодействие равноправных субъектов образовательного процесса, уделяющее внимание личностному развитию каждого обучающегося, формированию у него ценностных ориентаций. Следовательно, у нас есть все основания придерживаться научных взглядов теоретиков личностно ориентированного [30, 156, 200], аксиологического [73, 75, 197] и синергетического [60, 80, 164] подходов. Для реализации подходов формирования коммуникативной компетентности были определены принципы, которые формулировались на основе анализа ряда педагогических исследований (§1.2.).

Так, личностно ориентированный подход определил возможности субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся в образовательном процессе, которое предполагает их диалогические, а значит, равноправные взаимоотношения в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Кроме того, субъектное самосознание априори адресовано к опыту обучающегося, гарантируя ему успех личностного развития в коммуникативной деятельности через систематический самоконтроль своих способностей, творческого потенциала. В то же время были выявлены перспективные направления педагогического сопровождения обучающегося в коммуникативной деятельности через проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории. Следовательно, реализации личностно ориентированного подхода содействовали принципы субъектности, диалогичности, опоры на опыт обучающегося, педагогического сопровождения.

В процессе формирования коммуникативной компетентности аксиологический подход установил ценности в качестве системы, определяющей ход развития взаимоотношений субъектов образовательного

процесса в коммуникативной деятельности. В исследованиях А.Н. Сухова и В.В. Новикова значимыми показателями субъектности становятся свобода выбора и осознание необходимости в проявлении инициативы как приоритетной линии своей жизненной позиции [160, 124]. Это свидетельствует о том, что личность, выступая в роли субъекта деятельности, способна к определению своих целей и средств для их достижения, выбору видов, форм и методов коммуникативной деятельности. Субъектное самосознание определяет возможность для реализации способностей субъекта, его творческого потенциала, гарантируя успех.

Наши доводы в поддержку данной точки зрения основываются на исследованиях А.В. Мудрика. Характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, по словам ученого, напрямую зависит от тех ценностей и норм, которые культивируются в процессе воспитания [108, с. 28]. Следовательно, при изучении условий, способствующих успешному достижению синхронии между педагогом и обучающимися, основанной на аксиологическом подходе, необходимо принять во внимание ценностные ориентации, составляющие основу коммуникативной компетентности человека как субъекта взаимодействия: признание себя и других как безусловной ценности; свободный выбор вариативных возможностей; эмоциональную чувствительность; диалогическую и творческую направленность субъектов; исследовательский характер внутренней и внешней активности. В целом, специфика аксиологического подхода выстраивает работу педагогов и обучающихся на основе принципов личностного целеполагания, самостоятельности, эмпатийного сотрудничества и проблемности через двусторонне-встречное обсуждение проблемных ситуаций, представляющих интерес в плане оптимизации исследовательской мыслительной деятельности обучающихся.

С применением синергетического подхода были выявлены вариативные возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности. Только при условии

самостоятельного выбора индивидуального направления в коммуникативной деятельности обучающийся сможет осознать свои потребности, скорректировать их в соответствии с желаемыми результатами, за которые, к слову сказать, он должен быть в состоянии нести ответственность. Должны быть продуманы такие формы и методы коммуникативной деятельности, которые позволяли бы обучающимся занять активную позицию, проявить инициативность. Так, одному обучающемуся, возможно, интереснее будет разработать план интервью и затем провести его, а другому, с учетом предварительной подготовки, выступить с научным докладом перед аудиторией. Очевидно, что подходы у обучающихся к формированию коммуникативной компетентности отличаются, но при этом коммуникативные умения будут развиваться и в первом, и во втором случае. Это позволит каждому обучающемуся определиться с более предпочтительным для себя выбором траектории в коммуникативном развитии, а значит становится полноценным субъектом и влиять на самодинамичность и самоорганизованность в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории при формировании коммуникативной компетентности. Открытость данного процесса обеспечивается регулярным переосмыслением своих коммуникативных действий, позволяя вносить уточнения в проектирование и реализацию ИОТ. Верно то, что нахождение в постоянном поиске новых смыслов помогает обучающимся быть мобильными по отношению к внешней среде посредством взаимного обмена информацией: литература, ресурсы сети Интернет, коммуникация с компетентными специалистами и др.

В реализации синергетического подхода были задействованы принципы открытости, вариативности в использовании различных интерактивных методов, интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности.

Комплекс поставленных задач, подходов и принципов, выявленных в методологическом блоке, осуществлялся средствами операционально-деятельностного блока.

В *операционально-деятельностном блоке* нами были выявлены этапы формирования коммуникативной компетентности обучающихся (установочный, ориентирования, самопродвижения, аналитический), и предложен процесс поэтапного изменения содержания деятельности педагога и обучающихся, а также выявлены средства обучения, способствующие осуществлению деятельности педагогов и обучающихся. Кроме того, мы, вслед за Н.Я. Сайгушевым и Л.И. Сайгушевой [152], придерживаемся той идеи, что деятельность педагога находится в прямой зависимости от систематического функционального анализа, под содержанием которого, в свою очередь, следует понимать функции педагогической деятельности. Для педагога важно осознавать свои функции, что будет способствовать осмысленному и эффективному выполнению своей деятельности, пониманию её значимости.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа уже имеющихся в этой области исследований [1, 81, 84, 107, 140, 149, 152, 165, 172] позволили нам определить следующие функции в деятельности педагога, а точнее *диагностическую, стимулирующую, прогностическую, консультирующую, корректирующую, оптимизирующую, аналитическую, оценочную.*

Как показывает исследование, ученые, вне зависимости от изучаемого ими вопроса, как правило, сходятся во мнении о значимости *диагностической функции* в работе педагога с обучающимися (И.Л. Аверкина, С.О. Авчинникова, В.Н. Корчагин, Л.Н. Корчагина, Д.А. Крылов, В.И. Попова). Применительно к нашему исследованию *диагностическая функция* предполагает выявление потребностей обучающихся в коммуникативной деятельности, изучение уровня готовности к участию в ней.

Владея результатами диагностики, педагог будет чувствовать себя свободнее в поисках благоприятных стимулов, сопровождающих обучающихся в коммуникативной деятельности. Поддерживая сторонников *стимулирующей функции* (М.А. Моргунова, Л.Е. Тарасова), мы уверены, что она способствует самоактуализации обучающихся в коммуникативной деятельности, активизируя их коммуникативный потенциал, а также обеспечивает

стимулирование направлений и видов коммуникативной деятельности с учетом личностных возможностей и предпочтений.

Прогностическая функция предполагает планирование ожидаемых результатов от проектирования и реализации обучающимися индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности, а также ресурсов и условий для обеспечения результативности данного процесса. О значимости *прогностической функции* в деятельности педагога говорится в трудах многих исследователей, в том числе у Г.В. Рыбкиной, А.А. Ушакова, а у И.Л. Аверкиной, С.О. Авчинниковой речь идёт о прогностически-проектировочной функции. Однако мы в своем исследовании будем придерживаться именно идеи прогностической функции, потому что составление проекта ИОТ будет относиться к функциям обучающихся. Педагогу при этом будет отводиться роль наставника, консультанта, аккуратно корректирующего действия обучающихся.

Следовательно, педагогическое сопровождение трудно представить без *консультирующей* (В.И. Попова), консультативной (И.Л. Аверкина, С.О. Авчинникова) функций, а также *корректирующей* (Д.А. Крылов) или координационно-коррекционной (В.Н. Корчагин, Л.Н. Корчагина). Осуществление педагогом *консультирующей* и *корректирующей функций* предполагает совместное с обучающимися обсуждение проблем, возникающих в ходе коммуникативной деятельности, рассмотрение вариативных возможностей их решения, содействие в разрешении сложных и противоречивых вопросов.

Мы обратили внимание, что педагоги едины относительно идеи побудительной (А.А. Ушаков), мобилизационно-побудительной функции (В.Н. Корчагин, Л.Н. Корчагина, Л.Е. Тарасова) в деятельности педагога. Изучив опыт исследователей, мы, тем не менее, выдвигаем идею *оптимизирующей функции*, так как мобилизационная функция обеспечивала бы максимальное использование возможностей коммуникативной деятельности, а

оптимизирующая обеспечивает выбор оптимально возможных и ценных для личности способов самореализации в коммуникативной деятельности.

Аналитическая функция (А.А. Ушаков), а также можно выявить контрольно-аналитическую (В.Н. Корчагин, Л.Н. Корчагина) или нормативно-аналитическую (И.Л. Аверкина, С.О. Авчинникова) функции, которые напрямую связаны с *оценочной функцией* (В.Н. Корчагин, Л.Н. Корчагина) или контрольно-оценочной функцией (Н.Я. Сайгушев, Л.И. Сайгушева). Они обеспечивают анализ результатов педагогического сопровождения коммуникативной деятельности обучающихся и их оценку.

Безусловно, все отмеченные нами функции (*стимулирующая, прогностическая, диагностическая, консультирующая, корректирующая, оптимизирующая, аналитическая, оценочная*) взаимосвязаны между собой и составляют основу деятельности педагога.

Единство деятельности педагога и обучающихся осуществляется на всех этапах формирования коммуникативной компетентности, одновременно в ходе учебной и научно-исследовательской деятельности. Нами были выделены четыре этапа. Среди них: установочный, ориентирования, самопродвижения и аналитический.

На установочном этапе формирования коммуникативной компетентности обучающихся, после обоюдного с педагогами выяснения интересов, склонностей и способностей обучающихся, начинается развитие и поддержание у них стабильного интереса к приобщению к коммуникативной деятельности, повышение мотивации к занятиям учебной и научно-исследовательской деятельностью, прогнозирование ресурсов реализации эффективной коммуникативной деятельности и возможных рисков в сотрудничестве обучающихся друг с другом и с педагогом. Обучающиеся вовлекаются в коммуникативную деятельность на практических занятиях, участвуя в занятиях и заседаниях научных секций и исследовательских групп, знакомятся со спецификой работы в них, акцентируют внимание на взаимоотношениях участников.

Соответственно, на следующем этапе, ориентирования, обучающиеся полностью погружаются в коммуникативную деятельность со всем многообразием ее форм, методов и приемов. В соответствии с интересами и предпочтениями обучающихся, а также выявленным у них индивидуальным стилем деятельности упрощается процесс по оптимизации внешней и внутренней активности в коммуникативной деятельности. На практических занятиях, во время посещения научных секций обучающиеся познают весь спектр вариативных возможностей учебной и научно-исследовательской деятельности, выбирая те из них, которые помогут достичь самореализации в сотворчестве друг с другом и с педагогом. По окончании данного этапа обучающиеся становятся способными к самостоятельному, а, главное, осознанному составлению проекта индивидуальной образовательной траектории.

На этапе самопродвижения обучающиеся подготовлены к свободному продвижению по индивидуальной образовательной траектории, направленной на продуктивную самореализацию в коммуникативной деятельности. В таком случае обучающиеся осваивают коллективное творчество, навыки грамотной письменной и устной речи, ведения дискуссий, искусного оппонирования. По сути, обучающиеся учатся совместному с партнерами по коммуникативной деятельности обмену идеями и их анализу, у них развивается логическое, критическое и креативное мышление.

Естественно, что единственно верного способа формирования коммуникативной компетентности для всех обучающихся с их индивидуальными запросами не существует, поэтому необходимо экспериментировать с разными методами. Они позволят осознать ценность коммуникативной деятельности, а также ее смысл в целом и назначение, будут способствовать формированию личностно-значимых качеств: ответственности, выдержки, толерантности и др.

А самое главное, что на *аналитическом этапе* обучающиеся могут осознать, какого опыта им недостает для успешного участия в

коммуникативной деятельности. Обучающиеся представляют результаты своей коммуникативной деятельности, проводят совместные с педагогом анализ и оценку проделанной работы, после корректируют свою индивидуальную образовательную траекторию.

Обзор этапов формирования коммуникативной компетентности позволяет сделать вывод об изменениях в деятельности педагогов и обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности. Деятельность педагогов заключается в оказании педагогического сопровождения обучающимся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Деятельность обучающихся направлена на проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории посредством активного овладения методами и приемами коммуникативной деятельности. Организацию работы педагогов и обучающихся необходимо выстраивать с целью активизации мыслительных процессов через коллективное обсуждение спорных вопросов и обоюдное принятие решений.

В нашем случае с помощью проектирования индивидуальной образовательной траектории обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное формирование коммуникативной компетентности в соответствии с индивидуальным стилем деятельности обучающегося. В научных трудах И.А. Зимней достаточно обоснованно выражено отношение к обсуждаемому вопросу. Она придерживается той точки зрения, что на развитие диалогического взаимодействия между педагогами и обучающимися влияет личностно ориентированный подход, способствующий созданию благоприятных условий для самовозрастания [64, с. 217]. Это приводит нас к мысли о том, что применение личностно ориентированного подхода в образовательном процессе подразумевает педагогическое сопровождение обучающегося в выявлении и раскрытии своих возможностей и в целом личностного потенциала, в его самосознании, а, следовательно, и осуществлении самореализации и самоутверждения [7, 132].

Операционально-деятельностный блок предполагает также организацию соответствующих педагогических условий, от эффективности которых зависит успешность формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации ими индивидуальной образовательной траектории.

Для определения соответствующих условий в § 1.2. мы рассмотрели теоретико-методологические подходы к определению «педагогические условия» в научно-исследовательских трудах (С.Л. Агеев [2], В.А. Беликов [23], Н.В. Ипполитова [68], Б.В. Куприянов [87], О.Н. Мачехина [103] и др.) и пришли к выводу, что создание таких условий в процессе формирования коммуникативной компетентности посредством проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории должно помочь каждому обучающемуся осознать свои личностные и профессиональные потребности, а также стимулировать его к творческой самореализации в коммуникативной деятельности.

Мы определили следующие педагогические условия: включение обучающихся в коммуникативную деятельность на основе моделирования в образовательном процессе коммуникативных ситуаций, обогащение содержания коммуникативной деятельности на основе единства учебной и научно-исследовательской деятельности.

Результативно-оценочный блок созданной нами модели объединяет в себе уровни, а также критерии и показатели формирования коммуникативной компетентности. Уровни коммуникативной компетентности (базовый, потенциальный, совершенный) характеризуются по следующим критериям и соответствующим им показателям: мотивационно-ценностный (осознание необходимости активного включения в коммуникативную деятельность, потребность в коммуникативной деятельности как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков), деятельностный (способность к проявлению коммуникативных и организаторских склонностей в коммуникативной деятельности, способность к диалогической направленности

в коммуникативной деятельности), эмоциональный (способность к самоконтролю в коммуникативной деятельности, способность к эмпатии), рефлексивно-оценочный (оценка собственных посланий в коммуникативной деятельности, оценка эффективности коммуникативной деятельности).

Выявление индивидуального коммуникативного потенциала каждого обучающегося возможно только через заранее спланированную, последовательную диагностику. Это позволит педагогу наиболее рационально отслеживать эффективность работы по формированию коммуникативной компетентности обучающихся.

В связи с этим сформированность представленных критериев и показателей оценивалась следующими диагностическими методиками: «Потребность в общении» (Ю. М. Орлов) [67], «Определение жизненных ценностей личности» (Must-Тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова) [174], «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко) [142], Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин) [21], Методика «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан) [161], Методика выявления самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль) (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова) [118], «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский) [142], Опросник общения (СУМО) (В.Н. Куницына) [135]. Методики, по которым были проведены диагностические исследования, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии, показатели, методики диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся

Критерии	Показатели	Методики диагностики
Мотивационно-ценностный	осознание необходимости активного включения в коммуникативную деятельность	«Потребность в общении» (Ю. М. Орлов) «Определение жизненных ценностей личности» (Must-Тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова) Опросник общения (СУМО) (В.Н.

	потребность в коммуникативной деятельности как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков	Куницына)
Деятельностный	способность к проявлению коммуникативных и организаторских склонностей в коммуникативной деятельности	«Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко) Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин) Опросник общения (СУМО) (В.Н. Куницына)
	способность к диалогической направленности в коммуникативной деятельности	
Эмоциональный	способность к самоконтролю в коммуникативной деятельности	Методика «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан) «Методика выявления самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль) (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова) Опросник общения (СУМО) (В.Н. Куницына)
	способность к эмпатии	
Рефлексивно-оценочный	оценка собственных посланий в коммуникативной деятельности	Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский) Опросник общения (СУМО) (В.Н. Куницына)
	оценка эффективности коммуникативной деятельности	

Таким образом, в соответствии с подобранными критериально-диагностическими методиками проводится оценка уровня сформированности коммуникативной компетентности в соответствии с выделенными критериями и показателями в экспериментальной и контрольной группах до и после экспериментального исследования.

Результаты диагностик служат не только целям выявления сформированного уровня коммуникативной компетентности, но и внесения изменений и уточнений в дальнейшее проектирование и реализацию ИОТ по совершенствованию своей коммуникативной деятельности.

Данные показывают, что в зависимости от динамики показателей компонентов сформированности коммуникативной компетентности каждый из соответствующих показателей меняется при продвижении от базового уровня к совершенному, характеристики которых приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика компонентов коммуникативной компетентности на базовом, потенциальном, совершенном уровнях ее сформированности

1	2	3	4
Показатель сформированности	Уровни выраженности		
	Базовый	Потенциальный	Совершенный
Мотивационно-ценностный компонент			
осознание необходимости активного включения в коммуникативную деятельность (КД)	незначительный интерес к КД, установление взаимопонимания и взаимодействия не рассматривается как самоцель	ситуативное проявление потребности в КД, в отдельных случаях проявляется заинтересованность в установлении взаимопонимания и взаимодействия	устойчивое желание вступать в КД, убежденность в необходимости взаимопонимания и взаимодействия
потребность в КД как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков	потребность в КД как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков выражена слабо	отсутствие стойкой потребности в КД как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков	устойчивая потребность в КД как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков
Деятельностный компонент			
способность к проявлению коммуникативных и организаторских склонностей в КД	склонность к избеганию КД, организаторские способности слабо выражены	стремление к участию в КД от случая к случаю, при сопровождении педагога, ситуативное проявление организаторских склонностей	устойчивое стремление к участию в КД, заметное проявление организаторских склонностей
способность к диалогической направленности в КД	формальное желание учитывать мнение собеседника и добиваться взаимопонимания	допущение способности менять свое поведение и реагировать на мнение собеседника в отдельных случаях; ситуативное	способность изменять свое поведение в зависимости от обстоятельств, реагировать на поведение партнера по КД; готовность

		проявление взаимопонимания в КД	учитывать позиции других, добиваться взаимопонимания и достижения целей
Эмоциональный			
способность к самоконтролю в КД	недостаточное проявление механизмов регулирования собственного поведения в процессе и результате КД	регулирование собственного поведения в процессе и результате КД осуществляется в большинстве случаев при незначительном сопровождении педагога	самостоятельное регулирование собственного поведения в процессе и результате КД
способность к эмпатии	проявляется формальное отношение к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника в процессе КД	в процессе КД у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека	способность сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса КД
Рефлексивно-оценочный			
оценка собственных посланий в КД	слабовыраженная оценка собственных посланий в КД	ситуативная оценка собственных посланий в КД	устойчивая оценка собственных посланий в КД
оценка эффективности КД	проявление недостаточного представления о результатах КД	представление о результатах КД складывается при незначительном сопровождении педагога	устойчивое представление о результатах КД

Таким образом, предлагаемая нами модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории построена на основе выявленной нами сущности и содержания коммуникативной компетентности, учета специфики проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности.

Спроектированная модель отражает открытый и в то же время управляемый процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса и объединяет в себе комплекс структурно и функционально взаимосвязанных

блоков (методологического, операционально-деятельностного и результативно-оценочного).

В методологическом блоке мы определили цель и задачи, подходы и принципы формирования коммуникативной компетентности. В операционально-деятельностный блок включены поэтапные действия педагогов и обучающихся в процессе проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности, он отражает сотворчество субъектов образовательного процесса в учебной и научно-исследовательской деятельности. Кроме того, в операционально-деятельностном блоке содержатся основные направления, формы, методы и средства организации коммуникативной деятельности обучающихся. Завершающий модель, результативно-оценочный блок предполагает процедуры диагностики и определения уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся.

Не вызывает сомнения то обстоятельство, что формирование коммуникативной компетентности рассчитано на долгосрочный период времени при условии, что и педагоги, и обучающиеся задействуют все свои усилия для выполнения проекта индивидуальной образовательной траектории. По этой причине наша модель представлена в операциональной форме, подразумевающей систематический контроль для внесения коррективов в промежуточные подведения итогов.

Выводы по первой главе

В ходе теоретического анализа литературы была выявлена степень изученности проблемы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Изучив феномен коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях, мы сделали вывод о том, что коммуникативную

компетентность следует трактовать как интегративное личностное качество, отражающее уровень сформированности опыта межличностного взаимодействия, полученного в результате сознательного выбора обучающимися индивидуальной стратегии в коммуникативной деятельности, направленной на достижение личностно-значимых целей, и образуемого совокупностью мотивационно-ценностного, деятельностного, эмоционального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Формированию коммуникативной компетентности способствуют педагогически организованные процессы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности, в частности, в условиях моделирования коммуникативных ситуаций коллективной творческой деятельности, игрового моделирования, интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности. Через проектирование индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности на практических занятиях и занятиях в научных секциях у обучающихся формируются и совершенствуются коммуникативные умения и навыки, появляются возможности для раскрытия творческого потенциала во взаимодействии, преодоления несдержанного или безразличного отношения к партнеру по коммуникативной деятельности и т.д.

Определение возможностей проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе формирования коммуникативной компетентности показало, что существует необходимость создания ситуации сознательного поиска и нахождения обучающимися индивидуального смысла в коммуникативной деятельности через взаимодействие с субъектами межличностных отношений в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Регулярное совершение самоконтроля, самооценки и самокоррекции в коммуникативной деятельности позволит обучающемуся осознать, какого опыта ему недостаточно и определить индивидуальные направления для успешного формирования коммуникативной компетентности.

Разработанная динамическая структурно-функциональная модель формирования коммуникативной компетентности в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории включает методологический, операционально-деятельностный и результативно-оценочный блоки.

Методологический блок объединяет подходы (лично ориентированный, аксиологический, синергетический) и принципы формирования коммуникативной компетентности (педагогическое сопровождение, субъектность, диалогичность, опора на опыт обучающегося, эмпатийное сотрудничество, самостоятельность, личностное целеполагание, проблемность, открытость, вариативность) в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, соблюдение которых необходимо для достижения цели (формирования коммуникативной компетентности обучающихся) и решения задач (создания условий для приобретения нового коммуникативного опыта; содействия самопродвижению обучающихся в коммуникативной деятельности и повышению интереса к ней; развития способности проектировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию в процессе включения в разные виды деятельности, влияющие на приобретение коммуникативного опыта).

Операционально-деятельностный блок модели определяет соответствие деятельности обучающихся по проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий формирования коммуникативной компетентности и деятельности педагогов, направленной на педагогическое сопровождение обучающихся, в соответствии с педагогическими условиями (моделирование коммуникативных ситуаций, интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности), а также функциями в деятельности педагога (диагностическая, стимулирующая, прогностическая, консультирующая, корректирующая, оптимизирующая, аналитическая, оценочная) в зависимости от этапа (установочный, ориентирования, самопродвижения, аналитический) формирования коммуникативной компетентности.

Результативно-оценочный блок включает критерии (мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный) и их показатели, а также достигнутый в результате действия модели уровень сформированности коммуникативной компетентности. Эффективность разработанной модели будет проверена нами во второй главе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

2.1. Констатирующий этап эксперимента: диагностика исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся

Опытно-экспериментальная работа по апробированию модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории проводилась на базе Вольского военного института материального обеспечения (филиал) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва» Министерства обороны Российской Федерации в течение 2016-2018 учебных годов. В исследовании приняли участие 195 обучающихся (курсанты 1-2, 2-3, 3-4 курсов, обучающиеся по специальности «Тыловое обеспечение»). В экспериментальную группу вошли 100 обучающихся, проектирующих и реализующих совместно с педагогом (преподавателем по иностранному (английскому) языку) индивидуальные образовательные траектории в коммуникативной деятельности. Контрольную группу составили 95 человек, коммуникативная деятельность которых организовывалась по их выбору, и ее педагогическое сопровождение осуществлялось традиционными способами.

В нашем исследовании мы придерживаемся идеи о том, что проектирование и реализацию ИОТ необходимо осуществлять на междисциплинарной основе, подразумевающей творческое сотрудничество преподавателей разных профилей, которое заключается в проведении совместных научных конференций, совместном руководстве научными исследованиями [27, с. 104]. Поэтому в качестве консультантов для проведения исследования привлекались преподаватели кафедр: иностранных языков, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, вещевого обеспечения, технологии и товароведения одежды и обуви, технических средств служб МТО, продовольственного обеспечения, применения ракетного топлива и горючего, обеспечения ракетным топливом и горючим.

Предварительно в группах была диагностирована исходная сформированность коммуникативной компетентности обучающихся. Диагностический инструментарий (§ 1.3.) составлен в соответствии с показателями критериев сформированности коммуникативной компетентности. Опишем полученные данные по использованным в ходе эксперимента методикам в экспериментальной и контрольной группах.

Методика «Потребность в общении» (Ю. М. Орлов)[67]

Методика «Потребность в общении» направлена на выявление потребности в общении. Процедура диагностики заключалась в следующем. На каждое из 33 утверждений курсанты должны были дать оценку «да» или «нет».

Результат обрабатывался следующим образом. За каждый ответ «да» и «нет» в опроснике потребности в общении начислялись баллы в соответствии с ключом.

Анализ ответов обучающихся показал, что низкий уровень потребности в общении типичен для 23% респондентов экспериментальной и 17,9% контрольной групп, средний уровень характерен для 62% и 69,5%, а высокая мотивация является привычной для 15% и 12,6% соответственно. Это обстоятельство заставляет обратить особое внимание на процедуры установочного этапа формирования коммуникативной компетентности

обучающихся, способствовать поддержанию устойчивого интереса у курсантов к коммуникативной деятельности при организации и проведении мероприятий.

Определение жизненных ценностей личности (Must-Тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова)[174]

Данная методика позволяет определить степень значимости для обучающихся каждой из 15 жизненных целей-ценностей, взятых из методики «Жизненные цели», разработанной Э. Дисл, Р. Райан в модификации Н.В. Ключевой и В.И. Чиркова. В процессе обработки выявляются наиболее часто встречающиеся утверждения в рамках конкретных ценностей-целей.

Данная диагностика была выбрана нами не случайно. Во-первых, она достаточно проста в проведении, для обработки данных, полученных с помощью этой диагностики, не существует стандартизированной процедуры, поэтому данная методика позволяет исследовать индивидуально-уникальный набор долженствований для каждого испытуемого. В то же время данная методика позволяет выявить наиболее существенные стрессогенные факторы, значительно усложняющие межличностные контакты обучающихся в коммуникативной деятельности. Более того, выбор данной диагностики для проведения среди военнослужащих был обусловлен особенностями воинской профессии, акцентирующей внимание на краткости, точности, ясности изложения.

Процедура диагностики заключалась в следующем. Обучающимся были выданы бланки, в которых они должны были дополнить утверждения «Я непременно должен...» «Ужасно, если ...» «Я не могу терпеть...» в 6 вариантах, в итоге у каждого испытуемого в совокупности были представлены 18 утверждений. Курсанты получили установку, чтобы мысли, внесенные в бланк, были искренними и соответствовали тому, что является для них значимым в настоящий момент, ближайшем будущем или в целом по жизни. Кроме того, при уточнении ими интерпретации смысла исходной установки «Я непременно должен...», преподавателем было рекомендовано избегать обучающимся категоричности в отношении себя и других, акцентируя

внимание на реальных целях, которые им максимально хотелось бы реализовать, несмотря на возможные препятствия, обусловленные внешними воздействиями или внутриличностными противоречиями.

Анализ ответов обучающихся позволил нам выявить, что превыше всего для курсантов экспериментальной и контрольной групп такие ценностные ориентации как «Служение людям» (82% и 83,2%) и «Привязанность и любовь» (71% и 69,5%). Укрепление и поддержание боевого духа среди военнослужащих, воспитание патриотизма, любви к Родине, формирование готовности к самопожертвованию обуславливают стремление курсантов добросовестно служить на благо Родине и людям, а также помогать своим близким, уважать и ценить родных, заботиться о них. Это объясняет статистическую зависимость данных ценностных ориентаций, так как курсанты ощущают потребность в любви, осознают значимость семьи и семейного благополучия.

Однако нас насторожило, что у курсантов в экспериментальной и в контрольной группах выявлен ряд стрессогенных факторов, которые негативно сказываются на их эмоциональном состоянии, что, в свою очередь, не может не отражаться на межличностных контактах. Так, исследуя ценностное отношение курсантов по шкале «Здоровье», нам стало известно, что 47% курсантов в экспериментальной и 47,4% в контрольной группах демонстрируют беспокойство за своё моральное и физическое состояние, а также своих родных и близких: «Я непременно должен беречь своё здоровье», «Ужасно, если болеешь», «Я не могу терпеть зависимость от вредных привычек», «Ужасно, если я потеряю близких друзей». В то же время для многих курсантов, а точнее 40 % в экспериментальной и 45,3 % в контрольной группах типично проявление чувства встревоженности из-за происходящих событий в мире, что нашло свое отражение в утверждениях по шкале «Безопасность, защищенность»: «Ужасно, если начнётся война», «Ужасно, если восторжествует зло», «Ужасно, если в стране начнётся хаос», «Ужасно, если

ситуация в стране будет ухудшаться». Курсанты безразличны к тем событиям, которые происходят в России и в мире в целом.

Несомненно, всё это сказывается на эмоциональном состоянии военнослужащих: становится причиной повышенной возбудимости, импульсивности, тревожности обучающихся, сопровождаясь эмоциональной неустойчивостью, снижением самооценки, самоуважения, отражаясь в результате на межличностных контактах. Об этом свидетельствуют следующие утверждения, описывающие негативный коммуникативный опыт 43 % обучающихся в экспериментальной и 42,1 % в контрольной группах: «Я не могу терпеть, когда меня не понимают», «Я не могу терпеть, когда меня не слушают, перебивают», «Я не могу терпеть непонимание», «Я не могу терпеть равнодушие», «Я не могу терпеть, когда меня дразнят», «Я не могу терпеть, когда меня не слышат», «Ужасно, если с человеком не о чем поговорить». Здесь мы обратили внимание, что отношение к межличностным контактам было выявлено не столько через иррациональную установку долженствования «Я должен...», сколько через крайне негативные установки «Ужасно, если...», «Я не могу терпеть...», что позволяет утверждать о категоричном отношении обучающихся к безразличному и безучастному отношению к себе со стороны товарищей. При этом крайне нетерпимо они относятся к проявлениям лицемерия, лжи, невежливого поведения, агрессии в свою сторону.

В то же время только для 12 % курсантов экспериментальной и 7,4 % контрольной групп типично ценностное отношение к коммуникативной деятельности в контексте положительного коммуникативного опыта: «Ужасно, если нет друзей», «Я непременно должен быть в кругу друзей», «Я непременно должен поддерживать хорошие отношения в коллективе», «Я непременно должен держаться «всеми руками» за своих друзей». При этом у 45% курсантов в экспериментальной и 50,5 % в контрольной группах недостаточно выражена ориентация на ценностное восприятие межличностных контактов. Об этом свидетельствует единичность высказываний, отражающих преимущество данной ценностной ориентации, а также неоднозначность следующих

высказываний: «Я непременно должен завести хорошие знакомства», «Ужасно, если останусь один», «Я не могу терпеть одиночество». В этих утверждениях прослеживается личностная направленность обучающихся на собственные чувства, эмоции, переживания, возможно поверхностное отношение к подлинному двустороннему процессу взаимодействия равноправных субъектов.

Принимая во внимание ценность воспитания активной гражданской позиции у военнослужащих, позволяющей им активно решать государственные задачи в мирное и военное время, неудивительно, почему для 55 % курсантов экспериментальной и 51,6 % контрольной групп особую значимость приобретают свобода слова, справедливость в отношении людей, отсутствие диктаторства при оценке ценности «Свобода, открытость и демократия в обществе».

Осознание значимости личностного роста выявляет стремление 53 % обучающихся экспериментальной и 48,4 % контрольной групп к самоактуализации, формированию собственной индивидуальности, огорчает лишь то, что не всегда в их представлении опосредованной процессами социализации. Процесс поиска собственного «Я» у обучающихся несколько абстрагирован от пространства межличностных отношений, а попытки независимо отчужденной, изолированной деятельности по самоидентификации при безразличном отношении к идентификации деятельности других людей заметно уменьшают шансы успешной самореализации.

Что касается остальных ценностных ориентаций, то склонность к ним у курсантов носит средневыраженный характер, а результаты по ним в процентном соотношении не отмечены ни крайне низкими, ни крайне высокими оценками.

Методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко)[142]

Назначение методики заключается в изучении индивидуальной коммуникативной стратегии личности в межличностном взаимодействии,

содержащей представление личности о смысле общения, его целях, средствах, а также предпочтительных для личности коммуникативных действиях в деле достижения целей.

Испытуемым были предложены 5 вариантов реагирования на 20 различных коммуникативных ситуаций. Им следовало выбрать тот вариант коммуникативной ситуации, в соответствии с которым они привыкли выстраивать свою коммуникативную деятельность. Обучающимся была дана установка, что в случае, если они не смогут определиться ни с одним из данных вариантов, они могут написать свой вариант ответа в позиции № 6.

Записанные варианты ответов анализировались с использованием «ключа», прилагаемого к методике. За каждый «правильный» ответ испытуемый зарабатывал 1 балл по соответствующей категории. Затем проводился итоговый подсчет баллов по всем категориям направленности личности в общении.

Автор методики советует для сравнения результатов различных испытуемых между собой перевести абсолютные значения в относительные, т.е. в процентном соотношении. Связано это с тем, что общая сумма баллов у всех опрошенных может варьироваться, так как самостоятельно сформулированные ответы не могут быть оценены однозначно. Обусловлено это тем, что одному ответу могут соответствовать одновременно несколько категорий.

Как показало исследование, у каждого испытуемого курсанта в той или иной степени сформированы направленности всех видов, тем не менее, по некоторым категориям все же были выявлены нулевые оценки.

По результатам исследования направленности личности в общении нами была выявлена общая тенденция к индифферентной направленности в общении 30% курсантов экспериментальной и 26,3% контрольной групп, что выражается в стремлении к использованию всего процесса общения в качестве средства для решения оперативных или предстоящих задач. Партнер по общению рассматривается в качестве носителя потенциально важных качеств, пригодных

для достижения целей текущих деловых вопросов. Весь процесс общения в таком случае строится по принципу «Ты – мне, я – тебе». При этом личность партнера по коммуникативной деятельности игнорируется, а эмоции обесцениваются, уступая место преобладающему желанию извлечь определенную выгоду из процесса общения.

Одновременно 26% курсантов в экспериментальной и 22,1% в контрольной группах отличаются преобладающей манипулятивной направленностью в коммуникативной деятельности и больше склонны использовать партнера в собственных целях, относятся к нему как средству, объекту своих манипуляций. Как правило, они изображают заинтересованность в личности собеседника, стараются проявлять к нему внимание, однако все это делается с одним желанием приблизиться к партнеру, чтобы в дальнейшем использовать его в своих целях, управлять его поведением. При этом манипулятор не проявляет искренности в коммуникативной деятельности, которая строится по принципу «Я «творю» за счёт другого».

Выяснилось, что повышенная авторитарная направленность нашла своё отражение в коммуникативной деятельности 16% исследуемых курсантов экспериментальной и 17,9% контрольной групп. Доля курсантов, авторитарно настроенных в коммуникативной деятельности, стремятся занять доминантную позицию в общении с собеседником, имеют ярко выраженную склонность к подчинению его действий своим целям, требуют беспрекословного согласия с собственной точкой зрения, при этом сами невнимательны к собеседнику, его мнению и эмоциональному состоянию, проявляют крайнюю несдержанность, сталкиваясь с сопротивлением со стороны «партнёра» по коммуникативной деятельности. Принцип, по которому строится такое взаимодействие, – «Я скажу, как надо, и ты сделаешь». Такие обучающиеся не считают с чужим мнением, не склонны подстраиваться под кого-то, так как свои взгляды, убеждения считают единственно верными.

Кроме того, мы обратили внимание, что доля курсантов в 15% и 15,8%, демонстрирующих ярко выраженную конформную направленность в общении,

практически не уступает доле авторитарно действующих. Таким образом, это группа курсантов, готовых отказаться от своей точки зрения в пользу «партнёра», изменить своё мнение, если того требуют обстоятельства, им комфортнее играть роль подчинённых у более авторитарных руководителей, применяющих силу словесного воздействия. Применительно к этому действует принцип «Скажи, как надо, и я сделаю». Здесь мы не можем говорить о равноправных субъектах. Конформный – это скорее объект, способный подстраиваться под крайне неуступчивого субъекта.

Также мы выявили, что среди 7% курсантов экспериментальной и 10,5% контрольной групп, более склонных к альтероцентристской направленности, немало таких, для которых действительно важны цели и потребности партнера, они готовы проявлять крайнюю заинтересованность в делах другого на добровольной и бескорыстной основе. Взаимодействие строится по принципу «Развивайся, а я тебе помогу».

Только для 6% обучающихся в экспериментальной и 7,4% в контрольной группах в большинстве ситуаций характерна диалогическая направленность в межличностных контактах. Они испытывают потребность в равноправном межличностном общении, основанном на взаимном доверии и уважении, стремятся к взаимопониманию, сотрудничеству и сотворчеству в коммуникативной деятельности. Для определения процентного соотношения уровней сформированности диалогической направленности в коммуникативной деятельности мы провели повторный анализ всех ответов и выяснили, что 56% курсантов экспериментальной и 52,6% контрольной групп реже стремятся к сотрудничеству и полноценному диалогу в межличностных и межгрупповых контактах, а показатели в 38% и 40% свидетельствуют о крайне редком или абсолютно не свойственном обучающимся стремлении к партнерскому поведению в коммуникативной деятельности.

Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин)[21]

Использование методики направлено на выявление коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение устанавливать межличностные контакты, желание участвовать в групповых мероприятиях, умение управлять интеракциями, стремление проявлять инициативу и т.д.).

Процедура диагностики заключалась в следующем. На каждый из 40 вопросов в течение 10-15 минут курсантам было предложено ответить «да» или «нет».

Баллы по коммуникативным и организаторским склонностям подсчитывались отдельно с помощью ключа.

При выявлении уровня коммуникативных и организаторских склонностей мы ориентировались на выявленные авторами методики пять уровней. Нам приятно удивило, что курсантов с очень низким уровнем сформированности коммуникативных и организаторских склонностей выявлено не было. Затем полученные результаты мы дифференцировали отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям. Стало известно, что 31% опрошенных в экспериментальной и 25,3% в контрольной группах испытывают дефицит участия в коммуникативной деятельности. Они не особо стремятся к участию в ней, охотнее проводят время в одиночестве. Оказываясь в новой компании, чувствуют себя зажато и неуверенно. Не испытывают потребности в установлении межличностных контактов. Предпочитают не высказывать свое мнение или испытывают трудности в его отстаивании, склонны к продолжительным обидам. В то же время для 52% и соответственно 62,1% характерен средний уровень проявления коммуникативных склонностей. Они испытывают потребность в установлении межличностных контактов, умеют аргументированно отстаивать свою точку зрения, тем не менее, данный набор способностей не характеризуется выраженной стабильностью. Поэтому в процессе апробации авторской модели необходимо на всех этапах формирования коммуникативной компетентности уделить должное внимание всем запланированным процедурам. Только для 12% испытуемых экспериментальной и 8,4% контрольной групп типичен высокий уровень

проявления коммуникативных склонностей. Они свободно и непринужденно чувствуют себя в новой обстановке, стремятся к активному включению в коммуникативную деятельность. Как выяснилось, не так много курсантов: 5% в экспериментальной и 4,2% в контрольной группах демонстрируют высший уровень коммуникативных склонностей. Им свойственно быстро ориентироваться в проблемных и нестандартных ситуациях. Они инициативны, стремятся к освоению нового коммуникативного опыта.

Дифференцируя уровни курсантов по организаторским склонностям, мы отметили, что курсантов с высшим уровнем – всего 4% в экспериментальной и 3,2% в контрольной группах. Они самостоятельно принимают решения, добиваются их принятия. Проявляют искренний интерес к организации игр, различных мероприятий. Крайне увлеченно ведут себя в коммуникативной деятельности. Для 9% и 11,6% испытуемых типичен высокий уровень проявления организаторских склонностей. Они проявляют инициативу в коммуникативной деятельности, способны принимать решения в трудных ситуациях, в групповых мероприятиях смело берут ответственность на себя, грамотно распределяют обязанности, проявляя уважение к товарищам и принимая во внимание их интересы. При этом 46% и 46,3% соответственно нуждаются в поддержке педагога при организации различного рода мероприятий. Нас немного обеспокоили 41% курсантов в экспериментальной и 38,9% в контрольной группах, которые редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. Примечательно, что среди курсантов, показавших высокие результаты по показателю организаторских способностей, большинство демонстрируют данное качество в силу занимаемой должности командира отделения или командира учебной группы, что диктуется профессионально-должностными обязанностями. По результатам диагностики становится очевидно, что курсантов с низким уровнем организаторских способностей больше, чем курсантов с низким уровнем коммуникативных способностей. Стоит уделить этому особое внимание при экспериментальной проверке модели формирования коммуникативной компетентности.

Формировать организаторские способности нужно последовательно, по разработанному заранее плану. Прежде всего, полезно ознакомить курсантов с будущими поручениями при решении коллективного творческого дела или разработке научного исследования, назначать лидеров лучше для начала в составе малой группы. Первыми на эту роль целесообразнее выбирать среди наиболее подготовленных обучающихся, а по мере работы привлекать всех.

Методика для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль), разработанная Г.С. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой [118]

Цель опросника Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсовой – определить выраженность самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении. Процедура диагностики заключалась в следующем. Обучающимся были предложены 36 утверждений, включающих по 3 варианта ответа.

Очевидно, что невысокий уровень эмоционального самоконтроля у 33% в экспериментальной и 30,5% в контрольной группах является фактором, препятствующим возможности формирования совершенного уровня формирования коммуникативной компетентности. Эти обучающиеся затрудняются контролировать собственные эмоциональные проявления и нуждаются в сопровождении педагога приемами и техниками самоконтроля в коммуникативной деятельности.

Обучающиеся, характеризующиеся средним уровнем выдержки и самообладания, стрессоустойчивости в эмоциональной сфере, составили 51% в экспериментальной и 51,6% в контрольной группах. Это дает возможность полагать, что обучающиеся не раз оказывались в состоянии растерянности и замешательства, напряженности в критической ситуации.

Высокий уровень самоконтроля у 16% и 17,9% курсантов свидетельствует об их эмоциональной устойчивости к различного рода ситуациям. У данных обучающихся заметно снижен уровень тревожности, они в состоянии самостоятельно следить за проявлением собственных чувств.

Применяемый опросник позволил также определить, насколько курсанты способны к самоконтролю в деятельности и коммуникативном поведении в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия. Анализ результатов показал, что для 37% и 34,7% курсантов с низким уровнем самоконтроля в деятельности характерно отсутствие склонности к прогнозированию, планированию, контролю за исполнением и оценке результатов. Таких курсантов нужно активно привлекать к занятиям в военно-научных секциях, так как эффективность научной работы во многом обуславливается последовательностью исследовательских этапов, всю деятельность по планированию которых необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип прогнозирования конечного результата, с учетом систематического контроля за их реализацию и последующей оценки результатов. Выявление высокого уровня самоконтроля в коммуникативном поведении у 23% и 22,1% свидетельствует о проявлении гибкости в поступках, высказываниях и отношении к товарищам в условиях коммуникативной деятельности.

Методика «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан) [161]

Методика «Эмпатические тенденции» направлена на анализ и выявление эмпатических тенденций участников эксперимента. Автор советует обратить особое внимание на проявление способности к эмоциональному отклику и степени согласованности / рассогласованности переживаний субъекта и объекта эмпатии, в качестве которого могут стать не только ситуации, но и люди, которым сопереживает испытуемый.

Обучающимся предлагалось оценить степень своего согласия или не согласия с каждым из 33 предложенных утверждений. Обработка результатов проводилась в соответствии с ключом.

Анализ ответов обучающихся показал, что низкий уровень тенденции к эмпатии типичен для 34% респондентов экспериментальной и 31,6% контрольной групп, средний уровень характерен для 52% и 51,6%, а высокая эмпатийность является привычной для 14% и 16,8% соответственно.

По результатам исследования мы обратили внимание, что большую долю курсантов с низким уровнем развития эмпатийности составляют те, которым свойственна индифферентная направленность в общении. Они испытывают затруднения в коммуникативной деятельности, часто не достигают взаимопонимания с товарищами, а, значит, не столько ценят их за отзывчивость, сколько за деловые качества, рациональный подход к решению вопросов.

Обучающиеся со средним уровнем способны контролировать свои эмоциональные проявления, но испытывают затруднения, прогнозируя развитие отношений с товарищами. Больше склонны оценивать поступки, а не эмоциональное состояние. Обучающиеся с низким уровнем тенденции к эмпатии требуют особого внимания. Необходимо больше привлекать их к коллективной творческой деятельности, интерактивным методам.

Методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский)[142]

Методика позволяет оценить коммуникативный потенциал личности. Процедура диагностики заключалась в следующем: обучающимся были предложены 24 вопроса, содержащие по 2 утверждения. Курсантам нужно было определиться в пользу одного из утверждений, наиболее предпочтительных для них, исходя из ситуации. Баллы засчитывались в соответствии с ключом, отдельно для ответов на бланке без затемнения и отдельно на бланке с затемнением (ответы на бланке с затемнением имели обратные оценки).

Оценка результата проводилась отдельно для каждой шкалы, среди которых: «умение понимать собеседника», «умение воспринимать и понимать себя», «умение строить межличностные границы», «особенности посланий в общении». Мы пришли к выводу, что 32% курсантов в экспериментальной и 31,6% в контрольной группах не интересуют мнение собеседника и его желания в процессе коммуникативной деятельности, 55% и 52,6% соответственно время от времени прислушиваются, но, скорее, это носит переменный характер, и только 13% и 15,8% способны искренне понимать собеседника, активно

интересуются его мнением и направленностью в коммуникативной деятельности.

Результаты по шкале «умение воспринимать и понимать себя» выглядят следующим образом. Низкие результаты показали 31% в экспериментальной группе и 28,4% в контрольной, что свидетельствует, в первую очередь, о проблемах в понимании себя. Эти результаты коррелируют с результатами по шкале «самоконтроль». Это говорит о том, что отсутствие склонности к рефлексии усложняет процесс самоконтроля: чем меньше человек стремится к самосознанию, тем сложнее ему удастся управлять собой. В то же время у 54% и 54,7% не всегда получается разобраться в своих чувствах, последовательности принятых суждений, мотивах деятельности. Такие курсанты, как и те, которые показали низкие результаты, нуждаются в педагогическом сопровождении, педагогу же следует предусматривать включение в коммуникативную деятельность заданий на рефлексия. Высокий уровень осознания своих посланий в коммуникативной деятельности продемонстрировали только некоторые курсанты: 15% и 16,9% соответственно.

Низкие результаты по шкале «умение строить межличностные границы» наблюдаются у 21% в экспериментальной и 23,2% в контрольной группах. Это значит, что обучающиеся не способны осознать различия с собеседником по занимаемым личностным позициям в коммуникативной деятельности. Высокие показатели, 27% и 32,6%, означают умение различать свои и чужие мысли, чувства и желания. Средние показатели в 52% и 44,2% дают нам понять, что курсанты не всегда способны ясно осознавать, что у собеседника могут быть свои мысли, чувства, желания и ощущения.

Дифференцируя результаты по шкале «особенности посланий в общении», мы выяснили, что только для 30% курсантов в экспериментальной и 29,5% в контрольной группах свойственны однозначность, ясность посланий и искренняя личностная позиция в общении. В то же время 17% и 15,8% скрытны в общении, их послания неясные и неоднозначные.

Опросник общения (СУМО) (В.Н. Куницына)[135]

Опросник общения (СУМО) позволил определить особенности межличностного взаимодействия обучающихся в процессе коммуникативной деятельности, по результатам которых был определен общий уровень успешности общения обучающихся. Курсантам было предложено ответить на 102 вопроса. В бланке ответов напротив каждого номера они проставляли «да», «иногда», «нет», для упрощения процедуры нами было рекомендовано отмечать «+», «-», или «иногда». Автор методики советует реже прибегать к оценкам «иногда бывает», склоняясь либо к положительным, либо отрицательным ответам.

Подсчет осуществлялся по каждой из исходных 26 шкал. За каждый ответ «да», «иногда», «нет» насчитывались соответственно 2, 1, 0 баллов, знак «-» указывал, что подсчет баллов необходимо вести в обратном направлении. Далее по каждой шкале подсчитывалась сумма баллов. Были выявлены низкий, средний и высокий уровни. Затем были подсчитаны обобщенные индексы по предложенным автором формулам:

$$\text{ИНДЕКС КОНТАКТНОСТИ:} \quad \frac{P + Lc + Эм + Cу + ПА + Д}{ОТ + Ау + З + И + АВ + ОД} = \frac{K}{AK}$$

$$\text{ИНДЕКС КОММУНИКАТИВНОЙ} \quad \frac{Lc + Cу + ПА + М + УД + Д}{АГ + Нк + АВ + НЕ + Ф + К}$$

$$\text{СОВМЕСТИМОСТИ:} \quad \text{ИКС} = \frac{Lc + Cу + ПА + М + УД + Д}{АГ + Нк + АВ + НЕ + Ф + К}$$

$$\text{ИНДЕКС АДАПТИВНОСТИ:} \quad \frac{Lc + МА + Са}{ОТ + НК + НЕ}$$

$$АД = \frac{Lc + МА + Са}{ОТ + НК + НЕ}$$

$$\text{ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ИНДЕКС} \quad \frac{K}{AK} + \text{ИКС} + АД$$

$$\text{УСПЕШНОСТИ ОБЩЕНИЯ} \quad У = \frac{K}{AK} + \text{ИКС} + АД$$

Баллы насчитывались в соответствии с ключом. Результат в пределах 0 – 1 балл стал признаком малой выраженности данных показателей, в то же время средние значения в рамках нормы показали курсанты с показателем 1 – 1,8 баллов, при этом оценка в 1,8 – 2,2 (или даже до 2,8) определила курсантов с уровнем индивидуального мастерства в контактах и высокой приспособляемостью. Кроме того, автор методики просит обратить внимание на тех респондентов, сумма баллов которых превышает 2,8 баллов, что является признаком самообмана в целях психологической защиты. Среди опрошенных курсантов с такими показателями выявлено не было.

Определение индифферентной предрасположенности курсантов к коммуникативной деятельности показало, что 29% обучающихся экспериментальной и 26,3% контрольной групп легко и непринужденно вступают в коммуникативную деятельность, ведут себя свободно и увлеченно. Одновременно 17% обучающихся в экспериментальной и 13,7% в контрольной группах показали низкие результаты, что свидетельствует о значительных трудностях при налаживании контактов с другими участниками коммуникативной деятельности, необходимости прилагать дополнительные усилия при выполнении коллективного дела. В то же время у 54 % опрошенных в экспериментальной группе и у 60 % в контрольной группе оценка по данной категории держится на среднем уровне, что является показателем безразличного отношения к коммуникативной деятельности.

Примечательно, что полученные результаты по шкале «эмпатия» близки к результатам диагностики эмпатийных тенденций. Мы выяснили, что 35% обучающихся в экспериментальной группе и 30,5% в контрольной группе склонны к проявлению эгоцентричности в коммуникативной деятельности и поверхностному вниманию к внутреннему миру партнера по общению. Так, 61% опрошенных в экспериментальной и 53,7% в контрольной группах признались, что не всегда способны представить состояние и чувства другого человека. Лишь для 14% респондентов экспериментальной и 15,8%

контрольной групп типично стремление сопереживать эмоциональному состоянию собеседника.

Нам было важно также узнать, насколько курсанты готовы к самооценке. Анализ их ответов (по шкале «мои ошибки») показывает, что только у 13% из них в экспериментальной и у 11,6% в контрольной группах присутствует тенденция к интроспективному анализу собственной коммуникативной деятельности. Для 57% курсантов в экспериментальной и 64,2% в контрольной группах соответственно характерно ожидание помощи со стороны товарищей, а также педагогического сопровождения в процессе самоосознания и поиска новых конструктивных способов повышения эффективности коммуникативной деятельности. При этом у 30% обучающихся в экспериментальной и 24,2% в контрольной группах не выражена склонность к переосмыслению собственных поступков в коммуникативной деятельности. Это обстоятельство заставляет обратить нас особое внимание на аналитический этап в формировании коммуникативной компетентности обучающихся, поддерживать элементы самооценки на практических занятиях и во время работы в научной секции.

Мы обратили внимание, что количество курсантов с низким уровнем саморегуляции и самоуважения близко количеству курсантов с высоким показателем невротизации: для 36% обучающихся в экспериментальной и 28,4% в контрольной группах характерна тенденция к повышенной возбудимости, импульсивности, тревожности, эмоциональной неустойчивости, снижению самоуважения. Так, адекватность самооценки наблюдается только у 14% опрошенных курсантов в экспериментальной и 12,6% в контрольной группах. Ответы у 50% курсантов экспериментальной и 49,5% контрольной групп показали, что, несмотря на то, что обучающиеся часто пытаются вести себя спокойно и уравновешенно, им не всегда полностью удается контролировать свои действия, они становятся возбуждёнными и раздражёнными, испытывая беспокойство и тревогу.

Неудивительно, почему только 15% респондентов в экспериментальной и 13,7% в контрольной группах испытывают удовольствие от участия в

коммуникативной деятельности. Заметим, что 48% в экспериментальной и 51,6% в контрольной группах склонны к вариабельности и непредсказуемости в проявлении эмоциональных состояний. Мы обратили внимание, что и в контрольной, и в экспериментальной группах ответы обучающихся состоят в пределах средних показателей, крайне низких и высоких среди них выявлено не было.

Кроме того, мы заметили, что данные по шкалам «невротизация», «саморегуляция», «самоуважение» коррелируют с показателями по шкале «отчужденность». Как выяснилось, 27% обучающихся в экспериментальной и 29,5% в контрольной группах испытывают склонность к уединению, не идентифицируют себя в коллективе, им сложно включаться в коммуникативную деятельность. В то же время 51% и 52,6% соответственно время от времени бывают замкнуты, не проявляют стойкой заинтересованности во взаимодействии, коммуникативная деятельность носит формальный характер («общение ради дела»), часто погружаются в себя и свой внутренний мир. Более того, нас насторожило, что для 43% в экспериментальной и 40% в контрольной группах не характерно открытое общение, они избегают доверительных отношений, предпочитают не раскрываться собеседнику и сами не стремятся лучше его узнать.

Далее, исходя из данных по шкалам, мы рассчитали обобщенные индексы контактности, коммуникативной совместимости и адаптивности, а также смогли оценить эффективность коммуникативной деятельности по интегральному индексу успешности общения. Полученные данные мы занесли в таблицу.

Обобщенные индексы	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Индекс контактности	39 %	41 %	48 %	47,4 %	13 %	11,6 %

Индекс коммуникативной совместимости	45 %	46,3 %	44 %	41 %	11 %	12,7 %
Индекс адаптивности	41 %	44,2 %	47 %	45,3 %	12 %	10,5 %
Интегральный индекс успешности общения	42 %	43,1 %	45 %	44,2 %	13 %	12,7 %

Как видно из таблицы, для 42% курсантов экспериментальной и 43,1% курсантов контрольной групп характерен низкий индекс успешности общения. Это препятствует настроенности на коммуникативную деятельность, установление партнерских отношений во взаимодействии, характеризуется недостаточной сформированностью способности мобилизовать все имеющиеся внутренние механизмы по активному участию и творческой самореализации в коммуникативной деятельности. В то же время для 45% и 44,2% характерна неустойчивая тенденция к полноценной реализации своих коммуникативных возможностей, такие обучающиеся не всегда стремятся к достижению сотрудничества с товарищами. Примечательно, что только для 13% и 12,7% типичным является высокий индекс успешности общения.

Анализ результатов диагностики показал, что существует три уровня формирования коммуникативной компетентности: базовый, потенциальный и совершенный. В зависимости от полученных значений по каждому показателю сформированности коммуникативной компетентности, распределение их по уровням осуществлялось следующим образом.

По завершении диагностики у каждого из испытуемых в итоге было 9 результатов по выявленным нами 8 показателям формирования коммуникативной компетентности (выраженность организаторских и коммуникативных склонностей в коммуникативной деятельности была диагностирована отдельно по организаторским и коммуникативным склонностям). Так, например, если из девяти показателей, пять были средними,

три низкими, а один высоким, то средним значением являлся средний показатель как наиболее часто встречающийся среди остальных, что соответствовало потенциальному уровню сформированности коммуникативной компетентности.

После того, как все анкеты были обработаны, стало ясно, что для 34% обучающихся в экспериментальной и 30,5% в контрольной группах свойственен базовый уровень сформированности коммуникативной компетентности, для 53% и 55,8% соответственно – потенциальный уровень, а 13% и 13,7% – совершенный уровень. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся в начале эксперимента

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество человек	Процентное соотношение	Количество человек	Процентное соотношение
Базовый	29	30,5 %	34	34 %
Потенциальный	53	55,8 %	53	53 %
Совершенный	13	13,7 %	13	13 %

Распределение курсантов по уровням коммуникативной компетентности в начале эксперимента показано на рисунке 2.



Рисунок 2 – Сформированность коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы и контрольной группы в начале эксперимента

На диаграмме видно, что в начале экспериментальной работы распределение курсантов по уровням сформированности коммуникативной

компетентности было примерно одинаковым в экспериментальной и контрольной группах с явным преобладанием потенциального уровня и достаточно выраженным показателем базового уровня.

2.2. Экспериментальная проверка модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории

Экспериментальная проверка эффективности модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории проводилась с курсантами в течение 2016-2017/2017-2018 учебных годов.

Напомним, что ранее в §1.3. мы определили, что формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации ИОТ будет осуществляться на следующих этапах: установочном, ориентирования, самопродвижения, аналитическом. Работа на этапах осуществлялась по двум направлениям. На первом направлении, предполагающем деятельность обучающихся, – в условиях практических занятий по дисциплине «Иностранный язык», самостоятельной работы, участия в научных секциях и научно-исследовательских группах обучающиеся осваивали интерактивные методы и приемы, участвовали в научно-исследовательской работе, коллективной творческой деятельности, что, бесспорно, положительным образом влияло на уровень их коммуникативной компетентности.

Поясним, каким образом проводились занятия научно-исследовательской работой. В соответствии с приказом министра обороны Российской Федерации № 670 от 15 сентября 2014 г. военно-научная работа обучающихся является составной частью научной (научно-исследовательской) деятельности высшего военно-учебного заведения. Военно-научная работа обучающихся

организовывалась и проводилась как в учебное, так и во внеучебное время. В учебное время военно-научная работа проводилась обучающимися по индивидуальному учебному плану. Во внеучебное время военно-научная работа обучающихся организовывалась непосредственно на кафедрах, для чего решением заведующего кафедрой создавались военно-научные секции. Общее руководство военно-научной работой обучающихся осуществлялось через отдел организации научной работы и подготовки научно-педагогических кадров, который разрабатывал план военно-научной работы обучающихся. Занятиями научно-исследовательской деятельностью курсанты занимались еженедельно один раз в неделю в течение первого часа самостоятельной подготовки в соответствии с вышеупомянутым планом. С учетом того, что курсанты участвовали в конференциях, выставках, конкурсах и т.д., время, отводимое на занятия научно-исследовательской деятельностью, значительно увеличивалось.

На втором направлении, предполагающем деятельность педагогов, осуществлялось сопровождение обучающихся в организации и проведении мероприятий коммуникативной направленности, оказывалось содействие участникам эксперимента в процессе составления и реализации проекта ИОТ, сориентированного на формирование компонентов коммуникативной компетентности. На практических занятиях по иностранному языку, в ходе посещения военно-научной секции, индивидуальных консультаций с преподавателем во время самостоятельной работы решались вопросы о необходимости участия обучающихся в коммуникативной деятельности. Оттачивание коммуникативных навыков, таким образом, осуществлялось в совместной работе обучающихся и педагогов с последующим обсуждением ее результатов. Считаем важным отметить тот факт, что на самостоятельную работу обучающиеся получали индивидуальные задания, направленные на дальнейшую отработку формируемых коммуникативных способностей.

Стоит отметить, что в рамках основной профессиональной образовательной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» по

специальности 080225 Тыловое обеспечение по специализациям: «Продовольственное и вещевое обеспечение войск (сил)», «Обеспечение войск (сил) ракетным топливом и горючим», «Объединенное обеспечение сил флота» время, отводимое на самостоятельную работу обучающихся, составляет 12 часов в семестр. Использование времени самостоятельной работы планируется курсантами по своему усмотрению в соответствии с объемом учебного материала, индивидуальными способностями. Время для самостоятельной работы отводится распорядком дня из расчета не менее трех часов ежедневно. При этом курсанты, которые участвовали в эксперименте, за счет насыщенной творческой деятельности, дополнительных консультаций с преподавателями кафедр института, упомянутых в § 2.1., увеличили количество затраченного на самостоятельную работу времени.

Суть педагогического сопровождения состояла также в создании благоприятной атмосферы, способствующей свободному и непринужденному участию обучающихся в коммуникативной деятельности на практических занятиях и в процессе занятий научно-исследовательской деятельностью.

Установочный этап

Целью данного этапа стало создание и поддержание стабильного интереса обучающихся к участию в коммуникативной деятельности.

Деятельность обучающихся была связана с началом проектирования индивидуальной образовательной траектории и, в соответствии с ней, с приобщением к коммуникативной деятельности в часы практических занятий, заседаний научных секций, индивидуальных консультаций.

Деятельность педагога реализовывалась через процедуры обсуждения отношения обучающихся к разнообразным формам и методам коммуникативной деятельности во время практических занятий, работы в научной секции, индивидуальных консультаций в часы самостоятельной работы.

На установочном этапе с обучающимися экспериментальной группы были проведены анкетирования «Отношение к коммуникативной

деятельности» (Приложение А), «Отношение к научно-исследовательской деятельности» (Приложение Б) и индивидуальные консультации. Анкеты состояли из 19 и 8 вопросов как открытого, так и закрытого типа. Данные процедуры были организованы, с целью выявить предпочтения курсантов в коммуникативной деятельности. На этом этапе важно было узнать, обладают ли они творческими способностями, чувством товарищества, готовы ли идти на компромисс с партнером по коммуникативной деятельности. В предложенных курсантам бланках анкет они записывали ответы, которые давали представление об их опыте в коммуникативной деятельности на практических занятиях (на примере учебной дисциплины «Иностранный язык»), на занятиях научно-исследовательской деятельностью в военно-научной секции, во время самостоятельной работы.

В результате была получена информация о том, как курсанты относятся к коллективной творческой деятельности в подгруппах, какие социальные роли они готовы взять под свою ответственность, чтобы исполнить, а также что относится к сфере их научных интересов и т.д. Кроме того, несмотря на то, что по результатам анкетирования выяснилось, что общение в целом, а также участие в межличностных взаимодействиях, в коммуникативной деятельности являются главными спутниками жизнедеятельности курсантов, тем не менее, с их слов, мы узнали, что они не различают понятия «общение» и «коммуникативная деятельность», не проявляют особого интереса к публичным выступлениям, так как чувствуют себя при этом скованно и неуверенно, не имеют желания заниматься научно-исследовательской деятельностью, так как сомневаются в своих возможностях, не обладают достаточным опытом в написании научных работ. Кроме того, курсанты признаются, что в коммуникативной деятельности с товарищами или педагогами они нередко демонстрируют непозволительные агрессивность, невнимательность к словам собеседника, отсутствие самоконтроля, эмпатии и др.

Беседы с курсантами во время индивидуальных консультаций позволили выяснить их надежды и ожидания от коммуникативной деятельности, а также

запланировать основные мероприятия по ее реализации через единство учебной и научно-исследовательской деятельности на практических занятиях, работы в военно-научной секции, самостоятельной подготовки. Содержание данных мероприятий нашло свое отражение в процессе составления обучающимися проекта ИОТ (Приложение В). Что же касается вопросов, используемых в беседах с курсантами, назовем некоторые из них. Например: «Какие виды работы вызывают у Вас искренний интерес к участию в коммуникативной деятельности на занятиях?»; «Выступления перед аудиторией обычно волнительны. Есть ли в них вообще в таком случае какой-либо смысл?»; «Чему Вы хотели бы научиться, посещая военно-научные секции?»; «Что для Вас важнее: коллективный успех или оценка Вашего результата?»; «Проведение научного исследования или написание сценария требуют значительного количества времени. Как Вы думаете, сможете ли Вы справиться с этой задачей?». В таком виде вопросы были заданы с целью активизации у курсантов потребности к участию в коммуникативной деятельности через интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности. На первый вопрос большинство курсантов ответили, что охотно участвовали бы в разыгрывании диалогов, выполнении творческого задания в мини-группе, с последующим представлением результатов коллективу, в обсуждении текстов с использованием нестандартных методов и др. Главное, по их мнению, чтобы было «живо», увлекательно, интересно. На второй вопрос некоторые курсанты согласились, что не всегда удобно выступать перед аудиторией, потому что не хочется «глупо выглядеть», чувствуется неуверенность, страх осуждения, однако они не считают это бессмысленным, так как понимают значимость публичных выступлений для дальнейшей профессиональной деятельности. Что касается следующего вопроса, то многим курсантам не нравится посещать научные секции из-за отсутствия опыта, интереса, времени. Однако обучающиеся хотели бы научиться писать научные работы, статьи, эссе, выступать на конференциях. При этом, с их слов, стало понятно, что они отмечают значимость данного вида деятельности и для подготовки к

написанию курсовых работ. Также по их ответам мы отметили, что курсанты чаще предпочитают выполнять свою работу индивидуально, даже если она происходит в группе. У них отсутствует желание брать на себя ответственность за коллективные неудачи.

Следовательно, индивидуальные беседы с преподавателем помогли курсантам четче осознать не только личностно-значимые цели, отражающие сознательный поиск и нахождение индивидуального смысла в коммуникативной деятельности, но и свои потребности, и ожидания от коммуникативной деятельности, задуматься о возможных трудностях, а также способах справиться с ними при решении коллективных творческих задач, при подготовке к мероприятиям в сотрудничестве. К слову сказать, курсантам было предложено в произвольной форме фиксировать не только результаты своей активной сознательной работы, подтверждающей необходимость коммуникативной деятельности лично для них, но и те эмоции, чувства, переживания, которые они при этом испытывали.

Во время индивидуальных консультаций с целью формирования механизмов эмоционального самоконтроля курсантам были предложены ситуации, на которые им следовало отреагировать уверенно спокойным, угоджающим или агрессивным тоном. Например: «Вы рассказывали что-то, а один из товарищей Вас перебил»; «Вы предложили идею, а Ваши товарищи ее не приняли»; «Вы написали научную статью / курсовую работу, но преподаватель отметил много недочетов и попросил их устранить»; «Вы выступаете с докладом перед аудиторией, но один из участников, явно, не согласен с Вашей точкой зрения»; «Вам с товарищем предлагается разработать вопросы для совместного интервью, однако Ваш товарищ хочет выступить только в качестве журналиста и не собирается Вам помогать»; «Вы работаете над совместным исследованием под руководством педагога, но при этом Вы систематически посещаете консультации преподавателя, а кто-то – нет»; «Вы совместно с товарищем работали над заданием, но преподаватель хочет, чтобы именно Ваш товарищ выступил с публичным отчетом, а не Вы»; «Вы подавали

совместную заявку на рационализаторское предложение, но отобрали только одного человека»; «Вы договариваетесь с товарищами принести атрибуты для организуемого мероприятия, но кто-то из Ваших товарищей что-то забыл»; «Вам нужно взять интервью у компетентного и значимого специалиста, но он отказывается в связи с отсутствием времени».

То, как курсанты реагировали на ситуации, а зачастую крайне резко, негативно, причем в таком тоне у них получалось высказываться гораздо быстрее, чем в спокойном и демократичном, позволило нам понять, что далеко не все из них готовы к объективному оцениванию вклада каждого участника коллективного творческого дела, проводимого научного исследования. Однако по личной инициативе курсантов некоторые ситуации было предложено обсудить совместно, в связи с чем, данное упражнение благодаря взаимному обсуждению возникающих ответных реакций помогло курсантам задуматься о наиболее привычных для них способах реагирования на слова и действия собеседников по коммуникативной деятельности, осознать значимость эмоционального самоконтроля, успешно влияющего на взаимопонимание и взаимоуважение в коммуникативной деятельности. Для нас это послужило стимулом к активному включению обучающихся в коллективную творческую, научно-исследовательскую виды деятельности, требующие организованности, дисциплинированности, ответственности, терпеливости от каждого участника при принятии коллективных решений.

После проведения данных мероприятий курсанты стали более откровенными при общении друг с другом, старались сдерживать проявление негативных эмоций, кроме того, мы заметили явный интерес участников экспериментальной группы к дальнейшему участию в коммуникативной деятельности. Для нас это означало, что цель установочного этапа была достигнута.

Работа с анкетированиями, посещение индивидуальных консультаций, а также коллективное обсуждение проблемных ситуаций способствовало определению каждым участником экспериментальной группы личностно-

значимой цели участия в коммуникативной деятельности и задач, ее конкретизирующих, которые легли в основу проекта ИОТ (Приложение В). Для того чтобы помочь курсантам сориентироваться в формулировании цели и задач при составлении проекта ИОТ, им было предложено ответить на вопрос: «Зачем я участвую в коммуникативной деятельности?». А уже после этого была дана установка: записать цель и задачи, решение которых позволит достичь цели. Более подробно на структуре проекта ИОТ мы остановимся на этапе ориентирования.

Этап ориентирования

Целью этапа ориентирования было погружение обучающихся в многообразие форм, методов и методических приёмов по реализации коммуникативной деятельности.

Деятельность обучающихся строилась в зависимости от выявленного у курсантов индивидуального стиля коммуникативной деятельности, наиболее выраженных стратегий, интересов и предпочтений и нашла свое отражение в индивидуальном выборе вариантов выполнения заданий на практических занятиях, в часы занятий в военно-научной секции, содержание которых фиксировалось в проекте ИОТ. При этом наиболее естественный и достоверный характер коммуникативная деятельность приобрела через совместную деятельность в подгруппах.

Деятельность педагогов была связана с демонстрацией вариативных возможностей проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности. Широко использовался потенциал учебной и научно-исследовательской деятельности, в том числе, самостоятельной работы в научных секциях и исследовательских группах, а также интерактивных методов и приемов, обучение которым строилось в соответствии с индивидуальным стилем деятельности.

К слову, для выявления особенностей индивидуального стиля коммуникативной деятельности у курсантов нами был использован опросник стилей деятельности «СД» П. Хони и А. Мэмфорда в адаптации А.Д. Ишкова и

Н.Г. Милорадовой) [104]. У курсантов, принимающих участие в эксперименте, были выявлены следующие стили: «Деятели», «Рефлексирующие», «Теоретики», «Прагматики». При этом на данном этапе нам важно было выяснить, каким индивидуальным стилем, по мнению самих курсантов, они обладают. Поэтому при составлении проекта ИОТ мы учли этот момент и предложили курсантам вопросы для рассуждений: «Подумайте, каков у Вас преобладающий стиль деятельности. И, в соответствии с ним, с какими рисками Вы можете встретиться в процессе Вашей деятельности? Какими преимуществами Вы обладаете? Какие стратегии и тактики педагогического сопровождения для Вас наиболее эффективны?». Кроме этого, на этапе ориентирования курсантам было предложено сформулировать планируемый ими результат от участия в коммуникативной деятельности. В дальнейшем, по мере овладения различными методами и приемами, спецификой функционирования социальных ролей они вносили соответствующие сведения в содержание проекта ИОТ. Считаем важным подчеркнуть уже сейчас, что курсантам не запрещалось вносить изменения и корректировать свою ИОТ по ходу продвижения от одного этапа к другому.

Вовлечение обучающихся в коммуникативную деятельность на этапе ориентирования осуществлялось педагогом через обучение интерактивным методам, грамотное владение которыми позволило курсантам умело оперировать ими в процессе проектирования своих коммуникативных действий в содержании проекта ИОТ, исключая возможные риски по снижению самоэффективности в коммуникативной деятельности.

На этом этапе курсанты также привлекались к дискуссиям, знакомились с правилами участия, учились аргументированному и корректному отстаиванию своего мнения в групповом обсуждении спорных и проблемных вопросов. Данные действия, предпринятые на этапе ориентирования, положительным образом повлияли на подготовку и проведение на этапе самопродвижения таких мероприятий коммуникативной направленности, как «гражданский форум», «саммит позитивных перемен». Подробное описание «саммита

позитивных перемен» будет представлено на этапе самопродвижения, особенно эффективен он для снижения эмоционального напряжения, воодушевляет на открытия, заряжает положительными эмоциями. Подобные мероприятия учат не придавать особую важность неприятностям, а расширять границы восприятия, принимать альтернативные точки зрения, вплоть до намеренного поиска позитивных сторон в любой ситуации.

При этом роль ведущего сводилась к наблюдению за происходящим, и чтобы все участники были вовлечены в дискуссию, и у каждого была возможность высказаться, таким образом, реализовался принцип диалогичности за счет создания ситуации полноценного равноправного диалога. В качестве подготовки к предстоящим мероприятиям курсанты учились задавать друг другу вопросы. Например: «Насколько важно рассмотрение данной проблемы в современных условиях?»; «Почему, как Вы думаете?»; «Когда и при каких условиях Вы сталкивались с этой проблемой?»; «В чем, как Вы думаете, положительные стороны этого решения проблемы?»; «Есть ли у него риски?»; «Какими средствами борются с этой проблемой в нашей стране?»; «А лично Вы как бы себя повели?»; «Как Вы думаете, можно ли решить эту проблему другими способами?»; «Существует ли быстрое решение данной проблемы?»

При организации мероприятий дискуссионного характера в качестве вспомогательного средства применялись некоторые интерактивные приемы, такие как «*Фишбоун*» (*fishbone*), «*ПОПС-формула*», *синквейн*, *ИНСЕРТ* (*INSERT*), *TACK-анализ*. Обеспечивая вариативность коммуникативной деятельности, они создали благоприятные предпосылки для успешного составления проекта ИОТ обучающимися экспериментальной группы.

Применение метода «*Фишбоун*» (*fishbone*) заключалось в следующем. Курсантам по теме занятия предлагались тексты, изучив которые, они выстраивали «Скелет рыбы», заполняя основные элементы: the theme (тема), the main ideas (основные понятия), the main points of the ideas (суть понятий), and the conclusion (выводы). Готовые «скелеты» преподаватель может заранее

распечатать и раздать курсантам, чтобы им осталось только заполнить необходимую информацию с учетом самостоятельного выбора. Мы оценили значимость данного приема при формировании у курсантов способности к структурно-функциональному анализу, установлению причинно-следственных связей, что положительно отразилось на их коммуникативных способностях, значительно улучшило навыки письменной речи, стало предпосылкой успешного проведения исследований на этапе самопродвижения.

Наряду с использованием «Фишбоун» (*fishbone*) результативность структурирования фактов достигалась посредством использования ментальных карт, графического органайзера по выбору курсантов, которые помогали структурировать полученные знания в определенном порядке, затем интегрировать в систему уже имеющихся знаний. Например: «Что я знаю по этой проблеме?»; «Что нового я для себя открыл, изучив этот материал?»; «Какие ключевые слова в этом тексте?»; «Как можно структурировать ключевые слова в основные положения этого текста?». Диаграмма Венна использовалась для сравнения и выявления сходных и отличительных признаков. Например: Система водоснабжения ВС РФ в полевых условиях умеренного и засушливого климата, пайки России и стран НАТО, военная форма одежды армии России и США (Ратник и экзоскелет). Ментальные карты развивали навыки логического мышления, позволяли обучающимся вокруг ключевого понятия, идеи зафиксировать мысли, образы в художественной форме, знаки, символы и т.д., объединяя их различными связями и отношениями, мы активно использовали их не только на практических занятиях, но и процессе занятий научно-исследовательской деятельностью. Мы заметили, что особенно «Теоретикам» и «Рефлексирующим» такое задание пришлось по душе.

При обучении курсантов данным методам на первых порах предлагается поработать с заполнением графического органайзера индивидуально. Мы предлагали работу в парах или мини-группах. По завершении работы в группах на развитие рефлексии предлагали курсантам обменяться схемами и высказать

свое мнение: «Чем Ваша работа отличается от работы в другой группе?»; «Считаете ли Вы целесообразным дополнить свою схему?»; «Что бы Вы добавили в работу другой группы?» Одним из заданий стало дополнение работы, выполненной другой группой. Данный вид работы способствовал участию обучающихся в коммуникативной деятельности, обеспечивающей обучение, основанное на продуктивном взаимодействии. В данном случае охотнее принимали участие «Деятели» и «Прагматики».

Интерактивный методический прием «ПОПС формула» также стал отличным инструментом построения дискуссии. С использованием данного метода курсанты без особых затруднений готовились к своим выступлениям, содержание его варьировались в зависимости от функционального стиля речи, при этом сама речь была лаконична, но в то же время логически выстроена и аргументирована со всеми сопутствующими выводами. Применение метода, безусловно, способствовало поддержанию интереса у курсантов к коммуникативной деятельности, в общем, и к деловому конструктивному решению спорных вопросов, в частности.

Содержание ПОПС формулы состоит из четырех компонентов, названия которых начинаются с первых букв аббревиатуры и служат цели построения своего высказывания. Итак:

1. **Позиция.** Требуется высказать собственное мнение по заданной проблеме. В связи с этим можно использовать такие фразы, как «Я полагаю, что...», «Я не могу согласиться с...» и др.

2. **Объяснение своей позиции.** В таком случае целесообразно использовать доводы, которые послужат обоснованием, весомым доказательством. Аргументировать свое мнение можно, начав следующими словами: «Потому что...» или «Так как...» и др.

3. **Примеры.** Для практического обоснования своей точки зрения, необходимо назвать по меньшей мере три факта. Это поможет обучающимся подтвердить свои слова не только с использованием современных теорий и концепций, но и в реальных условиях с применением опыта взаимодействия с

объектами практической действительности. В этой связи целесообразно использование таких речевых оборотов, как «Для подтверждения, я обращаюсь к...», «Например, ...», «У меня есть примеры (факты), подтверждающие...», «Мои доводы в пользу...основываются на...» и др.

4. Следствие. Содержание итогового компонента составляют выводы, подтверждающие принятое автором идеи суждение. Предложения следует начинать со следующих речевых клише: «Из этого я могу сделать вывод...», «Подводя итог, отмечу...», «Все это позволяет прийти к выводу...», «Таким образом, в заключение мне хотелось бы сказать...» и др.

Работу предлагалось осуществлять по желанию в парах или в мини-группах по четыре человека: пара / группа получала карточку с одним из вопросов, затронутых в тексте, затем составляла рассказ, исходя из формулы. Один курсант высказывает свою позицию, объясняет причину, другой приводит пример и делает вывод, или же все задания делятся на четверых. Обеспечивая эффективность проектирования ИОТ в коммуникативной деятельности, можно организовать работу по методу *«Один – вдвоём – все вместе»*. Сначала определенный вопрос обдумывается индивидуально каждым обучающимся, затем обсуждение происходит в парах, а затем уже осуществляется коллективное обсуждение результатов работы. Данная деятельность находит положительный отклик у «Рефлексирующих», которым нужно чуть больше времени, чтобы сформулировать осознанное аргументированное суждение по проблеме.

Замысел метода «синквейн» состоял в следующем. Курсанты получали текст и должны были сформулировать тему текста одним словом (существительное), выбрать два прилагательных, наиболее полно характеризующих предмет, три глагола, определяющих действия предмета, затем предложение из четырех слов в качестве идеи текста, а в конце – синоним темы. Например, работая на практическом занятии по теме «Ассортимент военной формы одежды», курсантами был разработан следующий «синквейн»: 1) exoskeleton / экзоскелет; 2) military, lightweight / военный, легкий; 3) provides,

prevents, doesn't impede / обеспечивает, предотвращает, не препятствует; 4) helps to carry more weight / помогает нести больше веса; 5) exosuit / экзокостюм.

Работа над заданиями по методу «синквейна» способствовала обогащению словарного запаса курсантов, развитию у них логического мышления, учила анализировать информацию посредством выявления ключевых слов и словосочетаний в тексте, что положительно отразилось при самостоятельном формулировании аннотации и ключевых слов при написании курсантами научных статей на этапе самопродвижения. При этом вариативность полученных у курсантов синквейнов обеспечивала успешность проектирования ИОТ в коммуникативной деятельности.

Такие методические приемы, как *ИНСЕПТ (INSERT)* и *ТАСК-анализ* использовались с целью формирования у курсантов критического мышления. *ИНСЕПТ (INSERT)* стал хорошей подготовкой для проведения дискуссии среди обучающихся. Курсанты читали тексты, отмечали ту информацию, которую они уже знают, то, что является для них новым, то, что противоречит ранее известному и то, что требует уточнения либо объяснения со стороны товарищей, педагогов. В зависимости от индивидуальных предпочтений обучающихся можно предложить *ТАСК-анализ* небольших информационных, научных текстов, подготовленных педагогом, при помощи которого курсанты научатся анализировать информацию, выделять главную идею, формулировать утверждения. В нашем исследовании данный метод не только помог курсантам тренироваться в построении речевых высказываний, но и подготовил «почву» для работы над научными исследованиями на этапе самопродвижения.

Нас порадовало, что курсанты на практических занятиях, во время посещения научной секции, а также в ходе индивидуальных консультаций, тематику которых им предлагалось фиксировать в проекте ИОТ, постепенно становились красноречивее, инициативнее в своих суждениях, сообразительнее в поиске аргументов и контраргументов, учились терпению во взаимодействии с партнером по дискуссии.

Курсанты активно исследовали источники информации, обсуждали выводы своих размышлений вместе с товарищами, у них формировалось собственное толкование и понимание идей разных видений того или иного вопроса. Курсанты учились сопоставлять, сравнивать, выявлять общее и единичное в разных источниках, все это влияло на развитие диалогической направленности в коммуникативной деятельности с другими курсантами и преподавателями. Мы заметили, что курсанты стали охотнее присоединяться к участию в ролевых и деловых играх.

Поэтому на следующем этапе самопродвижения курсанты могли свободно проводить мероприятия по методам *«саммита позитивных перемен»*, *беседы на основе короткометражных видеороликов, с компетентными специалистами, интервьюирования*. Эффективность данных мероприятий оправданна, так как заключается в совместных поисках и продвижении индивидуальных перспективных идей обучающихся, включающих тактические и стратегические мероприятия по осознанию, прояснению и совершенствованию существующих противоречий.

Проектирование ИОТ через погружение обучающихся в коммуникативную деятельность позволило выявить сильные стороны обучающихся в зависимости от принадлежащего им стиля деятельности. Так называемые «Деятели» наиболее успешно проявили свои лидерские качества в качестве присущей им роли руководителей групп. Они охотно принимались за обязанности организаторов и ведущих мероприятий. Таким образом, на этапе самопродвижения реализация проекта ИОТ осуществлялась в коммуникативной деятельности, создающей спектр возможностей для обучающегося показать себя генератором уникальных идей, организатором или ведущим мероприятий, действующим лицом в игровом моделировании (деловых и ролевых играх).

Мы заметили, что наиболее успешно проектирование ИОТ в коммуникативной деятельности «Рефлексирующих» складывалось, если этому предшествовала тщательная индивидуальная подготовка в группах

переменного состава, с использованием методических приемов «Один – вдвоём – все вместе», а также через обсуждение короткометражных видеороликов, участие в беседах со специалистами. Поэтому коммуникативная деятельность «Рефлексирующих» наиболее эффективно осуществлялась, когда они выступали с сообщениями и докладами, результатами исследований, предполагающих предварительную работу с информацией, поиск, анализ и синтез, структурирование в связный текст.

Проектирование ИОТ «Теоретиков» в коммуникативной деятельности наиболее плодотворно осуществлялось в ситуациях, благоприятствующих последовательному изложению своих идей, исследованию проблемных вопросов. Как уже было замечено, с наибольшим успехом они справлялись с работой, основанной на *структурировании фактов с использованием ментальных карт, графических органайзеров и т.д.* В дальнейшем работа была продолжена на этапе самопродвижения, обучающиеся привлекались к участию в *дискуссиях по сложным и противоречивым вопросам, выступали в роли компетентных специалистов при организации и проведении мероприятий.*

Учитывая необходимость практического применения знаний в процессе проектирования ИОТ в коммуникативной деятельности, *Обучающимся-«Прагматикам» в зависимости от индивидуального выбора мы предлагали участие в игровом моделировании, коллективной творческой деятельности (макетирование, составление сценариев к мероприятиям).*

Образовательный процесс, построенный на принципах интерактивного обучения, предполагал вовлечение всех обучающихся в коммуникативную деятельность, коллективный взаимообмен мнениями и идеями. Интерактивные методы способствовали успешной работе обучающихся в подгруппах, помогали быть терпеливее по отношению к мнению своих товарищей, влияли на формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков, совокупность которых, в свою очередь, положительным образом сказывалась на успешном вовлечении обучающихся в коммуникативную деятельность по проектированию ИОТ, а также значительно усиливала мотивацию к

формированию коммуникативной компетентности. Данные методы предполагали активное слушание, участники задавали друг другу вопросы и участвовали в обсуждении решения на каждом его этапе. Таким образом, методы интеракции формировали у обучающихся способности формулировать свои идеи, давать объективную оценку коммуникативным действиям своих товарищей, обнаруживать причины неудач в коммуникативной деятельности, вносить коррективы, справляться с односторонностью мышления, развивать его гибкость. Особенно, если в мини-группу подбирались курсанты с разными интересами и стилями деятельности. В таком случае обучающимся удается осознать ценность личности и индивидуальности человека, у них появляется стремление поддерживать своих товарищей в совместной работе, вступать в диалог на равноправных началах, признавать альтернативные суждения, принимать осознанное, коллективное решение.

При грамотном сопровождении со стороны педагогов курсанты учились алгоритму выстраивания аргументированного суждения: - формулирование своей точки зрения по обсуждаемому вопросу, ее аргументирование, обязательно с привлечением авторитетных источников; - подготовка и оформление выводов в форме доклада, сообщения, курсовой работы, статьи и т.д. по выбору курсантов. Процессу формулирования собственной идеи предшествовало рассмотрение проблемы с разных точек зрения, их осмысление и оценка.

Педагогическое сопровождение реализовывалось и в процессе эмоционального стимулирования коммуникативной деятельности. Очень результативно зарекомендовало себя упражнение по формированию положительных эмоций «Какое у нас настроение?», которое способствовало развитию интереса и внимания к товарищам. Курсантам предлагалось по завершении задания приглядеться к своим товарищам и попытаться охарактеризовать настроение своего товарища до начала работы и в конце ее, при этом необходимо было предположить причины такого эмоционального состояния: «Как Вы думаете, какое настроение у Вашего товарища?»; «Как Вы

думаете, почему у Вашего товарища такое эмоциональное состояние?»; «Как Вы думаете, могла ли работа в группе как-то на это повлиять?»; «Менялось ли его настроение в процессе работы над заданием?»; «Кто бы мог дополнить, уточнить наблюдения своего товарища?». Педагог помогал дополнять наблюдения курсантов. На первых порах курсантам было сложно ориентироваться, потому что изначально они были недостаточно внимательны к настроению и эмоциональному состоянию друг друга, но постепенно они стали проявлять больше искреннего стремления понять товарища, почувствовать его душевное состояние. Прежде, чем описывать настроение, курсантам предлагались разновидности состояния, которые располагают к общению и не располагают к нему. Например: сдержанность / беспокойство, замкнутость / открытость, уверенность / растерянность, равнодушие / заинтересованность, доброжелательность / неприязнь, восторг / уныние, легкость / удрученность и т.д.

Бесспорным является тот факт, что формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования ИОТ наиболее результативно осуществлялось в работе подгрупп, состав которых варьировался, объединяя в одну группу обучающихся с похожим стилем деятельности или тех, кто имеет различный стиль для обеспечения более продуктивного участия в коммуникативной деятельности.

Принимая во внимание зависимость качества проектирования ИОТ от степени вовлечения обучающихся в конструирование содержания образования, этап ориентирования завершился составлением обучающимися проекта ИОТ при содействии со стороны педагога (Приложение В). Мы учли определение коммуникативной компетентности, сформулированной нами в § 1.1., а также особенности процессов проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности (§ 1.2.), поэтому в обобщенном виде он звучит как *Проект ИОТ выбора обучающимися индивидуальной стратегии в коммуникативной деятельности*. Проект ИОТ был представлен в форме графического органайзера, который курсанты заполняли в соответствии с предложенными

вопросами, при этом саму форму им разрешалось варьировать, исходя из индивидуальных предпочтений и личных интересов, используя, например, разнообразие ментальных карт. Таким образом, по завершении этапа ориентирования у обучающихся был спланирован проект ИОТ, включающий уточнение личностно-значимой цели участия в коммуникативной деятельности; данные по индивидуальному стилю деятельности; содержание учебной и научно-исследовательской деятельности, детализированное через процедуры описания планируемого результата и конкретных действий в смоделированной коммуникативной ситуации по самостоятельному выбору: ролей в коллективной творческой деятельности, форм работы (индивидуальная, подгрупповая, групповая, коллективная), источников получения и восприятия информации, методов и средств обучения, тем научно-исследовательских работ, научных методов. Кроме того, в содержании курсантам предлагалось определить сроки, необходимые для выполнения заданий и сформулировать тематику индивидуальных и групповых консультаций по проблемным или противоречивым вопросам. На этапе самопродвижения эта работа была продолжена с учетом предварительных данных, внесенных на этапе ориентирования, и была направлена на реализацию проекта ИОТ.

Этап самопродвижения

Целью этапа самопродвижения было предоставление возможности обучающимся в творческой самореализации в коммуникативной деятельности.

Деятельность обучающихся была направлена на реализацию проекта ИОТ в коммуникативной деятельности. Обучающиеся готовились к монологическим и диалогическим сообщениям, выступали с ними на практических занятиях и в часы самостоятельной работы. Занимались в подгруппах над выполнением творческо-исследовательских заданий, проводили научные исследования, разрабатывали сообщения и доклады, курсовые работы, выступали на заседаниях научных секций, научных конкурсах и конференциях, писали научные статьи, работали над созданием стендов и макетов.

Деятельность педагогов была ориентирована на сопровождение обучающихся в их самостоятельном продвижении по ИОТ в коммуникативной деятельности, способствующей формированию коммуникативной компетентности, предоставление свободы в планировании коммуникативной деятельности, помощь в написании статей, исследовательских работ, подготовке к выступлениям на конкурсах и конференциях, а также оказание сопровождения в создании коммуникативных ситуаций коллективной творческой деятельности (КТД).

Подготовка монологических и диалогических сообщений активно осуществлялась в совместном процессе учебной и научно-исследовательской деятельности, в частности через приобщение курсантов к ролевым и деловым играм. Так, при подготовке к практическому занятию по теме «Ассортимент военной формы одежды» на основе изученного ранее диалога в ситуации «Разговор со специалистом» курсантам было дано задание на самостоятельную подготовку: разработать по выбору один из образцов военной формы одежды: для арктического, жаркого климатов; для горных местностей; ВКПО (летний, зимний комплекты); парадную форму одежды для лётных подразделений; повседневную форму одежды для подразделений ВС РФ, а затем составить диалог, описывающий комплект и позволяющий выяснить всю необходимую информацию о характеристиках разработанной формы. При создании образцов формы одежды курсанты пользовались ресурсами библиотеки, в том числе электронной библиотеки, обращались на кафедру вещевого обеспечения. Это позволило курсантам уточнить и дополнить уже имеющиеся знания по военной форме одежды. На практическом занятии они представляли различные образцы военной формы одежды по одной из тем и разыгрывали в парах диалог.

Данная работа с учетом вариативности подходов к выполнению творческого дела обеспечивала реализацию ИОТ в коммуникативной деятельности, а также способствовала повышению уровня мотивации к участию в коммуникативной деятельности на занятиях через ситуации КТД, развитию культуры взаимоотношений при работе в парах, группах, коллективе,

развитию умения отстаивать свою точку зрения, инициативы и творческой активности.

Продолжая рассматривать коммуникативные ситуации КТД в процессе реализации ИОТ в соответствии с принципом личностно-ориентированного подхода, курсантам при изучении вышеупомянутой темы «Ассортимент военной формы одежды» при подготовке к очередному практическому занятию по иностранному языку было рекомендовано разделить на три группы, выбрав одно из направлений реализации ИОТ в коммуникативной деятельности, а именно «Теоретики», «Практики», «Информаторы» для работы над творческим заданием в виде блокнота по теме: “Russian Military Footwear Development” / «Эволюция военной формы одежды армии России». «Теоретики» работали с источниками информации, занимались подбором необходимого материала по теме. Проанализированный и систематизированный материал был представлен «Практикам». Они, в свою очередь, адаптировали полученный материал для проектируемого блокнота, акцентировали внимание на важных деталях, подбирали иллюстрации. «Информаторы» готовили речевые высказывания и выступали с ними на занятии. При этом стоит отметить не только внутригрупповую работу курсантов, но и межгрупповую. Курсанты работали сообща, обменивались мнениями. По завершении работы над коллективным творческим делом все курсанты были вовлечены в обсуждение результатов.

Как уже было сказано, на этапе ориентирования курсанты активно вовлекались в обучение интерактивным методам, в том числе и беседу на основе короткометражных видеороликов. На этапе самопродвижения у них появилась возможность по желанию выступить в ролях «Кинорежиссеров» и «Актёров». Для подготовки к практическому занятию по теме «Производство горючего и его применение» курсантам было дано задание в мини-группах: снять небольшие видеоролики по теме “An Oil Refinery Engineer” / «Инженер нефтеперерабатывающей отрасли». Таким образом, курсанты работали в мини-группах по тематике данного творческо-исследовательского задания.

Игровое моделирование коммуникативной ситуации стимулировало свободное самовыражение курсантов в зависимости от личных интересов, предпочтений и потребностей, положительно влияло на оперативное решение творческих задач, а также проблемных вопросов. Основу коммуникативной деятельности составили чувство заинтересованности и увлеченности обучающихся, их воодушевленное настроение в процессе коммуникативной деятельности. Данная работа способствовала формированию не только организаторских и коммуникативных навыков в процессе работы в мини-группах, но и ценностному отношению к коммуникативной деятельности в целом посредством накопления социально-значимого и профессионального коммуникативного опыта.

Опыт работы на практических занятиях заметно влияет на эффективность коммуникативной деятельности курсантов, но только при условии их самостоятельных поисков решений поставленных задач. Мы выяснили, что проведение мини-исследований в подгруппах помогло курсантам быстрее ориентироваться в незнакомой информации, послужило основой для грамотной и уверенной речи. Работа, проведенная нами на установочном этапе и этапе ориентирования, позволила выяснить интересы и предпочтительные направления обучающихся в коммуникативной деятельности. Мы выяснили, что среди курсантов экспериментальной группы есть те, кто испытывают предрасположенность к научно-техническому творчеству, которому в военном институте отводится значительное место, так как результаты его не только апробируются на занятиях, но и представляются на выставках, приуроченных к различным событиям. Обратимся к нашему опыту организации научно-технического творчества курсантов в военно-научной секции по созданию и применению макетов для использования на практических занятиях по иностранному языку по темам «Производство горючего и его применение», «Организация питания в полевых условиях», «Технические средства продовольственной службы», «Технические средства вещевого службы».

Трудности, которые возникали у обучающихся при изучении этих тем, привели к необходимости создать наглядные средства, описывающие основные процессы нефтеперерабатывающего производства и системы водоснабжения служб продовольственного и вещевого обеспечения в полевых условиях. Научно-техническая информация, полученная нами из специализированных журналов, книг, сети Интернет помогла спроектировать идеальные, на наш взгляд, модели нефтеперерабатывающего завода и системы водоснабжения в полевых условиях. Применение макетов на занятиях способствует созданию оптимизации коммуникативной деятельности, учитывающей профессиональную направленность курсантов, обучающихся по специальности «Тыловое обеспечение».

Безусловным достоинством данной работы стала ее направленность на развитие умений в отстаивании своей точки зрения, приобретении коммуникативного опыта в совместной деятельности, построенной на диалогических началах, означающих не одностороннее воздействие со стороны доминирующего члена группы, а равноправное взаимодействие всех участников коллективного творческого задания. Это значит, что данная работа носила не просто творческий, а сотворческий характер, представляла коллективное обсуждение различных идей, позиций, мнений обучающихся, а также способов сотрудничества. Как справедливо отмечает В.К. Дьяченко, коллективное обучение начинается только в том случае, если все обучающиеся вникают в дела группы, участниками которой они являются, совместно решают возникшие вопросы, проявляют систематическую активность и разумную инициативность [51].

Изготовление макета осуществлялось последовательно на следующих стадиях:

- коллективное обсуждение и выбор кандидатур для творческой группы;
- предшествующая работа: определение цели и задач, планирование содержания, графическое проектирование, обсуждение материально-технических средств, распределение ролей в группе;

- работа над материальным воплощением макета (коллективная работа в творческой группе);

- завершающая работа (демонстрация макета, обсуждение итогов, выявление успехов и неудач, взаимооценка и самооценка).

Основой для создания временной творческой группы на первой стадии послужили анкеты, беседы, наблюдения за курсантами, которые проводились на первых двух этапах проектирования ИОТ и которые помогли преподавателю ближе узнать обучающихся, их интересы и увлечения.

На второй стадии проводилась предшествующая изготовлению макета работа. Прежде всего, в процессе вовлечения каждого обучающегося в обсуждение вопросов по предстоящей работе удалось выяснить, как сами курсанты определяют цель предстоящей коллективной деятельности, какие задачи перед собой ставят. В ходе коллективного планирования содержания макета был сформирован банк идей, который использовался при графическом представлении макета, утверждении материального обеспечения для его создания. Мы учли, что эффективность коллективной творческой деятельности будет зависеть от грамотного распределения ролей (в зависимости от интересов, предпочтений, опыта прежней совместной деятельности в группах). Поэтому в нашей творческой группе были отмечены следующие позиции: «генератор идей» (новатор, идейный вдохновитель), «референт» (аргументатор идеи, использующий при этом достоверные учебные, научные и справочные источники информации), «исполнитель» (практический realizator идеи) [202, с. 90-91]. Кроме того, нами были определены роли «организатора» и «скептика». Первый ненавязчиво координировал работу всех участников творческой группы, а второй подвергал сомнению некоторые идеи, стимулируя, таким образом, коммуникативную активность обучающихся. Мы можем отметить результативность коммуникативной деятельности творческой группы, которая была обусловлена данной каждому участнику возможностью «испытать» себя во всех ролях.

На третьей стадии участниками творческой группы осуществлялась работа по материальному воплощению спроектированного ранее макета на практике. При этом преподаватель сопровождал творческую деятельность обучающихся в группе, выступал в роли наставника, «корректировщика», осуществляющего помощь в коррекции творческого дела, а также в самоанализе, самооценке обучающихся.

На четвертой стадии проводился коллективный анализ работы. Обучающимся, участвующим в творческой группе, было предложено ответить на следующие вопросы:

- Насколько успешно мы смогли организовать работу в творческой группе? Все ли получилось? Над чем стоит задуматься? Какие поправки стоит внести?

- Чем лично Вам было полезно участие в работе над созданием макета?

- Что Вам запомнилось больше всего? На какой стадии работы Вам было интереснее всего? Почему?

Заметим, что анализ коллективной деятельности обучающихся в творческой группе будет недостаточно эффективным без применения самооценки индивидуальной работы в группе [173, с. 65].

Результаты самооценки обучающихся показали, насколько ответственно они подошли к коллективной работе в творческой группе, поддерживали ли друг друга, помогали ли в случае необходимости и в какой степени. Участники старались быть объективнее, не скрывали сложностей, с которыми они столкнулись при работе с информационными источниками, систематизацией полученных данных, творческим воплощением, редким недопониманием с товарищами и др.

Воспитательный потенциал коллективной творческой деятельности в процессе реализации курантами ИОТ при создании макета был выявлен через воспитание осознанного стремления обучающихся к самореализации в коллективной творческой деятельности, профессиональному

самосовершенствованию, формированию культуры межличностных отношений в коммуникативной деятельности.

Так как в институте активно проводится не только изобретательская, но и рационализаторская работа, по завершении изготовления макетов и их эффективной апробации на практических занятиях, курсантами, отметившими выбор в пользу данного направления в реализации собственной ИОТ, на очередных заседаниях по рассмотрению рационализаторских предложений была успешно обоснована значимость использования данных макетов в стенах военного вуза. Курсанты под руководством педагога готовили презентации, на выступлении обосновывали актуальность, назначение, порядок работы с макетами, результаты апробации на занятиях, учились отвечать на вопросы членов комиссии по рационализаторским предложениям, что положительно влияло на формирование у них коммуникативной компетентности. По результатам заседания курсантам были выданы соответствующие удостоверения.

Очевидно, что в военном вузе уделяется особое внимание работе курсантов над самостоятельными научными исследованиями. Важно и то, что знания и навыки, полученные в процессе научно-исследовательской работы, значительно повышают шансы курсантов для успешной защиты курсовых и выпускных квалификационных работ. Этот вывод сделан нами на основании наблюдений последних нескольких лет, которые показали, что при разработке и защите курсовых работ, предусмотренных тематическим планом и рабочей программой по дисциплине «Иностранный язык», некоторые курсанты 1 и 3 курсов неуверенно чувствуют себя, когда сталкиваются с необходимостью осуществлять поиск необходимой научной информации, путаются в структурировании обязательных элементов текста научной работы, сомневаются в определении актуальности, цели и задач исследования, затрудняются вести дискуссию, излагать свои мысли логически верно и аргументированно, публично представлять собственные результаты

исследования. Занятия же в военно-научных секциях наоборот подготавливают основу для успешной защиты курсовой работы.

Представим опыт подготовки военно-научных работ на темы «Участие России (СССР) в войнах последних десятилетий» и «Россия в мире противоречивых международных отношений со странами Запада и Востока». Выбор данных тем обусловлен закономерными причинами. В соответствии с ФГОС ВО третьего поколения и квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников по специальности «Тыловое обеспечение» обучающийся должен знать сущность национальной безопасности и военной политики государства, особенности мирового политического процесса и системы защиты национально-государственных интересов России. Более того, по результатам диагностики, проведенной среди курсантов на констатирующем этапе эксперимента (§ 2.1.), стало ясно, что они небезразличны к событиям, происходящим в России и в мире в целом. Об этом свидетельствуют следующие высказывания: «Ужасно, если начнётся война», «Ужасно, если восторжествует зло», «Ужасно, если в стране начнётся хаос», «Ужасно, если ситуация в стране будет ухудшаться».

Работая над собственными исследованиями, курсанты учились обосновывать актуальность и научную новизну, объект и предмет исследования, а также цель и задачи, составляли план научной работы, реализация которого позволила курсантам не только углубить знания об исторических событиях в своей стране, но и способствовала формированию активной гражданской позиции, эмоционально-положительного отношения к совместной деятельности в процессе выполнения порученного дела.

Исследование на тему: «Участие России (СССР) в войнах последних десятилетий» потребовало от курсантов необходимости изучения большого количества документальных источников информации, а также проведения бесед в зависимости от индивидуальных предпочтений со специалистами и близкими знакомыми. Так, например, в ходе сбора необходимого материала некоторые курсанты из числа участников обратились к заведующему музеем

Вольского военного института материального обеспечения и взяли у него интервью об офицерах института – участниках и героях боевых действий в Афганистане и Чеченской республике. Также курсанты имели возможность пообщаться с председателем Правления Вольского районного отделения ВООВ «БОЕВОЕ БРАТСТВО» Сергеем Александровичем Павловым. В процессе работы над исследованием некоторые курсанты изъявили желание побеседовать со знакомыми, родственниками и друзьями. Тесный контакт участников исследования вне зависимости от того, с кем он осуществлялся, способствовал развитию навыков сотрудничества не только с товарищами по службе и их семьями, друзьями, но с и участниками контртеррористических операций на Северном Кавказе. Среди них – и офицеры Вольского военного института материального обеспечения, и курсанты.

Педагогическое сопровождение при этом заключалась в проведении семинаров по подготовке к интервьюированию. Совместно с педагогом курсанты обговаривали основные этапы подготовки и проведения интервью. Реализация ИОТ в коммуникативной деятельности обучающихся характеризовалась их независимостью и целенаправленностью, так как ключевым моментом стала разработка следующих вопросов самостоятельными усилиями курсантов с учетом рекомендаций научного руководителя:

1. Расскажите, пожалуйста, как Вы попали в Афганистан?
2. Как восприняли эту новость Ваши родные?
3. Что Вы чувствовали по отношению к тем, кто отправил Вас туда?
4. Много ли Ваших друзей тоже оказались в Афганистане?
5. Каким Вы видели врага?
6. Как складывались отношения с местным населением?
7. Что больше всего поддерживало Ваш боевой дух?
8. Какова была цель Советского государства?
9. Как можно оценить последствия этой войны?
10. Как Вас встречали на Родине?

Способ написания интервью основывался непосредственно на тесном общении и взаимопонимании участников друг с другом, педагогом, компетентными специалистами, что позволяло реализовать принципы диалогичности и эмпатийного сотрудничества.

Практические мероприятия, проведенные ко Дню Героев Отечества, благоприятным образом повлияли на развитие коммуникативных умений и навыков, воспитанию чувства уважения и терпимости к мнению своих товарищей.

В целях стимулирования аргументированного и логического изложения мыслей среди желающих курсантов 1 и 4 курсов был проведен конкурс эссе на русском и английском языках. Также были организованы просмотры видеофильмов патриотической направленности по теме военно-научной работы, после чего были проведены беседы с обсуждением проблем, поднятых в видеофильмах. Для себя мы заметили, что обучающиеся в беседе стали вести себя увереннее, в частности, в отстаивании своего мнения, при этом курсанты были внимательны к мнению своих товарищей, активно поддерживали друг друга.

С целью определения важности вопросов патриотизма в системе ценностной ориентации не только курсантов, но и подростков некоторые курсанты предпочли провести 9 декабря, в День Героев Отечества в России, самостоятельно разработанное анкетирование «Какой он, современный патриот РФ?» среди учащихся 9-10 классов МОУ СОШ №16 г. Вольска. Данный вид деятельности помог курсантам не только приобщиться к изучению методов эмпирического исследования, но и способствовал формированию культуры межличностных взаимодействий с подростками, учителями и руководством школы, накоплению опыта коммуникативной деятельности. Следовательно, проведение анкетирования повлияло и на способность к эмоциональному самоконтролю в общении со сверстниками и в целом к проявлению организаторских склонностей в коммуникативной деятельности. Кроме того, для себя мы отметили влияние данного мероприятия на образовательный

процесс, так как результаты анкетирования могут быть использованы классными руководителями в воспитательной работе со школьниками.

Следовательно, с помощью комплексного подхода, а именно проведения опросов, бесед, интервьюирования с участниками конфликтов и их родственниками, изучения книг и статей, написанных героями-интернационалистами, участники исследования учились анализировать и систематизировать собранный исторический материал, критически осмысливать содержание, выявлять главную идею и отбирать ключевые слова. В свою очередь, это благоприятным образом влияло на последующие речевые высказывания курсантов, способность к выстраиванию диалогических отношений, а, значит, способствовало успешности реализации ИОТ каждым обучающимся при условии свободного выбора соответствующего направления самореализации в коммуникативной деятельности, что и нашло свое отражение при заполнении ими проекта ИОТ. Мы заметили, что приобретя значительный коммуникативный опыт, курсанты стали чувствовать себя увереннее, проявлять больше терпимости к мнению других людей, учились «улавливать» эмоциональное состояние собеседника, проявлять гибкость в коммуникативной деятельности.

Сопровождение педагога было направлено на эмоциональное стимулирование курсантов по устранению и предупреждению предполагаемых трудностей при реализации основных этапов научного исследования: постановка проблемы, цели и задач; выбор методов, их апробирование; построение заключительных выводов; обсуждение результатов, представление их общественности; определение перспектив дальнейшей работы.

Результаты научного исследования легли в основу конкурсной научной работы «Средства и условия организации научно-исследовательской деятельности курсантов в военном вузе». Она была удостоена диплома I степени в секции «Педагогические науки» в V Международном научно-практическом конкурсе «Лучшая научно-исследовательская работа 2016» (г. Пенза). Кроме того, военно-научная работа была удостоена диплома II степени

в конкурсе лучших военно-научных работ курсантов ВВИМО за 2016-2017 учебный год (по разделу общих гуманитарных и естественно-научных дисциплин). Основные тезисы научной работы были представлены на X Всероссийской военно-научной конференции курсантов «Проблемы и перспективы развития военной науки и техники» (28 февраля 2018 г., филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Сызрань). По результатам конференции издан научный сборник, в который вошла статья «Опыт организации научно-исследовательской деятельности в военном вузе». Выступления на конференциях и конкурсах, публикации материалов позволили курсантам заявить о себе, поделиться своим опытом, услышать мнение экспертов и слушателей. Высокие внешние оценки исследования свидетельствуют об эффективности реализации ИОТ в коммуникативной деятельности.

Всё это время научный руководитель помогала курсантам настроиться на успех, описывала преимущества данных выступлений для совершенствования их коммуникативных умений, создавала искусственные условия предстоящих конкурсов и конференций с присутствием участников военно-научной секции, которые задавали вопросы, участвовали в обсуждении научной работы. Репетируя, таким образом, курсанты могли легко обнаружить недочеты и исправить их. Именно благодаря репетициям обучающимся удалось составить хорошую, грамотную и полезную презентацию. Педагогом осуществлялось сопровождение в составлении плана выступления, выписывании ключевых слов *методом графического структурирования фактов (составлением графического организера или ментальной карты соответственно)*, описанного ранее на этапе ориентирования. Курсанты чувствовали себя легко и непринужденно, старались настроиться на диалогическую направленность в коммуникативной деятельности, были готовы сдержанно реагировать на противоположные точки зрения.

Написание научной статьи представляется достаточно сложным процессом, однако, основываясь на результаты научного исследования, курсантам было не так сложно справиться с этой задачей. Главной трудностью

для них стала необходимость представления работы в сжатом виде. Роль преподавателя, в этом случае, заключалась в разъяснении алгоритма написания статьи, содержания структурных компонентов, особенностях написания аннотации и ключевых слов, справиться с которыми курсантам помогли описанные ранее *методы графического структурирования фактов*, а также подобранные педагогом научные статьи, к которым обучающиеся учились писать аннотации. По нашим наблюдениям, разработка текста статей оказалась значимой в процессе формирования коммуникативной компетентности, так как курсанты учились давать критическую оценку уже имеющихся фундаментальных исследований по проблеме, логично выстраивать содержание речи, аргументированно доказывать выдвинутые положения, делать выводы.

Опыт работы над ранее описанным исследованием помог курсантам благодаря совпадению поднятых вопросов успешно справиться с подготовкой научной работы «Роль маршала Советского Союза С.К. Куркоткина в материально-техническом (тыловом) обеспечении Афганской кампании» для участия в конкурсе на лучшую военно-научную работу курсантов ВВИМО, посвященном 100-летию Маршала Советского Союза С.К. Куркоткина (г. Вольск, 2017 г.), по итогам которого она была удостоена диплома III степени и отправлена в ФГКВОУ ВО «Военную академию материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва» для участия конкурсе на лучшие научные работы слушателей и курсантов, посвященного 100-летию Маршала Советского Союза Семёна Константиновича Куркоткина, где по итогам участия всех филиалов академии заняла III место (г. Санкт-Петербург, 2017 г.).

Следовательно, участие курсантов в исследовании повлияло на формирование профессиональных качеств будущих офицеров, таких как коммуникативная компетентность, ответственность и самостоятельность, социальная и профессиональная мобильность. Исследование, как и прежде, предполагало работу с литературой в библиотеке, общение со специалистами ведущих кафедр.

Такой способ организации научно-исследовательской деятельности способствует формированию у обучающихся коммуникативных навыков, а если точнее умения слушать и сопереживать, проявлять уважение к мнению партнера по диалогу, поддерживать коллективный дух в совместной работе для получения желательных для всех участников результатов, достигать эмпатийного сотрудничества между партнерами по коммуникативной деятельности. Тем более что основными исполнителями работы были курсанты из числа старших курсов, которые активно привлекали к участию товарищей с младших курсов, начинающих заниматься научно-исследовательской деятельностью. Следовательно, опыт и пример «старших» во многом содействовали сопровождению со стороны педагога.

Как видно из примеров, все научные работы были достойно оценены на конкурсах и конференциях. Так, например, научная работа «Традиции Русской армии и армии стран Североатлантического альянса. Существенная разница между ними» позволила участнику стать победителем конкурса научных работ по секции «Взгляд молодежи на гуманитарные и социально-экономические науки» X Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук» в номинации «За стремление к высоким стандартам» (г. Вольск, 2016 г.). По итогам конференции был выпущен сборник, в основу которого легла статья «Роль боевых традиций в Вооруженных Силах», написанная участником конференции в рамках военно-научной работы.

Мероприятие, организованное в рамках работы над научным исследованием «Россия в мире противоречивых международных отношений со странами Запада и Востока» *по методу саммита позитивных перемен*, описанного и изученного курсантами ранее на этапе ориентирования, потребовало основательной подготовки. Сначала совместно с модератором саммита, в роли которого выступил руководитель военно-научной секции, была сформирована группа планирования (ключевые участники). Они формулировали тему и задания для саммита, выбирали участников,

координировали ход мероприятия. Принимая во внимание специфику данного метода, тема для обсуждения на саммите была представлена в позитивном ключе. Так, вместо «Поворот России к Востоку в свете противоречивых отношений со странами Запада», мы предложили «Поиск перспективных направлений сотрудничества России и стран Востока и Запада».

Перед началом работы «саммита» был организован коллективный тренинг «Успех через сотворчество» по повышению вовлеченности участников в работу предстоящего мероприятия. Руководитель военно-научной секции, выступающий организатором тренинга, объяснил участникам правила, план проведения и попросил быть предельно искренними и внимательными друг к другу.

На первом этапе «Дневник памяти» участникам было предложено вспомнить ситуации, при которых курсанты участвовали в коллективной творческой деятельности. После этого в парах они описывали их партнеру, отвечая на вопросы интервью. Вот, примерный список вопросов, которые курсанты использовали в интервью.

1. К чему было приурочено событие?
2. Где и кем было организовано?
3. Кто еще участвовал в работе?
4. Какой была Ваша роль в данном мероприятии?
5. Какие чувства Вы при этом испытывали?
6. Были ли Вы увлечены процессом? Что этому способствовало?
7. Чем занимались в это время Ваши товарищи?
8. Подумайте и оцените значимость Вашего участия. А Ваших товарищей?

На следующем этапе «Записки репортера» мы предложили курсантам объединиться в группы по 4-6 человек, а интервьюерам представить истории своих респондентов, после обсуждения которых было выявлено, что их объединяет, затем была выбрана самая оригинальная история, совместно

подготовлена презентация. Затем председатель предложил участникам подумать, что повлияло на увлеченность участников общим творческим делом.

На этапе «Банк идей» участникам было предложено подумать, в каком проекте они хотели бы поучаствовать, параллельно фиксируя все свои идеи, выписывая их или зарисовывая в блокноте. Организатор стимулировал их идеи вопросами: «Почему Вы хотели бы поучаствовать именно в этом проекте?»; «Чем именно он Вам интересен?»; «Что чувствуете при этом?»; «Вы будете действовать в одиночку или сообща?»; «Что или кто повысит Вашу увлеченность, заинтересованность и эффективность в работе?».

На этапе «Стратегия успеха» курсанты объединялись в группы по 3-4 человека, обменивались разными идеями, и при этом педагогом было дано задание: придумать единую стратегию в деле их реализации. Курсанты подошли к этому заданию профессионально и творчески, в результате чего были образованы службы / отделы (выбор зависел от темы мероприятия, его содержания, интересов и предпочтений участников и т.д.), функционирующие в военном институте и обеспечивающие успех его деятельности. Для себя мы отметили, что те курсанты, которые более профессионально подошли к этому заданию, участвовали в работе служб продовольственного и вещевого обеспечения, службы обеспечения горюче-смазочными материалами. Их интересовали вопросы, касающиеся работы с личным составом, несения нарядов, выполнения должностных инструкций. Курсанты же, которые не стремились к традиционным и более привычным для них способам деятельности, предпочли работу в составе учебно-методического, научного и военно-политического отделов, причем второй и третий среди них пользовались особой популярностью. По результатам работы участникам было предложено дать аргументированные ответы на поставленные вопросы: «Испытывали ли Вы / Ваши товарищи чувство беспокойства за порученное дело?»; «Чем было вызвано встревоженное состояние?»; «Что Вы / Ваши товарищи больше всего цените / ценят в себе, службе, армии?»; «Назовите ключевые моменты в работе, питающие службу / отдел энергией и

поддерживающие ее /его развитие?»; «Какие бы три желания Вы загадали для повышения эффективности выполнения поставленных задач службе / отделу?».

В заключении участники обменялись впечатлениями и пожеланиями на будущее.

Эффективность данного тренинга доказывается при формировании всех компонентов коммуникативной компетентности обучающихся. Повышается заинтересованность и вовлеченность обучающихся в коммуникативную и коллективную творческую деятельность. В то же время развиваются коммуникативные и организаторские навыки, совместное обсуждение вопросов и принятие общего решения значительно повышает шансы эмпатийного сотрудничества, стимулирует взаимопонимание между участниками. Неформальная дружеская атмосфера способствует расслаблению и открытости, снимает возможную тревожность и скованность, способствует созданию наиболее благоприятных условий для реализации ИОТ.

Таким образом, предстоящему саммиту предшествовал длительный период подготовки, который помог предупредить возможные трудности у обучающихся в ходе участия, а также предотвратить риски в деятельности организатора. Нам удалось найти не так много информации касательно организации данного мероприятия, однако нам стало известно, что для него характерна этапность.

На этапе «Открытие» модератор саммита обратился к участникам со вступительным словом. Были обозначены тема, порядок проведения и регламент мероприятия. Затем каждой группе, за отдельным столом, было предложено ответить на дискуссионный вопрос: «Какие ассоциации у Вас возникают при слове «мир»?»; «Как Вы смотрите на происходящие в мире события?»; «Как складываются отношения России с другими странами?»; «Какой позиции следует придерживаться в мире нашей стране?»; «Какие чувства у вас возникают при выражении «перспективы мирного времени»?». После того, как идеи были озвучены, модератор обратил внимание участников на тот эмоциональный посыл, который они собой несли. Участники были

несколько удивлены, когда увидели, что большая часть ответов прозвучала в негативных формулировках. Председатель напомнил, что цель мероприятия – отойти от стандартных представлений и постараться взглянуть на происходящее как на событие потенциальных возможностей для позитивных преобразований.

На следующем этапе «Мечта» участникам было рекомендовано высказываться в самых оригинальных идеях, первоначально зафиксировав их графически. Для этой цели были предусмотрены магнитные доски и маркеры, перекидные блокноты, стикеры, магниты. Курсанты совместными усилиями представляли, каким станет мир, если все будут сообща стремиться к мирному урегулированию разногласий.

Разработка единой стратегии поддержания мирового порядка, а также направлений по реализации сотрудничества России со странами Востока и Запада осуществлялась на этапе «Модель».

На этапе «Маршрут» в составе подгрупп были предложены отдельные направления по реализации единой стратегии: «Сотрудничество лучше соперничества», «Информационная безопасность», «Поворот к Востоку», «Совместными усилиями «третьего сектора», «Миротворцы всех стран объединяйтесь».

Таким образом, данное мероприятие носило творческий характер, воспитывало чувства коллективизма и взаимопомощи, открывало для обучающихся новые возможности построения отношений и самореализации каждого участника в коммуникативной деятельности, способствовало развитию навыков участия в дискуссии, сотрудничества в достижении поставленной цели. Участники осваивали различные стили деятельности, вырабатывали толерантное к ним отношение, учились выслушивать мнение друг друга. В целом, атмосфера сложилась доброжелательная. Курсанты чувствовали себя свободно и естественно, не боялись высказывать свои суждения.

«Проживая» определенные ситуации в качестве исполнителей разных ролей, курсанты могли по-новому осознать существующие проблемы, способы

реагирования на них, отношение к событиям, ценностям, конкретным людям, открыть для себя позитивные направления в укреплении международных отношений по урегулированию существующих противоречий и поддержанию мирового порядка. Следовательно, их роли были направлены на моделирование жизненных ситуаций, имеющих личностный смысл для участников «саммита».

Таким образом, мы приходим к выводу, что мероприятия, организованные по принципу «саммита позитивных перемен», способствуют накоплению бесценного опыта межличностного общения в коллективе, осознанию ценности дружбы между воинами различных национальностей, культуры межнационального общения. Курсанты осваивают навыки сбора, анализа, систематизации, критического осмысления научной информации, отечественного и зарубежного опыта по проблеме исследования, а также учатся разрабатывать сообщения (доклады) отчеты, обзоры, публикации по итогам научно-исследовательской деятельности и, что не менее важно, стремятся к принятию самостоятельных решений, организации работы коллектива.

Для повышения качества подготовки научной работы преподаватель проводила с курсантами консультации по их выбору, на которых предлагала рекомендации по изучению нормативной, правовой, справочной и специальной литературы, а также других источников информации; по аналитической обработке текстов, подготовке статей и докладов к выступлению на конференциях, а также старалась помочь в предупреждении возможных трудностей у каждого из участников. Темы консультаций были зафиксированы участниками эксперимента в проекте ИОТ (Приложение В)

Для организации плодотворного исследования педагогом создавалась доброжелательная атмосфера, способствующая свободному выражению индивидуальных особенностей при этом, на наш взгляд, особое внимание должным образом было уделено включению в научно-исследовательские микро-группы курсантов со сходными личностными особенностями. Среди факторов, влияющих на эффективность формирования коммуникативной компетентности обучающегося в процессе выполнения военно-научной работы,

стоит подчеркнуть значимость межличностных отношений и внутригрупповой коммуникативной деятельности курсантов в процессе занятий научно-исследовательской деятельностью.

По результатам разработанного исследования наиболее заинтересованным этим вопросом курсантом был сделан выбор в пользу углубленного изучения материала, после чего была подготовлена статья «Диалог России с востоком (Китай) в условиях спорных международных отношений с западом (США): противоречия на пути к военно-политической и экономической стабильности», которая была опубликована в сборнике IX Международной научно-практической конференции «Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества (г. Благовещенск, 20-21 мая 2019 г.).

По результатам всех проведенных мероприятий для себя мы отметили, что на этапе самопродвижения курсанты выражали неподдельный интерес к участию в коммуникативной деятельности, проявляли инициативную активность при выполнении заданий. Вызвано это было тем, что обучающимся предоставлялась свобода выбора среди широкого спектра возможностей для проектирования ИОТ в коммуникативной деятельности: самостоятельно работали над научными исследованиями, писали статьи и сценарии к мероприятиям, участвовали в коммуникативных ситуациях коллективной творческой деятельности и игрового моделирования, готовились к публичным выступлениям и, что не маловажно, демонстрировали образовательные продукты своей коммуникативной деятельности в кругу товарищей и компетентных специалистов, которые затем легли в основу портфолио достижений («Итоги военно-научной и исследовательской работы, участия в общественной и спортивной жизни курсанта»). Формирование коммуникативной компетентности у каждого обучающегося осуществлялось с учетом его индивидуального стиля деятельности и интересов: в качестве журналистов, исполнителей ролей, сценаристов и др. Важно то, что у каждого курсанта была возможность в соответствии с самостоятельно разработанным проектом ИОТ самореализоваться в коммуникативной деятельности и выявить

у себя новые способности, получить удовольствие от полезных и увлекательных коммуникативных заданий.

Аналитический этап

Целью аналитического этапа стали анализ и оценка проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности и сформированности коммуникативной компетентности обучающихся.

Деятельность обучающихся заключалась в демонстрации личных образовательных продуктов, обсуждении результатов коммуникативной деятельности по завершении процесса реализации проекта ИОТ.

Деятельность педагогов была направлена на сопровождение обучающихся, способствующее осуществлению ими рефлексии и самооценки, осознанию результатов собственной коммуникативной деятельности по итогам реализации ИОТ.

Регулярные самоконтроль, самооценка и самокоррекция позволяли обучающимся осознать, какого опыта им недостает в коммуникативной деятельности и определить индивидуальные стратегии для успешного формирования коммуникативной компетентности.

Рефлексия курсантов реализовывалась посредством анализа и переосмысления собственных действий в коммуникативной деятельности, взаимообмена коммуникативным опытом, самоопределения дальнейших ориентиров по формированию коммуникативной компетентности. Нами использовались следующие вопросы для проведения рефлексии:

1. Что было наиболее эффективным в Вашей коммуникативной деятельности?

2. Как Вы бы хотели улучшить свою коммуникативную деятельность?

3. Гордитесь ли Вы результатами своей коммуникативной деятельности?

Если, «да», то какими?

4. Какие свои сильные и слабые стороны Вы осознали в процессе участия в коммуникативной деятельности?

5. Что Вы хотели бы изменить / усовершенствовать в продуктах коллективной творческой деятельности / научно-исследовательской деятельности?

6. Какой отметки / балла заслуживает Ваша коммуникативная деятельность?

7. Каким образом результаты коммуникативной деятельности зависели от проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории?

8. Как проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории изменили Ваш уровень коммуникативной компетентности?

9. Каким образом итоговые продукты коммуникативной деятельности Вы можете использовать сейчас и в будущем?

10. В чем нуждается Ваша последующая работа?

На аналитическом этапе были созданы условия для обобщения курсантами результатов проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности. Накопленный коммуникативный опыт способствовал совершенствованию коммуникативной компетентности обучающихся в ходе представления самостоятельно подготовленных ими оригинальных авторских работ исследовательского, реферативного, творческого или научно-творческого содержания; представленных для малой (широкой) аудитории, на конкурсы или конференции; изложенных устно или оформленных в рукописном виде, опубликованных в научных изданиях, а также апробированных в образовательном процессе и т.д.

Коллективная оценка групповой работы и самооценка коммуникативной деятельности могла проводиться посредством выставления отметки (1-5) по данным позициям:

1. Насколько эффективно осуществлял коммуникативную деятельность?
2. Стремился к сотрудничеству, направленному на достижение общих целей.
3. Выполнял свою часть заданий коллективного дела.
4. Самостоятельно выполнял задания.

5. Помогал своим товарищам по группе.
6. Поддерживал других участников.
7. Старался быть терпеливее, выслушивая противоположные мнения.
8. Занимал активную позицию, был инициативен.
9. Генерировал новые идеи, предложения.
10. Осуществлял публичную защиту результатов своей и групповой деятельности.

Эти предложения использовались и для взаимооценки курсантами друг друга в зависимости от того, кто с кем чаще осуществлял коммуникативную деятельность. Коллективная оценка групповой работы и самооценка коммуникативной деятельности позволили обучающимся оценить свой вклад в реализацию группового потенциала и в самореализацию в коммуникативной деятельности, наметить возможные способы корректирования неудачных коммуникативных ситуаций. Так, в самостоятельно разработанных курсантами проектах ИОТ (Приложение В) педагогом были предложены вопросы для анализа и оценки ими собственных результатов проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности.

С преодолением аналитического этапа была закончена экспериментальная проверка модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Еще раз напомним, что в соответствии с моделью нами обоснованы четыре этапа: установочный, ориентирования, самопродвижения, аналитический. Деятельность обучающихся и педагогов на каждом из них была обусловлена индивидуальными потребностями обучающихся, выраженными ими при разработке проекта индивидуальной образовательной траектории формирования коммуникативной компетентности обучающихся. Практическая деятельность была ориентирована на формирование интереса обучающихся к участию в коммуникативной деятельности и их самореализацию,

стимулирование у них мотивации, повышение самооценки, воспитание чувства активного слушания, выработку механизмов внутреннего контроля.

Далее следует оценить – изменился ли уровень сформированности коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы в результате апробации авторской модели.

2.3. Основные результаты апробирования модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории

Оценка достигнутого уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся осуществлялась с использованием показателей по каждому критерию сформированности коммуникативной компетентности (мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный) курсантов. Кроме того, мы учли изменения, которые отмечали сами участники эксперимента, их командиры, преподаватели. Для итоговой диагностики применялись те же методики, что и в § 2.1.

Опишем результаты, полученные по каждой примененной методике и обобщенные результаты по группам (в экспериментальной – 100 обучающихся, в контрольной – 95 обучающихся).

Применение методики *«Потребность в общении»* (Ю. М. Орлов) по окончании эксперимента показало, что в экспериментальной группе не осталось курсантов с низким уровнем потребности в общении, увеличилось количество курсантов с высоким уровнем потребности в общении (57% в конце эксперимента по сравнению с 15% в его начале). 43% обучающихся имеют потребность в общении «выше среднего». В контрольной группе итоговые показатели несмотря на рост курсантов, испытывающих потребность в общении, незначительно отличаются от начальных: 31,6% курсантов имеют

высокий уровень потребности в общении, у 52,6% выявлен средний уровень и у 15,8% – низкий уровень заинтересованности в общении.

Обоснование достигнутого результата в экспериментальной группе мы находим в продуктивности организуемых мероприятий, способствующих стойкому интересу обучающихся к процессу проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности. В частности, это достигалось путём создания ситуаций игрового моделирования и ситуаций коллективной творческой деятельности, использованием эмоционального педагогического стимулирования, активным включением в коммуникативные практики, оптимизации коммуникативной деятельности посредством сотрудничества, вовлечением обучающихся в активный диалог.

Определение жизненных ценностей личности (Must-Тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова) по окончании эксперимента позволило нам по утверждениям курсантов выявить общую тенденцию к снижению у них стрессогенных факторов, исключающих эффективность межличностных контактов. Общее эмоциональное состояние военнослужащих улучшилось, выражаясь через снижение тревожности, повышение самооценки и самоуважения. Курсантам стала свойственна динамичность и адекватность, а также зрелость эмоциональных реакций, они стали спокойнее реагировать на неприятные ситуации, сопровождаясь сдержанностью и терпеливостью в коммуникативной деятельности, уравновешенностью. Количество курсантов в экспериментальной группе, испытывающих негативный коммуникативный опыт, заметно сократилось с 43% в начале эксперимента до 7% в конце эксперимента. В контрольной группе ситуация практически не изменилась: с 42,1% до 37,9%.

Здесь мы обратили внимание, что курсанты стали гораздо терпеливее по отношению друг к другу, а также внимательнее, чаще стали проявлять заинтересованность к внутреннему состоянию собеседника и участие в решении его проблем. Категоричные суждения стали реже появляться в речи участников эксперимента. В то же время количество курсантов, испытывающих подлинно ценностное отношение к коммуникативной деятельности в контексте

положительного коммуникативного опыта, стало значительно больше (с 12% до 50%): «Я непременно должен уважать своих друзей», «Я непременно должен отдыхать с друзьями», «Я непременно должен выполнять свои обещания», «Я непременно должен быть внимательным к людям», «Я не могу терпеть, когда теряются друзья», «Ужасно, если подведу друга», «Ужасно, если подведу коллектив», «Я непременно должен быть хорошим товарищем». В контрольной группе ситуация улучшилась, но практически незаметно: с 7,4% до 9,5%.

Участие в написании сценариев и проведении мероприятий положительно отразилось на отношении обучающихся к ценности «Свобода, открытость и демократия в обществе». Ответы в 79% показали, что курсанты в экспериментальной группе утвердились в позиции относительно значимости свободы слова, справедливости в отношении людей. В контрольной группе незначительна тенденция к улучшению: 55,8% в конце эксперимента по сравнению с 51,6% в начале эксперимента.

Проделанная нами работа благоприятно сказалась на стремлении обучающихся к самоактуализации, формированию собственной индивидуальности. Также мы выяснили, что огорчавший нас в начале экспериментальной работы факт явного пренебрежения обучающимися пространством межличностных отношений в процессе сознательных поисков собственного «Я», а также безразличного отношения к поступкам товарищей по коммуникативной деятельности по завершении эксперимента утратил свою значимость.

Методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко)

Выявила преобладающую тенденцию к диалогической направленности в общении у 51%. Они чаще стали стремиться к установлению партнерских отношений в межличностных контактах, основанных на взаимном доверии и уважении, взаимопониманию, сотрудничеству и сотворчеству в коммуникативной деятельности. У 49% опрошенных респондентов тенденция к неустойчивым диалогическим отношениям сохранилась, однако снизилась, что

стоит отметить. Курсанты проявляют искреннюю заинтересованность в личности собеседника, склонность к равноправным отношениям, отзывчивы, уважительно относятся к мнению собеседника, его идеям, подмечают его эмоциональное состояние. Готовы отказаться от своей точки зрения только при наличии конструктивных аргументов. Однако доля курсантов контрольной группы, практикующих взаимодействие, направленное на двустороннее развитие в межличностном общении, составила по завершении эксперимента 14,7%. Не всегда стараются проявлять гибкость и пластичность в коммуникативной деятельности 51,6% обучающихся. При этом количество курсантов, отличающихся низким уровнем диалогической направленности, в конце эксперимента составило 33,7%. Для сравнения: данный показатель в контрольной группе к началу экспериментальной работы составил 40%.

По-прежнему ориентация на индифферентную направленность присутствует, но имеет скорее второстепенный характер, помогающий успешно решать деловые вопросы через сотрудничество обучающихся друг с другом и с педагогом.

Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин)

Дифференцируя результаты отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям в конце эксперимента, мы выяснили, что 43% курсантов в экспериментальной группе перестали испытывать дефицит участия в коммуникативной деятельности, в то время как в контрольной группе существенных изменений по данному показателю выявлено не было (итоговые 12,6% по сравнению с начальными 8,4%). Они стремятся к активному участию в коммуникативной деятельности, получают удовольствие от приятного общения со сверстниками, делового общения с компетентными специалистами, радуются как своим достижениям, так и успехам своих товарищей, постепенно они приходят к выводу, что проблемные вопросы предпочтительнее решать сообща, чем наедине с самим собой, активно стремятся к новым контактам и знакомствам. При этом в силу характерологических и личностных

особенностей некоторым курсантам (39%) не всегда легко отстаивать свое мнение, иногда они заикливаются на своих переживаниях. Им приходится прикладывать больше усилий к налаживанию контактов с людьми. В контрольной группе также прослеживается положительная динамика по данному показателю, однако не такая выраженная, как в экспериментальной группе: по сравнению с 62,1% респондентов в начале эксперимента, в конце эксперимента стало 55,8%. Количество курсантов, демонстрирующих высший уровень коммуникативных склонностей, также значительно увеличилось с 5% до 18%. В контрольной группе доля респондентов с высшим уровнем коммуникативных способностей составила 7,4% в конце эксперимента (для сравнения: в начале эксперимента этот показатель составил 4,2%, то есть изменился незначительно).

Дифференцируя уровни курсантов по организаторским склонностям, мы отметили, что в экспериментальной группе по завершении эксперимента количество курсантов с высшим уровнем увеличилось незначительно с 4% до 14%, однако курсантов с высоким уровнем организаторских склонностей стало значительно больше с 9% до 34%. В ходе эксперимента курсанты выступали не только в роли участников практических занятий и проводимых мероприятий, но и в качестве соорганизаторов, руководителей в составе подгрупп. Им не раз приходилось сталкиваться с проблемными ситуациями, находить способы оперативного разрешения. Они улучшили свои лидерские качества в ситуациях принятия самостоятельных решений, отстаивания своей точки зрения, находят общий язык с товарищами, требовательно, но гибко добиваются выполнения заданий. Стали инициативнее вести себя в коммуникативной деятельности. При этом в контрольной группе данные показатели остались практически прежними (в конце экспериментальной работы они составили 6,3% и 14,7% по сравнению с полученными 3,2% и 11,6% в начале экспериментальной работы). У 44% респондентов в конце эксперимента было выявлено проявление организаторских склонностей на среднем уровне. Обеспокоившие нас в начале эксперимента курсанты, характеризующиеся замкнутостью, крайне редким

проявлением самостоятельности при принятии решения, улучшили свои показатели к концу эксперимента. Во многом этому способствовало участие их в ситуациях игрового моделирования. По сравнению с первоначальными результатами диагностики нам удалось изменить ситуацию в лучшую сторону, снизить количество курсантов с низким уровнем организаторских склонностей до 8%. Курсантов, испытывающих больше трудностей при проявлении своих организаторских способностей, мы привлекали сначала к небольшим поручениям в составе подгрупп, затем их полномочия усложнялись при поддержке со стороны более подготовленных товарищей и с учетом педагогического сопровождения. В контрольной группе организаторские способности у 29,5% обучающихся по-прежнему были на низком уровне, 49,5% продемонстрировали свои способности умеренно.

Методика для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль), разработанная Г.С. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой.

Использование данной диагностики показало, что для 49% стала типичной эмоциональная устойчивость к различного рода ситуациям, заметно снизился уровень тревожности. 46% курсантов экспериментальной группы показали средний уровень эмоциональной стрессоустойчивости. Объясняется это не отсутствием выдержки и самообладания, а неспособностью вовремя мобилизовать свои внутренние силы для адекватного реагирования на происходящее. Им требуется немного больше времени, чем курсантам с высоким уровнем, чтобы «собраться с мыслями» в критической ситуации, найти подходящий выход. Заметно меньше стало курсантов, а точнее всего лишь 5%, испытывающих затруднения в эмоциональном самоконтроле. Однако заметна тенденция к положительным изменениям. В контрольной группе показатели по результатам повторной диагностики не значительно отличаются от начальных: 25,3% курсантов имеют высокий уровень эмоционального самоконтроля, 50,5% – средний и 24,2% – низкий уровень эмоционального самоконтроля.

Применяемый опросник позволил также определить, насколько изменилось количество курсантов, способных к самоконтролю в деятельности и коммуникативном поведении в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия. Анализ результатов показал, что систематическая работа на практических занятиях и в военно-научных секциях способствовала формированию навыков планирования и прогнозирования, самоконтроля с внесением необходимых коррективов. Курсантов с высоким уровнем самоконтроля в коммуникативном поведении стало значительно больше. Для сравнения: 23% курсантов – в начале эксперимента и 51% – по его завершении.

Методика «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан)

Количество курсантов с низким уровнем эмпатийных тенденций в конце эксперимента выявлено не было. Средний уровень остался характерным для 51% курсантов (это объясняется тем, что в определенных ситуациях они не способны оценить эмоциональное состояние собеседника), при этом значительно вырос уровень высокой эмпатийности среди обучающихся: с 14% до 49%. В контрольной группе показатель эмпатийности незначительно изменился по сравнению с началом экспериментальной работы. Так, высокий уровень эмпатийности характерен для 24,2% обучающихся (в начале эксперимента – 16,8%); средний уровень эмпатийности типичен для 47,4% курсантов (в начале эксперимента – 51,6%), низкой эмпатийностью обладают 28,4% обучающихся (в начале эксперимента – 31,6%).

По результатам исследования мы обратили внимание, что курсанты стали испытывать значительно меньше трудностей в коммуникативной деятельности, стали внимательнее к своим товарищам, командирам и педагогам, не игнорируя деловые качества партнеров по коммуникативной деятельности, превыше всего стали ценить отзывчивость, активное слушание со стороны собеседника. Мы можем объяснить это активным вовлечением курсантов в коллективную творческую деятельность, привлечением к выполнению заданий с применением интерактивных методов.

Методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский)

Оценка результата проводилась отдельно для каждой шкалы, среди которых: «умение понимать собеседника», «умение воспринимать и понимать себя», «умение строить межличностные границы», «особенности посланий в общении». Курсанты стали активнее проявлять интерес к собеседнику, сопереживать его внутреннему состоянию, прислушиваться к его мнению. Однако некоторые курсанты иногда не улавливают настроение собеседника, мотивы его поведения в коммуникативной деятельности.

Результаты по шкале «умение воспринимать и понимать себя» выглядят следующим образом. Высокий уровень рефлексии стал типичен для 51% обучающихся по сравнению с 15% на констатирующем этапе эксперимента. Курсанты стали разборчивее в собственных посланиях в коммуникативной деятельности, лучше стали понимать себя и свои стремления в процессе общения со сверстниками, преподавателями и командирами. Это мы можем объяснить систематическим использованием со стороны педагога заданий на рефлексии. Эти результаты коррелируют с результатами по шкале «самоконтроль». Это говорит о том, что повышенная частота рефлексии улучшила также и процесс самоконтроля: появилось больше внутренних возможностей управлять собой. В то же время остался процент курсантов (49%) в экспериментальной группе, иногда испытывающих трудности в осознании собственных мотивов поведения в коммуникативной деятельности. Это свидетельствует о недостаточной сформированности собственных представлений о себе как субъекте коммуникативной деятельности. В контрольной группе лишь 26,3% готовы осознанно относиться к собственным поступкам в коммуникативной деятельности. 23,2% обучающихся по-прежнему, как и в начале эксперимента, где таких курсантов было 28,4%, испытывают трудности в понимании себя.

Кроме того, не осталось курсантов, не способных осознать различия с собеседником по занимаемым личностным позициям в коммуникативной деятельности. Несмотря на то, что процент курсантов со средними показателями (42%) сохранился, он достаточно невысок и показывает, что

курсанты прикладывают значительные усилия, чтобы дифференцировать свои и чужие мысли, чувства и желания. Кроме того, нас порадовало, что по завершении эксперимента курсантам стало легче выражать свои мысли, аргументировать точку зрения ясно и доступно, они с большим доверием начали относиться друг к другу.

Опросник общения (СУМО) (В.Н. Куницына)

Определение индифферентной предрасположенности курсантов к коммуникативной деятельности показало, что увеличилось количество курсантов до 62% в экспериментальной группе, которые легко и непринужденно вступают в коммуникативную деятельность, ведут себя свободно и увлеченно. Не осталось курсантов, испытывающих значительные трудности при налаживании контактов с другими участниками коммуникативной деятельности. Осталось не так много курсантов (38%), проявляющих время от времени заинтересованность в коммуникативной деятельности, однако им не приходится прилагать дополнительные усилия при выполнении коллективного дела.

Примечательно, что полученные результаты по шкале «эмпатия» близки к результатам диагностики эмпатийных тенденций. Ситуация резко повернулась в сторону положительных изменений. Курсанты, безразличные и равнодушные по отношению к внутреннему миру партнера по общению, стали делать первые шаги на пути к эмпатийному сотрудничеству с другими субъектами коммуникативной деятельности. Уровень эмпатии на среднем уровне сохранился у 39% курсантов. Для них характерна поспешность выводов и переоценка собственных возможностей, иногда они бывают «закрыты» в общении. В контрольной группе результаты практически не изменились: низкий уровень по-прежнему характерен для 29,5% по сравнению с 30,5% в начале эксперимента).

Нам было важно также узнать, насколько курсанты готовы к самооценке. Анализ их ответов (по шкале «мои ошибки») показывает, что заметно утвердилась в своих позициях тенденция к интроспективному анализу

собственной коммуникативной деятельности. По-прежнему остались курсанты с преобладанием среднего уровня по шкале «мои ошибки», однако их процент снизился до 48%. Это говорит нам о том, что помощь товарищей, а также педагогическое сопровождение в процессе самоосознания и поиска новых конструктивных способов повышения эффективности коммуникативной деятельности было реализовано успешно. В целом, для 52% обучающихся стала типичной способность к переосмыслению собственных поступков в коммуникативной деятельности. Этому, во многом, способствовала не только работа на практических занятиях, но и военно-научной секции во время занятий научно-исследовательской деятельностью.

Ситуация в контрольной группе не такая благоприятная. Готовность к самооценке показали 25,3% обучающихся, 54,7% отличаются неустойчивой тенденцией к проявлению данной способности, а 20% и вовсе продемонстрировали низкий уровень.

Мы обратили внимание, что в экспериментальной группе не осталось курсантов с низким уровнем саморегуляции и самоуважения, количество курсантов с высоким показателем невротизации также сократилось до нуля. Нетипичным для курсантов стало проявление повышенной возбудимости, импульсивности, тревожности, эмоциональной неустойчивости и, как следствие, снижения самоуважения в коммуникативной деятельности. Кроме того, у курсантов заметно повысилась адекватность самооценки, обучающиеся стали объективнее оценивать результаты своей коммуникативной деятельности. Несмотря на то, что количество курсантов со средним уровнем сохранилось, результаты улучшились до 38%. Таким образом, положительно подействовали ситуации игрового моделирования, а также работа, организованная посредством интерактивного взаимодействия, где курсанты могли расслабиться, вести себя свободно и непринужденно. Успех также обусловлен работой курсантов в мини-группах как на практических занятиях, так и в военно-научной секции по тематике творческо-исследовательских заданий. Курсанты стараются контролировать свои действия, реже становятся

возбужденными и раздраженными, нуждаются в педагогическом сопровождении и поддержке товарищей при решении непростых задач. При этом своевременная помощь помогала избежать беспокойства и тревоги.

Неудивительно, почему курсанты стали чаще испытывать удовольствие от участия в коммуникативной деятельности. Повысилась заинтересованность и увлеченность, они выступали не просто наблюдателями и слушателями, а активными участниками коммуникативной деятельности, придумывали и разрабатывали сценарии, выступали в роли режиссеров во время съемки короткометражных видеороликов, участвовали в проектировании и изготовлении макетов, что, в свою очередь, отразилось на эмоциональном состоянии курсантов, «заражение» курсантов позитивными эмоциями благотворно отразилось на их общем самочувствии и настроении, эмоциональном состоянии.

Кроме того, мы обратили внимание, что данные по шкалам «невротизация», «саморегуляция», «самоуважение» коррелируют с показателями по шкале «отчужденность». Нас порадовало, что количество курсантов с повышенной склонностью к уединению в коммуникативной деятельности снизилось до 3%, курсанты стали охотнее включаться в коммуникативную деятельность, общаться с товарищами. В то же время сохранилось количество курсантов (24%), проявляющих стремление к уединению в коммуникативной деятельности, им проще работать индивидуально, однако у них тоже наметился прогресс, с коммуникативной деятельностью в составе небольших групп они стали справляться лучше, несмотря на некоторую замкнутость, обусловленную психофизиологическими особенностями. Кроме того, мы отметили, что курсанты не только внимательнее стали к собеседнику, но и сами стали откровеннее, начали проявлять больше доверия к партнерам по коммуникативной деятельности.

Далее, исходя из данных по шкалам, мы рассчитали обобщенные индексы контактности, коммуникативной совместимости и адаптивности, а также смогли оценить эффективность коммуникативной деятельности по

интегральному индексу успешности общения. Полученные данные были занесены в таблицу.

Обобщенные индексы	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Индекс контактности	-	35,8 %	46 %	48,4 %	54 %	15,8 %
Индекс коммуникативной совместимости	-	37,9 %	41 %	45,3 %	59 %	16,8 %
Индекс адаптивности	-	36,9 %	44 %	48,4 %	56 %	14,7 %
Интегральный индекс успешности общения	-	36,9 %	43,7 %	47,4 %	56,3 %	15,8 %

Как видно из таблицы, по завершении эксперимента курсантов с низким индексом успешности не стало в экспериментальной группе. Значительно увеличилось количество курсантов с высоким индексом успешности и в итоге составило 56,3%. Курсанты обладают устойчивой направленностью на продуктивную коммуникативную деятельность, на установление партнерских отношений, построенных по принципу эмпатийного сотрудничества. Количество курсантов со средним уровнем индекса успешности сохранилось, однако процент их снизился до 43,7%. Следовательно, не владея устойчивой тенденцией к активному участию и творческой самореализации в коммуникативной деятельности, они проявляют достаточно попыток к полноценной реализации своих коммуникативных возможностей, стремятся к достижению сотрудничества с товарищами.

После проведения диагностики был определен достигнутый уровень сформированности коммуникативной компетентности обучающихся в

экспериментальной и контрольной группах. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Сформированность коммуникативной компетентности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах в конце эксперимента

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество человек	Процентное соотношение	Количество человек	Процентное соотношение
Базовый	25	26,3 %	-	-
Потенциальный	49	51,6 %	48	48 %
Совершенный	21	22,1 %	52	52 %

Обращаясь к данным, приведенным в таблице, мы можем сделать вывод, что в контрольной группе в начале и по окончании экспериментальной работы не произошли явные изменения в распределении обучающихся по уровням коммуникативной компетентности. В частности, в начале эксперимента у 30,5% был выявлен базовый уровень коммуникативной компетентности, а в конце этот показатель составил 26,3%. Аналогично в начале эксперимента 55,8% имели потенциальный уровень и 13,7% совершенный уровень коммуникативной компетентности, по завершении эксперимента результаты по данным показателям составили 51,6% и 22,1% соответственно. Изменение ситуации в контрольной группе в начале и в конце эксперимента наглядно представлено на Рисунке 3.



Рисунок 3 – Сформированность коммуникативной компетентности обучающихся контрольной группы в начале эксперимента и после его окончания

Итак, судя по диаграмме, мы можем проследить незначительное изменение ситуации в контрольной группе. Наличие положительных сдвигов выявлено в связи с объективными причинами. Обучающиеся с каждым годом становятся старше, развивают новые способности, приобретают знания и умения. Коммуникативный опыт, который они приобретают за все время получения высшего образования, положительно отражается на общем уровне коммуникативной компетентности. Следовательно, именно объективные процессы благоприятным образом отразились на ситуации в контрольной группе.

В экспериментальной группе, где проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории обучающихся были организованы с целью формирования коммуникативной компетентности посредством решения задач, связанных с интеграцией учебной и научно-исследовательской деятельности, а также применением игрового моделирования в образовательном процессе, ситуация в начале и в конце эксперимента отличается значительно. Распределение курсантов экспериментальной группы по уровням коммуникативной компетентности в начале и в конце апробирования модели формирования коммуникативной компетентности в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории представлено на рисунке 4.



Рисунок 4 – Сформированность коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы в начале эксперимента и после его окончания

На диаграмме явно прослеживается значительное изменение в распределении курсантов по уровням коммуникативной компетентности между началом эксперимента и его окончанием в экспериментальной группе. Так, в начале эксперимента 34% курсантов имели базовый уровень коммуникативной компетентности, однако в конце эксперимента этот показатель стал равен нулю. Аналогично в начале эксперимента 53% и 13% обучающихся имели потенциальный и совершенный уровни, а по окончании эксперимента – 48% и 52% соответственно.

Для научного обоснования полученных результатов мы применили методы математической статистики.

Для проведения статистической обработки результатов эксперимента нами был использован переход от уровневой оценки сформированности коммуникативной компетентности к трехбалльной системе оценки, при этом совершенному уровню соответствует отметка «отлично» (5), потенциальному – «хорошо» (4), базовому – «удовлетворительно» (3).

Статистический показатель выборочного среднего значения представлялся нами как средняя оценка коммуникативной компетентности в группе и был определен нами по формуле [115]:

$$m = \frac{x_1 n_1 + x_2 n_2 + \dots + x_k n_k}{n} \quad (1),$$

где m – среднее выборки; x_1, x_2, \dots, x_k – варианты выборки; n_1, n_2, \dots, n_k – частоты вариант выборки; n – объем выборки.

Выборочное среднее значение для коммуникативной компетентности в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента составляет:

$$m_{\text{кг}}^{\text{кэ}} = \frac{5 \times 13 + 4 \times 53 + 3 \times 29}{95} = 3,8$$

Аналогично по формуле 1 были рассчитаны выборочные средние значения по коммуникативной компетентности для контрольной и экспериментальной групп на начало и конец эксперимента.

Таблица 5 – Выборочные средние значения по коммуникативной компетентности

Величина	Коммуникативная компетентность
$m_{\text{КГ}}^{\text{КЭ}}$	3,83
$m_{\text{ЭГ}}^{\text{КЭ}}$	3,79
$m_{\text{КГ}}^{\text{ФЭ}}$	3,96
$m_{\text{ЭГ}}^{\text{ФЭ}}$	4,52

Полученные выборочные средние значения по коммуникативной компетентности в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и формирующем этапах эксперимента были зафиксированы нами в таблице 5.

Для того чтобы определить, насколько значения из множества отличаются от именно средней величины, нами было рассчитано стандартное отклонение по формуле [115]:

$$s = \sqrt{\frac{n_1(x_1-m)^2 + n_2(x_2-m)^2 + \dots + n_k(x_k-m)^2}{n-1}} \quad (2),$$

где s – стандартное отклонение; x_1, x_2, \dots, x_k – варианты выборки; m – среднее выборки; n_1, n_2, \dots, n_k – частоты вариант выборки; n – объем выборки.

Величина стандартного отклонения для коммуникативной компетентности в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента равна:

$$s_{\text{КГ}}^{\text{КЭ}} = \sqrt{\frac{13(5-3,83)^2 + 53(4-3,83)^2 + 29(3-3,83)^2}{95-1}} = 0,7$$

По результатам проверки коммуникативной компетентности на констатирующем и формирующем этапах эксперимента нами были рассчитаны стандартные отклонения в контрольной и экспериментальной группах, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Стандартные отклонения по коммуникативной компетентности

Величина	Коммуникативная компетентность
$S_{\text{КГ}}^{\text{кЭ}}$	0,6
$S_{\text{ЭГ}}^{\text{кЭ}}$	0,6
$S_{\text{КГ}}^{\text{фЭ}}$	0,7
$S_{\text{ЭГ}}^{\text{фЭ}}$	0,5

Нами были выдвинуты две гипотезы: нулевая гипотеза (H_0) и альтернативная гипотеза (H_1).

H_0 – уровень сформированности коммуникативной компетентности в выборках экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различается.

H_1 – уровень сформированности коммуникативной компетентности в выборках экспериментальной и контрольной групп статистически значимо различается.

Проверка гипотез эксперимента осуществлялась через определение достоверности разницы выборок с использованием t-критерия Стьюдента. t-критерий Стьюдента был рассчитан нами по следующей формуле [115]:

$$t = \frac{|m_1 - m_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad (3),$$

где m_1 , m_2 – средние значения переменной по двум выборкам данных; s_1 – стандартное отклонение частных значений по одной выборке данных; n_1 – объем одной выборки данных; s_2 – стандартное отклонение по другой выборке данных; n_2 – объем другой выборки данных.

Рассчитанный по формуле 3, t-критерий Стьюдента равен:

$$t = \frac{|4,52 - 3,96|}{\sqrt{\frac{0,5^2}{100} + \frac{0,7^2}{95}}} = 6,2$$

Число степени свободы рассчитывается по формуле:

$$f = (n_1 + n_2) - 2$$

Таким образом, полученная степень свободы равна 193, так как в эксперименте принимали участие 100 человек экспериментальной и 95 человек контрольной группы. Используя известную таблицу критических значений для заданных интервалов степени свободы, мы выявили, что критическое значение при 5% уровне значимости равно 1,97, при 1% уровне значимости – 2,58. Расчетное значение критерия оказалось выше граничного табличного значения. Результат, полученный нами по окончании эксперимента, выявляет значительные различия между экспериментальной и контрольной группами. Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся, и что представленная модель является эффективной. Было установлено и подтверждено, что без проектирования и реализации ИОТ в коммуникативной деятельности уровень сформированности коммуникативной компетентности обучающихся практически не меняется.

Следовательно, по окончании апробирования разработанной нами модели уровень сформированности коммуникативной компетентности значительно вырос, что следует из результатов диагностики, полученных в начале и конце педагогического эксперимента. Таким образом, можно констатировать успешное решение поставленных задач, а также добавить, что выдвинутая в начале исследования гипотеза является теоретически обоснованной и практически проверенной.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационного исследования описаны результаты опытно-экспериментальной работы по апробированию модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Перед нами стояли следующие задачи:

- 1) диагностировать исходный уровень сформированности коммуникативной компетентности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах;
- 2) экспериментально проверить эффективность разработанной модели;
- 3) подтвердить эффективность, используя статистические методы.

Решение указанных задач позволило сделать следующие выводы. Исходный уровень сформированности коммуникативной компетентности был выявлен с использованием диагностического инструментария, представленного совокупностью методик оценки коммуникативной компетентности, позволяющей охарактеризовать сформированность всех её компонентов.

Как выяснилось по результатам данных методик, коммуникативная компетентность обучающихся экспериментальной и контрольной групп сформирована преимущественно на базовом уровне. Далее в условиях коммуникативной деятельности было организовано проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории обучающихся, составивших экспериментальную группу. Деятельность обучающихся была направлена на проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий формирования коммуникативной компетентности. Деятельность педагогов – на педагогическое сопровождение обучающихся и создание условий формирования коммуникативной компетентности (моделирование коммуникативных ситуаций, интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности). Деятельность и педагога, и обучающихся менялась на четырех этапах: установочном, ориентирования, самопродвижения, аналитическом. Этапы были ориентированы на формирование устойчивого интереса обучающихся к участию в коммуникативной деятельности, стимулирование их мотивации, повышение значимости диалогической направленности в коммуникативной деятельности, формирование чувства эмпатии и выработку механизмов эмоционального самоконтроля. По окончании экспериментальной проверки модели выяснилось, что уровень коммуникативной компетентности

обучающихся экспериментальной группы значительно возрос, что продемонстрировали результаты диагностики. Результаты были проверены методами математической статистики. Применение t-критерия Стьюдента установило значимость различий между экспериментальной и контрольной группами. Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сделать вывод о том, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории обладает возможностями формирования коммуникативной компетентности обучающихся, и что представленная модель является эффективной, а реализация данной модели позволяет сформировать более высокий уровень коммуникативной компетентности обучающихся.

Заключение

Постепенное решение поставленных в исследовании задач позволило нам сделать следующие выводы.

Коммуникативную компетентность, целесообразно рассматривать как интегративное личностное качество, формирующееся у обучающегося в результате реализации им мотивационно-ценностных, деятельностных, эмоциональных, рефлексивно-оценочных практик. Компоненты коммуникативной компетентности характеризуются наличием таких показателей их сформированности на базовом, потенциальном, совершенном уровнях, как осознание необходимости активного включения в коммуникативную деятельность; потребность в коммуникативной деятельности как ценностном процессе формирования коммуникативных навыков; способность к проявлению коммуникативных и организаторских склонностей в коммуникативной деятельности; способность к диалогической направленности в коммуникативной деятельности; способность к самоконтролю в коммуникативной деятельности; способность к эмпатии; оценка собственных посланий в коммуникативной деятельности; оценка эффективности коммуникативной деятельности.

Результаты исследования доказали, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории являются не только свободным выбором направления самореализации в коммуникативной деятельности, способствующим достижению личностно-значимых целей, но и процессом, обладающим возможностями в формировании коммуникативной компетентности обучающихся.

Для конкретизации теоретических и практических представлений о сущности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в коммуникативной деятельности и прогнозировании ее возможностей в формировании коммуникативной компетентности

обучающихся использовалась созданная нами модель. Она представляет собой конструкт, составленный методологическим, операционально-деятельностным и результативно-оценочным блоками, предусматривает поэтапную деятельность обучающихся, направленную на проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий формирования коммуникативной компетентности, а также деятельность педагогов, направленную на педагогическое сопровождение обучающихся. Эффективность формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории определяется в соответствии с педагогическими условиями, предполагающими моделирование коммуникативных ситуаций, интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности.

Кроме того, были определены приоритетные направления в рамках дальнейшего исследования проблемы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. В частности, было бы полезно выявить возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе формирования коммуникативной компетентности у школьников, студентов вузов и ссузов всех направлений и профилей подготовки. Также, было бы важно выявить возможности проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в воспитательной работе в процессе формирования коммуникативной компетентности. Принимая во внимание результаты апробации на курсантах представленной нами модели, следовало бы изучить, повлияют ли совместно организованные с командирами проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории на формирование их коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Аверкина И.Л. Модель педагогического сопровождения добровольческой деятельности студенческой молодёжи / И.Л. Аверкина, С.О. Авчинникова // Проблемы современного образования. – 2018. – № 4. – С. 151-164.
2. Агеев, С. Л. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов физической культуры в системе повышения квалификации / С.Л. Агеев, В.А. Беликов // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4-1. – С.115-117.
3. Аксенова, Г.И. Субъектная позиция курсанта: условия ее развития и формирования / Г.И. Аксенова, П.Ю. Аксенова // Международный пенитенциарный журнал. – 2016. – № 2 (6). – С. 6-11.
4. Александрова, Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе / Е.А. Александрова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 2 (28). – С. 59-63.
5. Александрова, Е.А. Как формировать эмоциональный интеллект школьника / Е.А. Александрова, К.С. Кузнецова. – М.: Сентябрь, 2018. – 160 с.
6. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий / Е.А. Александрова // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. – 2008. – № 1-2. – С. 74-78.
7. Андреев, В.А. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.А. Андреев. – Казань, 2012. – 608 с.
8. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2017. – 363 с.
9. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений / А.С. Арсеньев. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 – 592 с.

10. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. — 528 с.

11. Асмолов, А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 2-6.

12. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. –151 с.

13. Астахов, О.Ю. Субъектное содержание коммуникационных процессов в условиях современной культуры / О.Ю. Астахов, О.В. Ртищева // Международный журнал исследований культуры. – 2017. – № 2 (27). – С. 20-26.

14. Байбородова, Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35-41.

15. Байбородова Л.В. Педагогические средства развития взаимодействия студентов в профессиональной образовательной организации / Л.В. Байбородова, А.В. Шитов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 95-101.

16. Байбородова, Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т.8. – № 5. – С. 7-21.

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

18. Балыкина, Г.А. Единство ценностного и компетентностного подходов в коммуникативных практиках современного образования / Г.А. Балыкина // Вестник Поволжской академии гос. службы. – 2008. – № 1(14). – С. 131-137.

19. Бандура, О.О. Влияние самоактуализации на формирование структуры компетентного стиля жизни личности: дис.... канд. психол. наук / О.О. Бандура. – Киев, 2001. – 276 с.

20. Барахович, И.И. Коммуникативная деятельность педагога в инновационном образовательном пространстве / И.И. Барахович // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (13-14 ноября 2015 г.). – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. – С. 67-79.

21. Батаршев, А.В. Психодиагностика в управлении: практическое руководство / А.В. Батаршев. – М.: Дело, 2005. – 496 с.

22. Безрукова, В. С. Методология и технология исследовательской деятельности: монография / В.С. Безрукова. – СПб.: Санкт-Петерб. гос. университет сервиса и экономики, 2011. – 259 с.

23. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

24. Бердяев Н. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Николай Бердяев. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 416 с.

25. Бережная И.Ф. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студентов в вузе на основе объектно-субъектного преобразования / И.Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного

университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 2. – С. 89-94.

26. Бережная И.Ф. Педагогическая технология проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов в процессе профессиональной подготовки / И.Ф. Бережная // Преподаватель XXI века. – 2016. – № 2-1. – С. 44-48.

27. Бережная И.Ф. Индивидуальная траектория профессиональной подготовки менеджеров в образовании / И.Ф. Бережная // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 10 (79). – С. 102-105.

28. Бодалев, А.А. Акмеология развития человека: феноменология, закономерности, механизмы / А.А. Бодалев // Человек и образование. – 2007. – № 3-4 (12-13). – С. 13-18.

29. Бодалев, А.А. Общение как предмет междисциплинарного изучения / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – Москва: Российская академия наук. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С.129-133.

30. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2-6.

31. Бондаревская, Е.В. Педагогическое образование – фундамент строительства будущего / Е.В. Бондаревская // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 74-79.

32. Бондаренко, Л.В. Система коллективного обучения на основе индивидуальных программ / Л.В. Бондаренко, В.Б. Лебединцев, И.Г. Литвинская, М.В. Минова // Современная дидактика и качество образования: становление не классно-урочных систем обучения: сборник материалов IX Всероссийской научно-методической конференции (г. Красноярск, 18-19 января 2017 г.). – Красноярск: КГАУ ДПО Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. – С. 32-41.

33. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.

34. Бугрова, Н.А. Ценностно-смысловые основы становления субъектности будущего педагога / Н.А. Бугрова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 38. – С. 202-210.

35. Васильева, И.В. Рефлексивная деятельность как средство развития инвариантных социально-личностных компетенций студентов в процессе гуманитарного образования / И.В. Васильева // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2016: сборник трудов международной научно-технической и научно-методической конференции: в 4 томах. (г. Рязань, 2-4 марта 2016 г.). – Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет, 2016. – С. 47-50.

36. Вдовина, С.А. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории [Электронный ресурс] / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2013. – № 6 (19). – URL: www.naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf (дата обращения: 15.03.2017).

37. Воронцов, А.Б. Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы / А.Б. Воронцов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 3. – С. 56-69.

38. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

39. Гайнеев, Э.Р. Система «кайдзен»: микроэкономический подход в рационализаторской деятельности студента / Э.Р. Гайнеев, А.С. Харитонов // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). – 2017. – 3(21). – С. 164-174.

40. Гладких, В.В. Личностные факторы, способствующие формированию военного профессионала по индивидуальной образовательной траектории / В.В. Гладких, Д.Ю. Сверчков // Перспективы науки. – 2019. – № 2 (113). – С. 210-212.

41. Гончаренко, Л.В. Коммуникативная деятельность и ее социальная значимость [Электронный ресурс] / Л.В. Гончаренко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: www.scienceeducation.ru/116-12540 (дата обращения: 06.01.2018).

42. Гончарова, Е.В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 3-11.

43. Гоулман, Дэниел. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – 5-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 544 с.

44. Гребенкина, Л.К. Концептуальные идеи В.А. Сластёнина о педагогическом взаимодействии и сотрудничестве субъектов деятельности вуза/ Л.К. Гребенкина, Н.А. Копылова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО В.А. Сластёнина (3-4 октября 2017 г.). – Рязань: Концепция, 2017. – С. 21-25.

45. Гребнева, В.В. Развитие самостоятельности студентов университета в процессе профессионального становления: монография / В.В. Гребнева – Белгород: Изд-во «Политерра», 2009 (12,83 п.л.) (в соавторстве, личн. уч. 6,42 п.л.).

46. Григорьева, Е.И. Социально-культурные условия личностного саморазвития молодежи в деятельности студенческих научных сообществ / Е.И. Григорьева, В.В. Гладких, Е.И.Панкова // Культура и образование. – 2018. – № 4 (31). – С. 106-115.

47. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь / А.А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с.

48. Дахин, А.Н. Модели и цели общего образования / А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2012. – № 3. – С. 28-33.

49. Дахин, А.Н. Моделирование результатов военно-профессионального образования / А.Н. Дахин // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2016. – № 4(9). – С. 77–82.

50. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.

51. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

52. Егоров, В. К. «Философия культуры России: контуры и проблемы» / В.К. Егоров. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 655 с.

53. Емелин, А.И. Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров-финансистов средствами социально-психологического тренинга: дис. ... канд. психол. наук / А.И. Емелин. – Ярославль, 1999. – 219 с.

54. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.

55. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

56. Еремина, Л.И. Коллективная творческая деятельность в профессиональной подготовке студентов / Л.И. Еремина // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). – 2014. – № 4 (10). – С. 80-84.

57. Желваков, Н. А. Хрестоматия по истории педагогики. – Том IV. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции / под общ. ред. С. А. Каменева. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1936. – 516 с.

58. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

59. Захаров, В.П. Социально-психологический тренинг: Учебное пособие / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.

60. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5 (23). – С. 79-90.

61. Зеленцова, А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 165 с.

62. Зимняя, И. А. Учебная мотивация / И.А. Зимняя, А.А. Зимняя // Педагогическая психология: учебн. пособие для вузов. М.: ЛОГОС, 1999. – С. 217-232.

63. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

64. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

65. Зинченко, А.П. Игровая педагогика. Часть IV. Игровая педагогика в методологическом университете [Электронный ресурс] / А.П. Зинченко. – URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6654/6655> (дата обращения: 10.07.2018).

66. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

67. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

68. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

69. Кабрин, В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования / В.И. Кабрин. – Москва: Смысл, 2005. – 248 с.

70. Казакова, Т.А. Применение активных и интерактивных методов обучения иностранному языку в неязыковом специализированном вузе / Т.А. Казакова // NEW WORLD. NEW LANGUAGE. NEW THINKING: сборник материалов II ежегодной международной научно-практической конференции (г. Москва, 6 февраля 2019 г.). – М.: Дипломатическая академия МИД России, 2019. – С. 646-652.

71. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

72. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

73. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.

74. Карнаухова, И.Б. Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности в процессе профессиональной подготовки: Дис.. канд. пед. наук / И.Б. Карнаухова. – М., 2000. – 158 с.

75. Кирьякова, А.В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 124-128.

76. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография / М.В. Кларин. – 2-е издание. – М.: ЛУч, 2018. – 640 с.

77. Клименко, Е.В. От научно-исследовательской деятельности студента к инновационной профессиональной деятельности специалиста / Е.В. Клименко // Технические науки – от теории к практике. – 2013. – № 27-1. – С. 25-29.

78. Ковалева, Т.М. Работа с индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой: дидактический

взгляд / Т.М. Ковалева // Современная дидактика и качество образования: становление не классно-урочных систем обучения: материалы IX Всероссийской научно-методической конференции. – Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. – С. 69-81.

79. Колдина, М.И. Научно-исследовательская деятельность как условие профессионального развития педагога / М.И. Колдина, А.В. Трутанова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 5. – С. 85.

80. Корчагин, В.Н. Системно-синергетическая философия как методологическая основа педагогики / В.Н. Корчагин // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. – №. 2. – С. 99-103.

81. Корчагин В.Н. Диагностическая функция в структуре деятельности педагога колледжа по формированию у студентов культуры профессионального здоровья / В.Н. Корчагин, Л.Н. Корчагина // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения. Мат. Всерос. научн.-практ. конф. с межд. участием: Саратов, 2017. – С. 209-221.

82. Костюк, Н.В. Позитивная мотивация к обучению как фактор выстраивания учебно-профессиональной траектории студентов вузов сферы культуры и искусства / Н.В. Костюк, Р.Г. Султан // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 45-2. – С. 47-52.

83. Кочетков М.В. Педагогическое творчество и педагогическое сотворчество как предметно-объектная область исследований // Человек и образование. – 2013. – № 1 (34). – С. 67-71.

84. Крылов Д.А. Проектно-технологическая культура педагога: факторы актуализации, сущность феномена, концептуальные идеи и возможные модели реализации содержания / Д.А. Крылов // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. – № 2-2. – С. 334-341.

85. Кулешова, Г. М. Модель организации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном эвристическом обучении / Г.М. Кулешова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 63-2. – С.123-127.

86. Куликова, Л.Г. Интерактивный подход к организации научно-исследовательской деятельности в вузе / Л.Г. Куликова, Г.А. Калачев, О.А. Бокова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3(28). – С. 185-188.

87. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. – 2001. – Т. 6. – № 2. – С. 101-104.

88. Лазарева, Л.И. Модернизированные стандарты специалиста в области социально-культурной деятельности: проблемы разработки профессиональных компетенций в контексте профессий будущего / Л.И. Лазарева, С.И Гусев // Мир, науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 46-49.

89. Ларионова, О. Г. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Г. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 118–122.

90. Ларионова, Е.В. О современных коммуникативных практиках в образовании / Е.В. Ларионова // В сборнике: Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение. Материалы V Международной научной конференции. – 2016. – С. 179-181.

91. Лебединцев, В.Б. Отношение к докладам первого дня конференции / В.Б. Лебединцев // Современная дидактика и качество образования: становление не классно-урочных систем обучения: сборник материалов IX Всероссийской научно-методической конференции (г. Красноярск, 18-19 января 2017 г.). – Красноярск: КГАУ ДПО Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. – С. 95-105.

92. Левитес, Д.Г. Качество школьного образования как общественно-педагогическая и дидактическая проблема / Д.Г. Левитес // Школьные технологии. – 2010. – № 6. – С. 38-45.

93. Левитес, Д.Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последиplomного образования педагогов: дис. ... д-ра пед. наук / Д.Г. Левитес. – СПб., 1998. – 375 с.

94. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

95. Леонтьев, Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А. Леонтьев // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 16-21.

96. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей / Е.А. Лодатко // Вестник Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 1(16). – С. 126–128.

97. Лопаткин, В.М. Инновационный потенциал научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов / В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3(22). – С. 200-202.

98. Мамедова, А.В. Коммуникативная деятельность – основа формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста / А.В. Мамедова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2(77). – С. 77-80.

99. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международ. гуманитарн. фонд «Знание», 1996. – 312 с.

100. Маскаева, А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся старших классов в условиях вариативного обучения математике: дис. ... канд. пед. наук / А.М. Маскаева. – М., 2011. – С. 23-25.

101. Маслова, Н.В. Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира / Н.В. Маслова. – Москва: Концептуал, 2017. – 248 с.

102. Матяш, Т.П. Основы философии: учебник / Т.П. Матяш, Л.В. Жаров, Е.Е. Несмеянов; под ред. Т.П. Матяш. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – С. 51-52.

103. Мачехина, О.Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Мачехина. – М., 2007. – 24 с.

104. Милорадова, Н.Г. Выявление стилевых особенностей восприятия, мышления и деятельности с помощью опросника «СД» / Н.Г. Милорадова, А.Д. Ишков // Экономика и предпринимательство. – 2015. – № 5-1(58). – С. 431-436.

105. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: учебное пособие / А.К. Михальская. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 379 с.

106. Морозова, Н.М. Коммуникативная деятельность как средство воспитания навыков общения / Н.М. Морозова // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2014. – №1 (3). – С. 495-497.

107. Моргунова, М.А. Социокультурные функции толерантной культуры педагога / М.А. Моргунова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки – 2009. – выпуск 2 (70). – С. 246-248.

108. Мудрик, А.В. Воспитание как социальный институт / А.В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 22-31.

109. Мудрик, А.В. Социализация личности / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.

110. Муравьева, Г.Е. Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса / Г.Е. Муравьева; Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Шуйс. гос. пед. ун-т». – Шуя: Шуйс. гос. пед. ун-т, 2005. – 103 с.

111. Муравьева, О.И. Психология коммуникативной компетентности: Учебник / О.И. Муравьева. – Томск. Изд-во Том. ун-та, 2012. – 160 с.

112. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избран. психолог. тр. / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Модек, 2003 – 363 с.

113. Накомото, С. Гений общения. Как им стать? / С. Накомото. – СПб.: Питер, 2016. – 240 с.

114. Наумов, Е.Б. Теоретические основы формирования коммуникативных способностей подростков / Е.Б. Наумов // Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: сборник научных трудов. – Курган, 2000. – С. 58-65.

115. Некрасов, С.Д. Математические методы в психологии (MS Excel): учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / С.Д. Некрасов. – Краснодар: Кубанский гос. Ун-т, 2014. – 147 с.

116. Немов, Р.С. Психология в 3 кн.: учеб. для студентов высш. Пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – Кн. 1. – М.: Владос, 2000. – 686 с.

117. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов учреждений сред. Проф. Образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

118. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989. – 192 с.

119. Никулина, А.С. Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в современных условиях / А.С. Никулина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 177-179.

120. Никулина, А.С. К вопросу о возможности формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся / А.С. Никулина // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1. – С. 18-23.

121. Никулина, А.С. Модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории [Электронный ресурс] / А.С. Никулина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/101PDMN119.pdf> (дата обращения: 22.05.2019).

122. Новиков, А.М. Оценка развития профессиональной культуры специалиста / А.М. Новиков // Профессиональное образование. – М.: Академия профессионального образования. – 2006. – № 11. – С. 25-26.

123. Новиков, А.М. Развитие «самости» студента (категориальный аспект проблемы) / А.М. Новиков // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 130-136.

124. Новиков, В.В. Социальная психология: Феномен и наука: Учебное пособие / В.В. Новиков. – М: изд-во ин-та Психотерапии, 2003. – 344 с.

125. Образовательная программа-маршрут ученика / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: ЮИПК, 1998. – С. 141.

126. Орлов, А.Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в высшем педагогическом учебном заведении / А.Н. Орлов, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3(15). – С. 257-259.

127. Осипова, С.И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся: автореф. дис. д-ра пед. наук / С.И. Осипова. – Красноярск, 2001. – 36 с.

128. Оспенникова, Е. В. Развитие самостоятельности учащихся при изучении школьного курса физики в условиях обновления информационной культуры общества: дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Оспенникова. — Пермь: ПГПУ, 2003. – С. 28-37.

129. Павлова, Л.Г. Коммуникативная эффективность делового общения: Монография / Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – 2-е изд. – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2016. – 169 с.

130. Паршуков, В.Г. Принципы формирования коммуникативной компетентности / В.Г. Паршуков // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 4-1. – С. 145-151.

131. Педагогика и психология высшей школы: учебн. Пособ. / под ред. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с.

132. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 502 с.
133. Педагогика: учебн. Пособ. / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр Академия, 2008. – 576 с.
134. Петров, А.Ю. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А.Ю. Петров // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 2004. – № 10. – С. 6-10.
135. Петрова, Е.А. Социальная психология личности. Учеб-метод. Пособие для студентов / Е.А. Петрова, Д.А. Смыслов. – Москва, Изд-во РИЦ АИМ, 2008. – 204 с.
136. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
137. Петрушин, С.В. Социально-психологический тренинг в многочисленной группе как средство развития компетентности в общении: Дис. ... канд. Психол. Наук / С.В. Петрушин. – Казань, 1995. – 183 с.
138. Пинигина, Г.В. Требования к качеству подготовки специалиста технического университета в свете компетентностного подхода / Г.В. Пинигина, И.В. Кондрина, С.С. Смагина // Актуальные проблемы гуманитарных наук в техническом вузе: сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2017.
139. Поляков, С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка / С.Д. Поляков. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.
140. Попова В.И. Гуманитарно-культурологические возможности подготовки магистра (опыт решения проблемы) / В.И. Попова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 5 (205). – С. 27-32.
141. Поповичева, О.Н. Социально-культурные условия повышения педагогического мастерства специалистов учреждений дополнительного

образования / О.Н. Поповичева // Современные проблемы образования. – 2013. – № 10 (56). – С. 170-174.

142. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов / Нижегород. Гос. Архитектур.-строит. Ун-т; Н. А. Зими́на. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 42 с.

143. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.

144. Роджерс, К.Р. Становление человека. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 258 с.

145. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов; сост. В.Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 2010. – 620 с.

146. Руденский, Е.В. Дефицит социально-психологической компетентности как триггер онтогенетической виктимизации личности / Е.В. Руденский // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 217-222.

147. Руденский, Е.В. Социальная психология: Курс лекций / Е.В. Руденский. – М.: ИНРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997 – 224 с.

148. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании [Электронный ресурс] / Ж.Ж. Руссо // Мультимедийное издательство Стрельбицкого. – URL: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/18397944/21543461/&uuid=733bc723-b4bf-5742-9457-270647184993&art=18397944&user=433922153&uilang=ru&catalit2

(дата обращения: 30.04.2018).

149. Рыбкина Г.В. Развитие прогностической функции учителя – основа формирования универсальных учебных действий учащихся / Г.В. Рыбкина // Школа будущего. – 2014. – № 6. – С. 80-88.

150. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – С. 23.

151. Садовская, В. С. Основы коммуникативной культуры: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц.-культур.

Деятельность», дисциплина ОПД.Ф.11 «Основы коммуникат. Культуры» / В.С. Садовская, В.А. Ремизов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 206 с.

152. Сайгушев Н.Я. К вопросу о функциональном анализе педагогической деятельности / Н.Я. Сайгушев, Л.И. Сайгушева // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2015. – № 1 (19). – С. 119-124.

153. Сапожникова, Т.Н. Модель подготовки специалистов к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников / Т.Н. Сапожникова // Вестник Балтийского федерального университета им. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2009. – № 11. – С. 59-62.

154. Семенов, В.Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект: текст лекций / В.Д. Семенов. – Свердловск: Урал. Гос. Ун-т им. А.М. Горького, 1990. – С. 5.

155. Сериков, В. В. Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели / В. В. Сериков // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 2. – С. 27-33.

156. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (106). – С. 30-35.

157. Смирнова, Н.В. Индивидуальные образовательные маршруты в различных педагогических средах / Н.В. Смирнова // Диалог в образовании: Сб. материал. конф. сер. «Symposium». – СПб, 2002. – Вып. 22. – С. 75.

158. Сорокоумова, Е.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов методами интерактивного обучения / Е.А. Сорокоумова, Е.Е. Щербакова, Н.Ю. Молостова // Мир коммуникаций: тенденции, практики, перспективы: сб. ст. Межд. Науч.-практ. Конф. (Нижний Новгород, 16 окт. 2014 г.). – Нижний Новгород, 2015. – С. 91-95.

159. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений / А.Н. Сухов, А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев и др.; Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 600 с.

160. Социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Сухов [и др.]; под ред. А.Н. Сухова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 615 с.

161. Социально-психологический практикум: Учеб.-метод. Пособие для студентов ф-та психологии и социальной работы / Авт.-сост. В.В. Гриценко. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2004 – 184 с.

162. Стриганкова, Е.Ю. Образование в современном коммуникативном пространстве: проблемы управления / Е.Ю. Стриганкова // Непрерывное образование в России: пространство развития: сб. науч. статей. – Саратов, 2006. – С. 79

163. Стриганкова, Е.Ю. Социально-духовный аспект коммуникативных практик современного социума / Е.Ю. Стриганкова // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11., вып. 3. – С. 26-29.

164. Таланчук, Н.М. Системно-синергетический взгляд на среднее специальное образование / Н.М. Таланчук // Казанский педагогический журнал. – 1995. – № 1. – С. 49-59.

165. Тарасова Л.Е. Влияние оценочной деятельности вузовских преподавателей на формирование самооценки студентов / Л.Е. Тарасова // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2008. – № 3-4. – С. 17-22.

166. Тельтевская, Н.В. Роль межличностного взаимодействия в профессиональной подготовке студентов / Н.В. Тельтевская // Вестник ПАГС. – 2011. – С. 95-99.

167. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: Дис. Канд. Пед. наук / Т.И. Торгашина. – Волгоград, 1999. – 209 с.

168. Тюлю, Г.М. Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза / Г.М. Тюлю, В.Н. Старшинов // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 2. – С. 172-175.

169. Тюменева, Н.П. Интерактивное обучение как средство формирования коммуникативных способностей курсантов и слушателей / Н.П. Тюменева // Использование интерактивных и информационно-коммуникационных технологий при формировании общекультурных и языковых компетенций: сборник материалов межрегионального круглого стола (г. Рязань, 21 октября 2015 г.). – Рязань: Академия ФСИН России, 2016. – С. 73-78.

170. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – С. 131.

171. Устич, Л.М. Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе образования взрослых: автореф. Дис. ...канд. Пед. наук / Л.М. Устич. – Калининград, 2004. – 25 с.

172. Ушаков А.А. Основные векторы личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интеграции образовательных систем / А.А. Ушаков // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 993-1000.

173. Фастова, Е.И. Инновационные педагогические технологии. Кейс успешного педагога: индивидуальный образовательный маршрут; личностно-развивающие технологии и методики; проектирование вариативного образовательного пространства; диагностический инструментарий на электронном носителе / Е.И. Фастова, О.Л. Иванова. – Волгоград: Учитель. – 79 с.

174. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002 – 490 с.

175. Филонова, Ю.А. Формирование коммуникативной компетентности учащихся: принципы планирования системы уроков в основной школе / Ю.А. Филонова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 25-30.

176. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика: монография / Н.В. Мартишина (рук.), Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. – Рязань: Издательство «Концепция», 2016. – 120 с.

177. Хабермас, Ю.О. Моральное сознание и коммуникативное действие / пер. с нем. Медведева Ю.С., под ред. Складнева Д.А., послесл. Б.В. Маркова. – СПб.: Наука, 2001. – 380 с.

178. Хазанова, М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы / М.А. Хазанова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 2. – С. 26-32.

179. Хасан, Б.И. Индивидуальный прогресс в обучении: конфликтная природа, возможности измерения и оценки / Б.И. Хасан // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Москва: Издательство «Дело». – 2012. – С. 229-238.

180. Хокинг, С. Высший замысел / С. Хокинг, Л. Млодинов; Перевод М. Кононова. – Санкт-Петербург: Амфора, 2013. – 208 с.

181. Холопова, Т.И. Протокол и этикет для деловых людей / Т.И. Холопова, М.М. Лебедева. – М.: Изд. центр «Анкил»: ИНФРА-М, 1995. – 366 с.

182. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59-64.

183. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

184. Хуторской, А.В. Технология конструирования компетентностного обучения [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Вестник Института

образования человека. – 2011. – №2. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/211> (дата обращения: 05.09.2016).

185. Царёва, Н.П. Традиции и причины инноваций коллективной творческой деятельности / Н.П. Царёва // Социальная педагогика. – 2017. – № 1-2. – С. 73-82.

186. Челноков, В.А. Технология опережающего обучения: модель и принципы моделирования / В.А. Челноков // Специалист. – 2005. – № 11. – С. 30-32.

187. Чернявская, А.П. Становление партнерской позиции педагога: монография / А.П. Чернявская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 328 с.

188. Чурекова, Т.М. Актуализация самостоятельной работы студентов в условиях реализации ФГОС / Т.М. Чурекова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 4 (28). – С. 162-166.

189. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26–31.

190. Шамионов, Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации: монография / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Сарат. пед. ин-та, 2000. – 329 с.

191. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2006. – Т. 6. – вып. 1/2. – С. 104-109.

192. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. М.: Педагогический поиск, 2001. – С. 125-126.

193. Шаталов, В. Ф. Точка опоры / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – С. 28

194. Шатохина, Л.В. К вопросу о формировании коммуникативной культуры курсантов Академии ФСИН России / Л.В. Шатохина // Научное

обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию со дня образования психологической службы уголовно-исполнительной системы (г. Рязань, 31 марта 2017 г.). – Рязань: Академия ФСИН России, 2017. – С. 381-388.

195. Щедровицкий, П.Г. Педагогика свободы / П.Г. Щедровицкий // Кентавр. –1993. – № 1. – С. 18-24.

196. Щербакова, Т.Н. Коммуникативная компетентность педагога как профессиональный ресурс. Государственное и муниципальное управление / Т.Н. Щербакова, А.И. Кладько // Ученые записки СКАГС. – Москва: РАНХиГС, 2014. – № 4. – С. 199-204.

197. Щуркова, Н.Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания / Н.Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139-147.

198. Юдина, Ю. Г. Условия становления и содержание индивидуальной образовательной траектории учащихся 5-7 классов основной школы: учебно-методическое пособие / Ю. Г. Юдина. – Красноярск: КГУ, 2005. – 122 с.

199. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139-143.

200. Якиманская, И.С. Изучение личности ученика в образовательном процессе / И.С. Якиманская // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т.3. – № 1. – С. 32-38.

201. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1996. – 96 с.

202. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 220 с.

203. Яковлева, Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материалах деятельности врача): дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Яковлева. – М., 1994. – 164 с.

204. Halpern, D. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* / D. Halpern. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

205. Hayes, J. R. *The Complete Problem Solver* / J.R. Hayes. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

206. Orekhova, Y.Y. Implementation of competency-based approach in interactive teaching of future masters of education / Y.Y. Orekhova, L.K. Grebenkina, N.V. Martishina, M.V. Badelina // *Espacios*. – 2019. – V. 10. – № 29. – Mode of access: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n29/a19v40n29p15.pdf>

207. Preiner, D. *Competention: on der Personlichkeit* / D. Preiner. – Berlin/W., 1976. – 216 p.

208. Resnick, L. B., Glaser, R. *Problem Solving and Intelligence* / L.B. Resnick, R. Glaser // Pittsburgh Univ., Fa. Learning Research and Development Center. National Inst. of Education (DREW). – Washington, D.C., 1975/13. – 41p.

209. Tannen, D. *Conversational Style. Psycholinguistic Models of Production* / D. Tannen. – Norwood, NJ: Ablex, 1987. – pp. 251-267.

Приложения

Приложение А

«Отношение к коммуникативной деятельности» (анкета для экспериментальной группы)

1. *Фамилия, учебная группа.*
2. *Общение – это вынужденное занятие или Вы получаете удовольствие от процесса общения? С кем Вам приятнее общаться больше всего?*
3. *По вашему мнению, отличаются ли понятия «общение» и «коммуникативная деятельность»? Если «да», то постарайтесь самостоятельно сформулировать определение этих понятий.*
4. *Вам предпочтительнее заниматься межличностными или межгрупповыми формами коммуникативной деятельности?*
5. *Вам проще выступать с заранее подготовленной речью или спонтанно?*
6. *Выберите одно из утверждений:*
 - 1) прежде чем выступить с сообщением, мне необходимо несколько раз прочитать его содержание;
 - 2) прежде, чем выступить с сообщением, мне необходимо послушать компетентного специалиста, товарища по службе, посмотреть видео;
 - 3) прежде чем выступить с сообщением, мне необходимо сделать предварительные выписки, составить письменный план своего выступления.
7. *Вы командный или индивидуальный игрок?*
8. *Какой вид коммуникативной деятельности для Вас желательнее всего в совместной с товарищами работе?*
9. *На занятиях Вы с интересом будете участвовать:*
 - 1) в мини-группах по тематике творческо-исследовательских заданий с последующим представлением результатов;
 - 2) в обсуждении вопросов по предложенному для изучения тексту;
 - 3) в обсуждении вопросов по увиденному видеотрейлеру;
 - 4) в ситуациях игрового моделирования;
 - 5) в дискуссиях;
 - 6) свой вариант
10. *Можете ли Вы объяснить, как Вы понимаете значение выражения «коллективная творческая деятельность»?*
11. *Можете ли Вы назвать себя творческой личностью?*
 - 1) да, потому что постоянно выступаю на концертах в нашем клубе;
 - 2) да, мое хобби – научно-техническое творчество;
 - 3) нет, никогда не занимался и не хочу;
 - 4) нет, но очень хотелось бы.
12. *В какой роли Вы бы хотели выступить?*
 1. организатор;

2. докладчик;
3. сценарист;
4. исполнитель роли;
5. ведущий;
6. член команды;
7. художник-декоратор.

13. *Хочу участвовать в КТД, потому что это возможность:*

- 1) проявить свои таланты;
- 2) учиться выступать перед аудиторией;
- 3) заслужить похвалу, одобрение;
- 4) придумывать и организовывать оригинальные мероприятия со своими товарищами;
- 5) стать раскрепощеннее;
- 6) улучшить знания по дисциплине.

14. *О чем следует помнить, вступая в КТД со своими товарищами?*

Обоснуйте ответ.

15. *Вы свободно чувствуете себя, когда выступаете публично?*

Обоснуйте свой ответ.

16. *Хотели бы Вы записаться на курсы ораторского мастерства?*

17. *Вы когда-нибудь мечтали стать журналистом?*

18. *Обычно Вы чувствуете себя довольным результатами своей коммуникативной деятельности:*

- 1) да;
- 2) не уверен;
- 3) нет.

19. *Как Вы смотрите на то, что коммуникативная деятельность станет важной составляющей Вашей жизни? Обоснуйте ответ.*

«Отношение к научно-исследовательской деятельности» (анкета для экспериментальной группы)

1. *Фамилия, учебная группа.*

2. *Выберите утверждение/утверждения, которое/которые отражают Ваше отношение к занятиям научно-исследовательской деятельностью в институте:*

1) я систематически посещаю занятия в военно-научной секции, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, я узнаю что-то новое, совместно с товарищами по службе вкладываем усилия в общее дело, радуемся успехам друг друга, решаем совместно проблемы;

2) занятия научно-исследовательской деятельностью были бы полезны для меня, но опыт посещения военно-научных секций показывает, что это сложно;

3) я был бы заинтересован в занятиях научно-исследовательской деятельностью в военно-научной секции при кафедре, если бы знал, что по дисциплине на этой кафедре поставят хорошую оценку;

4) я бы с радостью занимался научно-исследовательской деятельностью, но это скучно и очень трудоёмко;

5) я активно занимаюсь научно-исследовательской деятельностью, потому что результаты будут учитываться в портфолио при сдаче государственных экзаменов;

5) я не хочу заниматься научно-исследовательской деятельностью, мне это не нужно и не интересно;

б) свой вариант.

3. *Выберите из списка наиболее интересную для Вас область научного исследования:*

1) иностранные языки;

2) международные отношения;

3) история;

4) политология;

5) педагогика и психология военной службы.

4. *Выберите наиболее желательные для Вас методы научно-исследовательской деятельности:*

1) изучение научной литературы, анализ и систематизация полученных данных (составление выписок, цитат, планов, схем, аннотаций, тезисов, написание докладов, сообщений, подготовка презентаций);

2) проведение социологических опросов, интервью и их обработка;

3) беседа с компетентными специалистами, товарищами по службе;

4) свой вариант

5. *Выберите из списка наиболее предпочтительные для Вас формы научно-исследовательской деятельности:*

1) выполнение плановых научных работ;

- 2) моделирование,
- 3) подготовка научных докладов и сообщений;
- 4) выступление на заседаниях военно-научных секций, научных семинарах и конференциях;
- 4) разработка и защита курсовых работ;
- 5) подготовка научных статей;
- 6) участие в изобретательской и рационализаторской работе;
- 7) разработка и создание действующих стендов и макетов.

6. Участие в научно-исследовательской деятельности может помочь Вам:

- 1) углубить знания о сфере профессиональной деятельности;
- 2) овладеть навыками работы с источниками информации, анализа и систематизации материала;
- 3) учиться делать доклады и сообщения, писать курсовые работы;
- 4) учиться писать научные исследования, собственные научные статьи;
- 5) повысить эффективность публичных выступлений;
- 6) осваивать навыки проектирования, моделирования и макетирования;
- 7) увлекать своими идеями других людей;
- 8) стать более уверенным и повысить самооценку;
- 9) стать самостоятельнее и организованнее;
- 10) осознать свои жизненные цели;
- 11) анализировать деятельность других людей и свою собственную;
- 12) развивать выдержку и самообладание.

7. Сложности, которые возникают у Вас, когда Вы занимаетесь научно-исследовательской деятельностью:

- 1) дефицит времени;
- 2) недостаток собственных знаний;
- 3) отсутствие помощи со стороны педагога;
- 4) отсутствие понимания со стороны товарищей;
- 5) недостаток данных (нет доступа в интернет, нет необходимых книг и т.д.);
- 6) финансовые затруднения, недостатки материально-технической базы;
- 7) лень.

8. Есть ли у Вас опыт участия в научно-исследовательской деятельности:

- 1) да, я занимался этим в школе;
- 2) занимался в школе и продолжаю сейчас, посещая ВНС и во время самостоятельной работы;
- 3) неоднократно участвовал в конференциях;
- 4) начал заниматься только в институте;
- 5) нет.

Проект ИОТ выбора обучающимися индивидуальной стратегии в коммуникативной деятельности

<p>Личностно-значимая цель на установочном этапе формирования коммуникативной компетентности (сознательный поиск и нахождение индивидуального смысла в коммуникативной деятельности)</p>	<p>Ответьте на вопрос: зачем я участвую в коммуникативной деятельности?</p> <p>Запишите основную цель Вашей деятельности и те задачи, решая которые Вы сможете ее достигнуть.</p>
<p>Индивидуальный стиль деятельности на этапе ориентирования</p>	<p>Подумайте, каков у Вас преобладающий стиль деятельности. И, в соответствии с ним, с какими рисками Вы можете встретиться в процессе Вашей деятельности? Какими преимуществами Вы обладаете? Какие стратегии и тактики педагогического сопровождения для Вас наиболее эффективны?</p>
<p>Содержание (планируемые результаты и конкретные действия в коммуникативной деятельности на этапах ориентирования, самопродвижения формирования коммуникативной компетентности, планируемые сроки выполнения работы, темы консультаций с педагогом и товарищами)</p>	<p>учебная деятельность (распишите отдельно для каждого этапа: ориентирования, самопродвижения)</p> <p>- планируемый результат: _____</p> <p>- конкретные действия в смоделированной коммуникативной ситуации: _____</p> <p>(самостоятельный выбор ролей в коллективной творческой деятельности, формы работы (индивидуальная, подгрупповая, групповая, коллективная), источников получения и восприятия информации, методов и средств обучения)</p> <p>- темы индивидуальных и групповых консультаций: _____</p> <p>- планируемые сроки: _____</p> <hr/> <p>научно-исследовательская деятельность (распишите отдельно для каждого этапа: ориентирования, самопродвижения)</p> <p>- планируемый результат: _____</p> <p>- конкретные действия в смоделированной коммуникативной ситуации: _____</p> <p>(самостоятельный выбор темы научно-исследовательских работ, ролей в коллективной творческой деятельности, формы научной работы, источников получения и восприятия информации, научных методов)</p> <p>- темы индивидуальных и групповых консультаций: _____</p> <p>- планируемые сроки: _____</p>

<p>Результаты на аналитическом этапе формирования коммуникативной компетентности (мои реальные достижения в коммуникативной деятельности)</p>	<p>учебная деятельность: - достижение: _____ - презентация достижения: _____</p>
	<p>научно-исследовательская деятельность: - достижение: _____ - презентация достижения: _____</p>
<p>Рефлексивный анализ на аналитическом этапе формирования коммуникативной компетентности (мои успехи и неудачи в коммуникативной деятельности)</p>	<p>Какие моменты в процессе коммуникативной деятельности доставили Вам удовольствие, радость от свершения задуманного, а какие – огорчение или неудовлетворенность?</p>
	<p>С какого момента Вашей коммуникативной деятельности Вы начали испытывать эти чувства? Что именно в Вашей деятельности приводит Вас к успеху, а что – к неудаче?</p>
	<p>Что бы Вы хотели изменить в своей коммуникативной деятельности? Каких компетенций Вам для этого не хватает? Какие ресурсы (консультационные, материальные, временные и др.) Вам необходимы для этого?</p>