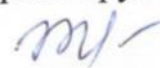


Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Шубкина Ольга Юрьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Гафурова Наталия Владимировна

Красноярск – 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕН- ТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	18
1.1 Коммуникативная компетентность как объект полинаучного анализа.....	19
1.2 Требования к коммуникативной компетентности специалистов инженерно- технического профиля в соответствии с международными и российскими стан- дартами	48
1.3 Образовательная деятельность в контексте формирования коммуникативной компетентности	57
1.4 Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки	83
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	113
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	119
2.1 Организация опытно-экспериментальной работы по реализации педагогиче- ских условий формирования коммуникативной компетентности студентов техни- ческих направлений подготовки.....	120
2.2 Реализация педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготов- ки.....	136
2.3 Анализ результативности педагогических условий формирования коммуника- тивной компетентности студентов технических направлений подготов- ки.....	175
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	196
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	203
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	209
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	229

Приложение 1. Результаты диагностики по методикам определения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы	229
Приложение 2. Результаты диагностики по методикам определения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы	249
Приложение 3. Паспорта междисциплинарных профессионально–ориентированных и межкультурных проектов	261
Приложение 4. Авторский вариант коммуникативной образовательной среды на интерактивной платформе	264
Приложение 5. Авторский блог «Английский для инженеров» на иностранном языке	266

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие экономики в настоящее время требует от современной системы образования качественно нового выпускника технического направления подготовки, профессиональные компетенции которого гармонично сочетаются с коммуникативной готовностью к работе в профессиональной команде, в том числе международной. Коммуникативная компетентность выпускника технического направления подготовки оценивается на рынке труда как необходимый ресурс решения производственных задач. Требования к коммуникативной компетентности, выработанные профессиональными консорциумами и ассоциациями (АИОР, АВЕТ, CDIO, FEANI, GATEWAY coalition, WA) отражены в международных документах по сертификации и аккредитации организаций инженерной подготовки. Исходя из этих требований выпускник технического направления подготовки должен быть не только высоко квалифицированным профессионалом в инженерной области, но и человеком, готовым и способным обеспечить продуктивную коммуникацию в профессиональном мире, как на родном, так и на иностранном языках.

Анализ учебных планов и образовательных программ подготовки студентов технических направлений свидетельствует о низкой трудоемкости дисциплин гуманитарного цикла и узкопрофильной направленности образовательного процесса и, как следствие, о недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетентности студентов по оценке членов ГАК и работодателей.

Оценивая степень разработанности проблемы формирования коммуникативной компетентности в образовательном процессе вуза, отметим многогранность исследований данного феномена. Исследования ученых касаются общих проблем формирования коммуникативной компетентности, выявления ее сущности и структуры (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, И.А. Ричардс), совокупности навыков и умений, необходимых для эффективной коммуникации (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.Л. Мелибурда). Ком-

коммуникативная компетентность рассматривается в связи с внутренней системы ценностей личности (А. Маслоу, Я.Л. Морено, Г. Олпорт); проблемами лингвистики (Л.К. Гейхман, Дж. Хабермас, Д. Хаймс, Н. Хомский, Lyle F. Bachman). Многосторонний исследовательский интерес к проблеме формирования коммуникативной компетентности выявлен в западных исследованиях (В. Amadei, G. Bugliarello, L. Corrello, D.P. Dannels, A.L. Darling, К. McCormick, М. Yusoff), в исследованиях изучающих психолого-педагогические условия для развития коммуникативной компетентности и развития речемыслительной деятельности (Л.Л. Балакина, М.Н. Вятютнев, П.Я Гальперин, Н.Д. Гальскова, Л.К. Гейхман, Н.Н. Доловова, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, О.И. Муравьева, Е.В. Ключев, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Дж. Остин, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, Дж. Серль и др.).

Анализ теоретических исследований и образовательной практики отражают многоаспектность понятия коммуникативная компетентность, выделяя его характеристики, которые проявляются в деятельности. 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 студентов именно технического направления подготовки. Отличие технических направлений подготовки от гуманитарных заключается в существенной разнице в объеме коммуникативных практик, отсутствием востребованности коммуникативной компетентности в учебном процессе, и, как следствие в ее реализации. Таким образом, при всей несомненной теоретической и практической значимости существующих исследований следует отметить, что в сложившихся условиях обнаружены **противоречия** между:

– требованиями к уровню коммуникативной компетентности выпускников технических направлений подготовки, определяющих их готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, и несоответствием уровня практической подготовки выпускников этим требованиям;

- изученностью коммуникативной компетентности с общих психолого-педагогических позиций и недостаточной разработанностью теоретических и практических подходов формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки;
- потенциальными возможностями образовательной программы подготовки студентов технической направленности для формирования коммуникативной компетентности и недостаточной разработанностью педагогических условий этого процесса.

Выявленные противоречия актуализируют **проблему исследования**: Какие педагогические условия будут способствовать результативному формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки? Недостаточная разработанность обозначенной проблемы на теоретическом уровне, востребованность ее практического решения, обусловленная объективными требованиями к выпускнику вуза, определили выбор **темы** исследования: «Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Объект исследования: образовательная деятельность студентов технических направлений подготовки.

Предмет исследования: педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

В основу исследования была положена следующая **гипотеза**: формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки будет результативным, если:

конкретизировано понятие коммуникативной компетентности как профессионально значимого качества студентов технических направлений подготовки; определена структура, содержательно раскрыты компоненты коммуникативной

компетентности студентов технических направлений подготовки; описаны критерии и охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки;

определен педагогический смысл последовательно-поэтапной педагогической деятельности процесса формирования коммуникативной компетентности;

обоснованы, разработаны и реализованы в единстве педагогические условия:

- обогащение содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации;
- содержательное наполнение и непрерывное актуальное обновление коммуникативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательной программы;
- активизация деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде.

Согласно поставленной цели, гипотезе, предмету и объекту исследования определены следующие **задачи** исследования:

1. Конкретизировать понятие «коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки», определить структуру и охарактеризовать составляющие ее компоненты.
2. Определить и содержательно раскрыть критерии, охарактеризовать уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.
3. Определить педагогический смысл процесса формирования коммуникативной компетентности и выделить его этапы.
4. Обосновать и определить возможности и содержательное наполнение образовательной среды для процесса формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений.
5. Обосновать и разработать педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

6. Осуществить опытно-экспериментальную проверку результативности формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Методологическую основу исследования составили подходы:

- *компетентностный подход*, позволяющий рассматривать коммуникативную компетентность как необходимую компоненту профессиональной компетентности выпускника технических направлений подготовки (В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Э.Э. Сыманюк, Ю.Т. Татур, А.В. Хуторской и другие);
- *деятельностный подход*, ориентирующий на приоритетное использование активных методов в формировании коммуникативной компетентности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин и другие);
- *лично-ориентированный подход*, рассматривающий студента как субъекта учебной деятельности (Е.В. Бондаревская, С.И. Осипова, Г.К. Селевко, В.В. Сериков и другие);
- *информационный подход*, рассматривающий человека и его взаимодействие в окружающем миром с точки зрения протекающих информационных процессов (А.И. Башмаков, Н.В. Гафурова, Б.Х. Кривицкий, Н.И. Пак, Е.С. Полат, Э.Г. Скибицкий, С.А. Христочевский).

Теоретическими основами исследования являются труды:

- рассматривающие сущность коммуникации/общения с точки зрения взаимодействия, где деятельность является условием общения (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Е.Л. Мелибурда, И.А. Ричардс и другие);
- уточняющие сущность понятий компетенция/компетентность, коммуникативная компетентность (В.А. Болотов, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Э.Ф. Зеер, Л.А. Петровская, Э.Э. Сыманюк, Дж. Хабермас, Дж. Хаймс, А.В. Хуторской, и другие);
- посвященные анализу речевой деятельности и теории речевой, межкультурной и межличностной коммуникации (Г.М. Андреева, Е.В. Ключев, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, С. Alptekin и другие);

- рассматривающие потенциал иностранного языка для развития коммуникативной компетентности, в том числе в неязыковом вузе (М.Н. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.С. Полат и другие);
- посвященные сущности педагогического процесса как субъект-субъектного взаимодействия, целостности социального и профессионального становления личности обучающегося (В.А. Адольф, С.И. Осипова, В.А. Петровский, В.В. Сериков, Н.П. Чурляева);
- уточняющие принцип средового подхода в образовании, как принципа открытого содержания образования (Б.М. Бим-Бад, Н.В. Гафурова, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской);
- раскрывающие педагогические стратегии образовательного процесса (В.А. Айрапетов, Т.В. Анохина, А.А. Архипова, Л.А. Барановская, М.В. Бывшева, О.С. Газман, Т.Н. Дегтярева, В.В. Игнатова, И.А. Колесникова, Г.С. Птушкин, Г.В. Пичугина, В.А. Сластенин).

Для решения поставленных задач исследования использовался комплекс **методов научного исследования**: теоретического уровня: сравнительно-сопоставительный анализ литературы в областях научного знания: психологии, социологии, лингводидактики, педагогики, раскрывающие аспекты проблемы, рабочих программ вузовских дисциплин, учебных планов направлений подготовки; эмпирического и диагностического уровней: экспертные оценки, самооценка; педагогический эксперимент, методы педагогической диагностики, тестирование, рефлексивно-оценочные процедуры; статистические методы обработки экспериментальных данных (критерий χ^2 Пирсона для порядковых шкал, в случае сравнения показателей с нулевым значением для корректной оценки значимости различий использовался F -критерий Фишера), полученных в ходе исследования, их количественный и качественный анализ.

Экспериментальная база исследования: ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». В исследовании приняли участие 188 студентов очной формы обучения направлений подготовки 21.05.04 – Горное дело, 22.03.02 – Металлургия. В осуществлении экспериментальной работы принимали участие пре-

подаватели кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений, аспиранты кафедры обогащения полезных ископаемых, преподавательский корпус кафедры «Инженерный бакалавриат CDIO».

Личное участие соискателя в исследовании состоит в конкретизации понятия коммуникативной компетентности как профессионально значимого качества студентов технических направлений подготовки, содержания и структуры коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки; организации педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки в контексте требований, выработанных профессиональными консорциумами и ассоциациями (АИОР, АВЕТ, CDIO, FEANI, GATEWAY coalition, WA) и отраженных в международных документах по сертификации и аккредитации организаций инженерной подготовки; выделении и обосновании педагогических условий и этапов педагогической деятельности для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки; в разработке и описании критериев и уровней сформированности компонент коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, осуществлении опытно-экспериментальной работы, сущность которой заключалась в конструировании и реализации педагогических условий, при которых формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки будет результативным.

Основные этапы исследования: *первый этап* (2010-2012 гг.), в течение которого проводился анализ педагогической, психологической литературы, социологических исследований, требований, предъявляемых ФГОС ВПО/ФГОС ВО, международных организаций по инженерной подготовке, профессиональных консорциумов и ассоциаций, закона «Об образовании», публикаций в СМИ и сети Интернет с целью уточнения дефиниции понятия «коммуникативная компетентность» и обоснования актуальности, возможности и необходимости ее формирования в образовательном процессе технического вуза; определены теоретические предпосылки исследования; сформулированы гипотеза и проблема исследования;

определены методологические основы, понятийный аппарат, цели и задачи исследования; *второй этап* (2012-2013 гг.) был посвящен выявлению и обоснованию педагогических условий и осуществлению поиска педагогических технологий, необходимых для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки; разработке педагогического обеспечения, направленного на формирование коммуникативной компетентности студентов; выявлению критериев и уровней сформированности коммуникативной компетентности студентов; *третий этап* (2013-2015 гг.), в течение которого проводилась опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки; осуществлялся анализ полученных результатов эксперимента, оценивались уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов в контрольной и экспериментальной группах; формулировались выводы и заключения; оформлялся текст диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования определяется следующим:

предложено суждение: коммуникативная компетентность студентов технических направлений подготовки – это динамическое интегративное профессионально значимое личностное качество, позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности, включающее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

определена и обоснована деятельностная составляющая процесса общения/коммуникации как значимое условие педагогического процесса формирования коммуникативных качеств личности.

разработана идея, состоящая в том, что формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки происходит результативно при актуализации специально созданных условий и продуктивных коммуникативных практик в процессе решения инженерных задач.

доказана перспективность поэтапной педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, состоящей из: *ориентирования* – обогащение содержания образования материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к межличностной, межкультурной профессиональной коммуникации; *приобщения* – активизация деятельности студентов по обогащению знаний и приобретению коммуникативного опыта; *закрепления* – организация рефлексии и самооценки результатов коммуникативной деятельности на ориентирующем и приобщающем этапах и постановку новых целей;

обосновано и доказано, что результативному формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки способствуют следующие педагогические условия:

- обогащение содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к межличностной, межкультурной профессиональной коммуникации;
- создание, содержательное наполнение и непрерывное актуальное обновление коммуникативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательной программы;
- активизация деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде личностно-ориентированными педагогическими технологиями при осуществлении педагогического сопровождения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

конкретизировано понятие коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, как динамического интегративного профессионально значимого личностного качества, позволяющего осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности и включающего компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный;

изложены аргументы относительно наполнения компонент коммуникативной компетентности, включающего критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный) и оценки уровней их проявления (репродуктивный (низкий), продуктивный (средний), творческий (высокий));

охарактеризованы этапы педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: на этапе ориентирования, актуализируется мотивационно-ценностное отношение к межличностной, межкультурной профессиональной коммуникации; на этапе приобщения, активизируются когнитивные и деятельностные процессы формирования коммуникативной компетентности, через обогащение знаний и приобретение коммуникативного опыта; на этапе закрепления обеспечивается оценивание, через рефлексия и самооценку коммуникативного опыта деятельности;

доказано положение, вносящее вклад в теорию и методику профессионального образования: результативность формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки достигается за счет обогащения содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации и активизации деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде;

применительно к проблематике диссертации результативно использован комплекс базовых методов исследования и диагностики компонентов коммуникативной компетентности и методов статистической проверки (критерий χ^2 Пирсона, ϕ -критерий Фишера).

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

разработано и реализовано методическое обеспечение образовательной деятельности по тематике, типологии, системы оценивания проектов, веб-проектов для студентов направлений: 21.05.04 – Горное дело, 22.03.02 – Metallургия; по структуре, способам оформления портфолио; методические указания для аудиторной и самостоятельной работы по совершенствованию коммуникативной иноязычной компетентности студентов технических направлений подготовки.

создана и содержательно наполнена коммуникативная образовательная среда на интерактивной платформе <https://www.wikispaces.com> на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательной программы;

разработана и внедрена динамическая рабочая программа по дисциплинам «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык» для студентов направлений подготовки 22.03.02 – Metallургия, 21.05.04 – Горное дело в соответствии с этапами формирования коммуникативной компетентности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены опорой на методологические положения личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного, информационного подходов к организации образовательного процесса; применением методов исследования (теоретических, эмпирических и диагностических, статистических), соответствующих цели и задачам исследования; комплексным характером поэтапного педагогического исследования; статистической обработкой экспериментальных данных, подтвердившей положительные изменения уровней сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась посредством обсуждения на: межвузовских научных семинарах «Актуальные проблемы педагогической науки и образовательной практики» ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; всероссийских научно-методологических семинарах «Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: методическая готовность преподавателей» Национальный исследовательский Томский политехнический университет (23-24 апреля 2015 г., 19-21 ноября 2015 г., г. Томск), «15 Международной конференции по интерактивным методам обучения и 41 международной конференции по инженерной педагогике» (Австрия, г. Филлах, 26-28 сентября 2012 г.), «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы» (РФ, Москва, 31 января 2013г.), «16 Международной конференции по интерактивному обучению и 42 Международному симпозиуму IGIP по инженерному образованию» (РФ, г. Казань, 23-28 сентября 2013 г.), «Пробле-

мы и перспективы развития образования в России» (РФ, г. Новосибирск, 21 февраля 2014 г.) и др.

Основные положения и рекомендации исследования, имеющие теоретическое и практическое значение, отражены в 15 публикациях, в том числе 4 опубликованы в журналах, входящих в перечень ВАК РФ: «В мире научных открытий» (2013г.), «Фундаментальные исследования» (2014г.), «Современные проблемы науки и образования» (2015г.), «Сибирский Педагогический Журнал» (2015г.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Коммуникативная компетентность студентов технических направлений подготовки – это динамическое интегративное профессионально значимое личностное качество, позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности, включающее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Конкретизация понятия коммуникативная компетентность студентов для технических направлений подготовки обусловлена обогащением целей инженерного образования на российском и международном уровне.

2. Критериями сформированности коммуникативной компетентности выступают: *мотивационно-ценностный* – наличие ценностного отношения к межкультурной профессиональной коммуникации, выраженного в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении инженерных задач; *когнитивный* – знание языка, знание социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач; *деятельностный* – осуществление деятельности направленной на межкультурное профессиональное коммуникативное взаимодействие с целью обогащения коммуникативного опыта; *рефлексивно-оценочный* – самооценка результатов коммуникативной профессиональной деятельности и совершенствование приобретенного коммуникативного опыта.

3. Возможности образовательной среды и ее содержательного наполнения для процесса формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки заключаются в насыщенности коммуникативными практиками через создание совместных содержательных, профессионально-значимых творческо-исследовательских продуктов субъектами среды.

4. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки представляет собой целенаправленный и организованный процесс активизации студентов в коммуникативной образовательной среде за счет реализации поэтапной педагогической деятельности: ориентирования – обогащение содержания образования материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации; приобщения – активизация деятельности студентов по обогащению знаний и приобретению коммуникативного опыта; закрепления – организация рефлексии и самооценки результатов коммуникативной деятельности на ориентирующем и приобщающем этапах и постановку новых целей.

5. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки будет результативным при реализации педагогических условий:

– обогащение содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к межличностной, межкультурной профессиональной коммуникации, что выражено в расширении содержания материалом, обеспечивающим интеллектуальное развитие обучаемых, формирование метаспособностей, метазнаний, профессиональных и личностных качеств посредством реализации принципов тематической междисциплинарной интеграции, многообразия, многофункциональности, динамичности;

– содержательное наполнение и непрерывное актуальное обновление коммуникативной образовательной среды, как совместного продукта и как процесса коммуникативного взаимодействия, на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов;

– активизация деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде лично-ориентированными педагогическими технологиями с педагогическим сопровождением студентов.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и приложений. Библиографический список включает 194 источника, из них 35 на иностранном языке.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В первой главе ставится задача выявления теоретических предпосылок исследования проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки посредством аналитико-синтетической работы с психолого-педагогической литературой, включающая:

- *выявление и обоснование* сущности и структуры коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки как интегративного личностного качества и *конкретизация* понятия «коммуникативная компетентность студента технических направлений подготовки»;
- *раскрытие* педагогического смысла поэтапной педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки посредством активизации деятельности студентов в образовательной коммуникативной среде на основе применения активных, интерактивных и сценарно-контекстных технологий;
- *обоснование* процесса формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки при реализации следующих условий: обогащение содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации и активизация деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде посредством реализации личностно-ориентированных педагогических технологий и осуществления педагогического сопровождения.

1.1 Коммуникативная компетентность как объект полинаучного анализа

Термин «коммуникативная компетентность» характеризуется многозначностью и неопределенностью как на уровне самого понятия, так и на уровне его составляющих. Причиной данного феномена является, прежде всего, принадлежность термина к понятийному аппарату разных наук, таких как лингвистика, психология, психолингвистика, педагогика, социология, культурология, философия и других, которые на первый план выдвигают различные аспекты данного понятия.

Вопросами выявления сущности и структуры коммуникативной компетентности занимались И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, И.А. Ричардс и другие. Исследователи Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.Л. Мелибурда рассматривают коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективной коммуникации. Коммуникативная компетентность изучается исследователями А. Маслоу, Я.Л. Морено, Г. Олпорт. как внутренняя система ценностей личности. Многосторонний исследовательский интерес к проблеме формирования коммуникативной компетентности выявлен в социолингвистических и лингвадидактических исследованиях Л.К. Гейхман, Дж. Хабермаса, Д. Хаймса, Н. Хомского, Lyle F. Vachman и других. Проблемы формирования коммуникативной компетентности по межкультурному и межличностному взаимодействию в педагогических исследованиях рассматривают Л.Л. Балакина, Л.К. Гейхман, Н.Н. Доловова, О.И. Муравьева и другие.

Кроме того, зарубежные исследователи для описания процесса общения используют понятия «коммуникация», «коммуникативный», а отечественные ученые в подобном контексте – понятия «общение», и «коммуникабельный».

Многогранность понятия «общение» породило множество его толкований, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Только в англоязычной литературе уже к 1969 г. было предложено 96 определений понятия «общение». Существует точка зрения, что базовой категорией является коммуникация, которая протекает между людьми в форме общения как обмен знаковыми образовани-

ями (сообщениями). Однако, существует и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). В итоге сложились две противоположные тенденции: коммуникация равнозначна общению и, напротив, это два самостоятельных понятия, причем коммуникация – более широкая категория [6]. В нашем исследовании понятия «коммуникация» и «общение» используются как синонимы и обозначают, согласно интерпретации А.В. Петровского и др. – сложный многогранный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [104]. Мы согласны также с исследователями К.А. Абульханова-Славской, А.А. Леонтьевым и другими подчеркивающими, что *общение есть не просто действие* и передача информации, а именно *взаимодействие*: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах [1, 2, 79]. Мы разделяем интерпретацию понятия «общение» А.Н. Леонтьевым, который считает, что *общение – это определенная сторона деятельности*: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения [82].

Обоснуем деятельностную составляющую процесса общения как значимое условие педагогического процесса формирования коммуникативных качеств личности. Одним из важнейших методологических оснований, определяющим сущностную характеристику коммуникативности, выступает деятельностный подход в обучении и развитии личности. Данный подход базируется на теориях целенаправленной деятельности и речевой деятельности. Так как развитие обучающегося реализуется через «зоны ближайшего развития», которые формируются в процессе его обучения, в общении. Это положение Л.С. Выготского означает, что новое действие ребенок самостоятельно сможет сделать лишь тогда, когда сделает

это во взаимодействии с другими [29]. Исследователи А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн подчеркивают, что в процессе реальных практических отношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него сознание человека [80, 81, 82]. Благодаря речи сознание одного человека становится данностью для другого. Человек познает и осознает действительность, воздействуя на нее; познает предметное значение, оформляемое в слове, воздействуя на предмет и выявляя его функцию в системе общественной деятельности [113]. Человек живет, прежде всего, в системе реально-практических связей с другими людьми. «Событийная общность людей», отмечает В.И. Слободчиков, есть онтологическое основание человечности. Социальность и осознанность деятельности обнаруживают себя в способах действия, мышления, отношений, которые не являются изобретениями конкретного индивида, а оказываются освоенными способностями, но способностями, так или иначе фиксированными в предметах культуры, орудиях, языке и т.д.[123].

Любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности в процессе выполнения людьми различных функций. Деятельность одного человека неизбежно пересекается с деятельностью других людей, и это пересечение создает определенные отношения человека, как к предмету своей деятельности, так и к другим людям. Общение не просто опосредует совместную деятельность, оно позволяет презентировать каждому из ее участников некоторые элементы, начиная с цели или задач, объектов деятельности, обобщенных сведений об опыте участников деятельности и заканчивая качествами личности, необходимыми для принятия решений. Специфика общения, в отличие от других видов взаимодействия, состоит в том, что в нем проявляются и формируются психологические качества личности. *Идея «вплетенности», проникновения общения в деятельность позволяет предположить, что именно в деятельности можно «конституировать» общение и посредством общения деятельность организуется и обогащается.*

Построение плана совместной деятельности требует от каждого участника оптимального понимания целей, задач, уяснения специфики объекта и собствен-

ных возможностей. Включение общения в этот процесс позволяет осуществить «согласование» или «рассогласование» деятельностей участников. Согласование возможно благодаря такой характеристике общения, как присущая ему функция воздействия, в которой и проявляется «обратное влияние общения на деятельность» [74]. Подобную связь деятельности и общения, как уже отмечалось, зарубежными исследователями используется термин «коммуникация», подчеркивает в своем определении понятия «коммуникация» И.А. Ричардс. Хотя определение было им дано в 1928, оно отражает современные диалогические тенденции в анализе коммуникации, принимающие во внимание роль собственно человеческого фактора, взаимодействия участников акта коммуникации: «Коммуникация имеет место, когда одно человеческое сознание так действует на окружающую его среду, что это влияние испытывает другое человеческое сознание, и в этом другом сознании возникает опыт, который подобен опыту в первом сознании и вызван в какой-то мере этим первым опытом» [188, с 97].

Понимая общение как сторону деятельности, подчеркнем, что сущность принципа деятельности состоит в том, что она тоже рассматривается не только со стороны формы (активность индивида), но также со стороны ее содержания (выявляется предмет, на который эта активность направлена) [157]. Таким образом, суть общения раскрывается лишь в том случае, когда констатируется не просто сам факт и способ общения, но и его содержание. Более того, сама потребность в общении детерминирована содержанием общения [79, 81].

С трудностями в общении сталкиваются специалисты разных отраслей человеческой деятельности. Считаем, что в условиях интеграции России в международное экономическое и образовательное пространство для успешного протекания процесса коммуникации его участникам необходимо ориентироваться в ситуации, адаптироваться изменяющимся условиям, использовать систему внутренних ресурсов, достаточных для построения личностного взаимодействия и вступать в продуктивное коммуникативное взаимодействие, то есть обладать сформированной на высоком уровне коммуникативной компетентностью. К требованиям к вы-

пускникам отметим: способность к сотрудничеству, мобильность, динамизм, конструктивность, готовность к межкультурному взаимодействию [44].

Бурное экономическое развитие многих стран и регионов, революционные изменения в технологии порождают специфические особенности межкультурного взаимодействия, где коммуникация становится своего рода катализатором интеграционных процессов в инженерной деятельности. В результате плотность и интенсивность продолжительных контактов между представителями разных культур продолжает увеличиваться. Фактически, межкультурная компетенция выступает содержательным компонентом коммуникативной компетентности, что подчеркивает В.В. Сафонова: «межкультурная компетенция – это часть коммуникативной компетентности личности, изучающей иностранный язык» [115]. Считаем, что межкультурный аспект должен отражаться в содержании коммуникативной компетентности. В подтверждение данного суждения, приведем мнение исследователя Ю.Б. Кузьменковой «...в сегодняшней России у представителей разных социальных слоев возрастает потребность в прямых межнациональных контактах, которая требует овладения новыми способами доступа к информации и работы с ней» [75, с. 23]. Действительно, в связи с расширением межкультурных профессиональных, политических, экономических контактов от личности требуются коммуникативные умения и качества для эффективного участия в межкультурном взаимодействии. Умение идти на международный контакт – залог успешного профессионального сотрудничества.

При традиционно сильной составляющей российского образования – фундаментальности – актуальными становятся способность и готовность выпускника вуза практически применять полученные знания, решать многообразные проблемы, действовать продуктивно. Постановка таких задач находится в рамках компетентностного подхода. Заметим что, зародившись в Англии, этот подход развивался и осмысливался не внутри образования, а был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы. Первая востребованная компетентность была коммуникативная. Тогда была введена технология «дебаты» как обязательная технология формирования критического мышления для всех школ Англии. Востребован-

ность специалиста с иными результатами обучения и образованности обсуждалась и в России.

Выделим компетентностный подход, как один из основных методологических подходов в нашем исследовании и конкретизируем важные для нашего исследования понятия «компетенция», «компетентность», как родовые по отношению к видовому понятию «коммуникативная компетентность», определим структуру компетентности и содержательно наполним ее компоненты.

Компетентностный подход предполагает развитие таких интегративных личностных качеств как способность выстраивать коммуникацию, владение современными телекоммуникационными и информационными средствами, развитие толерантности и другие [100]. В.А. Болотов подчеркивает, что компетентностный подход выступает обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [21]. Опыт российских реформ показал, что наиболее социально адаптированными оказались люди, обладающие не только суммой академических знаний, но и совокупностью личностных качеств и универсальных способов деятельности.

В рамках компетентностного подхода используются понятия «компетенция» и «компетентность». Данные понятия для педагогики относительно новые, поэтому разными учеными они понимаются неоднозначно. Более того, оба понятия появились в отечественном педагогическом понятийно-категориальном аппарате не в результате его саморазвития, а были заимствованы из зарубежной педагогической литературы. Ряд ученых (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и другие) отождествляют данные понятия, акцентируя внимание на практической направленности компетенций. Приведем суждения ученых данного направления в отношении понятия компетенции/компетентности:

- способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире [21];
- сфера отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике [78];

– мотивы, черты, Я-концепция, отношения или ценности, содержание знаний, когнитивные и поведенческие навыки [118, 114].

Сторонники второго направления (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, и другие) принципиально разграничивают данные понятия, позиционируя компетентность как первичную категорию. С позиции данных ученых, компетентность – это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации и включаться в деятельность. А.В. Хуторской под компетенцией понимает «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [151, с. 110]. И.А. Зимняя определяет компетенцию как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений [57, с. 34]. Г.К. Селевко интерпретирует компетенцию как такую форму сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды [116]. Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк рассматривают компетенцию как интегративную целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности [53, 128]. С.Е. Шишов определяет компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены в процессе обучения, как способность и готовность личности к деятельности [153].

Анализируя приведенные определения, можно сделать вывод, что компетенция связана с активностью человека, готовностью и стремлением выразить в определенной деятельности знания, умения, навыки, основываясь на ценностях и опыте. Сосуществование данных составляющих проявляется в деятельности, имея значение «знаю как» [56].

Таким образом, раскрывая свою позицию относительно понятия «компетенция», мы, вслед за И.А. Зимней, рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Понятие компетент-

ность шире понятия компетенция. Обращаясь к семантике слова компетентность, особо выделим суффикс «ность», который в русском языке означает степень овладения определённым качеством, поэтому «компетентность» чаще используется для обозначения определённых качеств, степени овладения ими. Понятие компетентности связано с именем Аристотеля, изучавшего «возможности состояния человека, обозначаемого греческим “*ate*” – «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [71, с. 155]. Исследователи (Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур) определяют компетентность как интегративную целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще (подразумевая сферу применения шире, чем только профессиональная); как качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексию опыта [116]; как совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующую созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов [132]; как квалификационную характеристику индивида, взятую в момент его включения в деятельность [116]; как жизненный успех в социально значимой области [112], как выраженную способность применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем [53], как специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, и включающей узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способности мышления, а также понимание ответственности за свои действия [112].

А.В. Хуторской определяет компетентность как обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение человека к ней и предмету деятельности [151], т.е. как состоявшееся личностное качество человека. Значимым дополнением к определению понятия компетентность для нашего исследования является интерпретация компетентности В.В. Башевым, который считает, что компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла [16], подтверждая тем самым мысль, что компетентность – интегративное качество

личности, которое успешно реализуется в деятельности, даже если деятельность происходит в новых для субъекта условиях, т.е. компетентность интегрирует знания, умения и усвоенные способы деятельности применительно к конкретным условиям, в конкретной ситуации.

Анализ приведенных определений понятия «компетентность» позволяет сделать вывод, что компетентность *является* динамической личностной характеристикой, *базируется* на выработанной готовности к определенному действию на сформулированной ценностной ориентации, *проявляется* в деятельности через проживание многообразия ситуаций.

Определив понимание компетентности, заметим, что рассматриваемая в исследовании коммуникативная компетентность является одной из ключевых для человека. В этой связи приведем типологию и содержание компетентностей из доклада «Образование: сокровище» Жака Делора [43, с. 37] в таблице 1.

Таблица 1 – Типология ключевых компетентностей

Л – Компетентность в личном плане (learning to be – «учиться быть»)			
Л – личностные компетенции	Л/Д – лично- деятельностные	Л/С – лично- социальные	Л/П – лично- профессиональные
Лояльность; Нормативно- этическая установка; Аутентичность; Личная ответственность	Безотказность; Самоуправление, организованность; Творческие способности; Положительное восприятие изменений	Юмор; Готовность прийти на помощь; Поддержка сотрудников умение делегировать	Готовность учиться; Умение мыслить цельно; Дисциплина; Надежность
Д – Компетентность в плане деятельности (learning to do – «учиться делать»)			
Д – деятельностные компетенции	Д/Л – деятельностно- личностные	Д/С – деятельностно- социальные	Д/П – деятельностно- профессиональные
Энергичность; Подвижность; Исполнительность; Инициативность	Решительность; Воля доводить дело до конца; Любовь к инновациям; Способность выдерживать нагрузки	Оптимизм; Общественная активность; Умение мотивировать, давать импульсы; Умение быстро реагировать, находчивость	Практическая ориентация на результаты; Целенаправленный подход к руководству; Упорство; Последовательность

С – Социально-коммуникативная компетентность (learningtolivetogether – «учитьсяжитьвместе»)			
С/Л – социально- личностные	С/Д – социально- деятельностные	С – социальные компетенции	С/П – социально- профессиональные
Умение разрешать конфликты; Интеграционная способность; Умение работать в коллективе; Способность к диалогу, ориентация на клиента	Умение завоевывать новых клиентов; Умение находить проблемные решения; Любовь к экспериментам; Способность консультировать	Коммуникативность; Кооперативность; Менеджмент отношений; Умение адаптироваться	Владение языком, красноречие; Готовность к пониманию; Чувство долга; Добросовестность
П – Профессионально-методическая компетентность (learningtoknow – «учитьсязнать»)			
П/Л – профессионально- личностные	П/Д – профессионально- деятельностные	П/С – професси социа.	П – соци.
Ориентация на знания; Аналитические способности; Деловитость; Умение оценивать, выносить суждение	Умение разрабатывать концепции; Организационные способности; Прилежание; Системно-методический подход	Менеджмент проектов; Осознание последствий; Умение обучать; Профессиональный авторитет	Профессиональные знания; Знание рынка; Профессиональный авторитет; Междисциплинарные знания

Как видно из представленной таблицы, коммуникативная компетентность рассматривается в блоке С (как социально-коммуникативная) состоит из четырех блоков компетенций: социально-личностных, социально-деятельностных, социальных и социально-профессиональных, то есть коммуникативная компетентность – личностное качество, которое проявляется в социальном и профессиональном взаимодействии человека. Исходя из данной типологии, характеристиками проявления коммуникативной компетентности можно считать «адаптивность», «кооперативность» (сотрудничество), «интегративность». Коммуникативная компетентность описывается категориями «умение», «готовность», «владение», «способность».

Приведем еще один пример классификации ключевых компетентностей:

- 1) политические и социальные компетенции;

- 2) межкультурные компетенции, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии;
- 3) **компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией**; информационная компетентность;
- 4) компетентности, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни.

В данной классификации коммуникативная компетентность представлена через «владение» устной и письменной коммуникацией.

Наиболее полная классификация приведена И.А. Зимней. Она осуществлена на основе категории деятельности, в связи с чем приобретает особую значимость. Автор выделяет три группы компетенций:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, **общения**;
- 2) компетенции, относящиеся к **социальному взаимодействию человека и социальной среды**;
- 3) компетенции, относящиеся к **деятельности** человека.

В каждой группе выделено несколько видов компетенций. В первую группу включены компетенции: здоровьесбережение; ценностно-смысловая ориентация в мире; интеграция; гражданственность; самосовершенствование, саморегулирование, саморазвитие, личностная и предметная рефлексия; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком. Вторая группа содержит компетенции: социальное взаимодействие; общение. Третья группа включает компетенции деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий [57]. Как видно из представленной классификации, во всех трех группах компетенций находит отражения коммуникативная компетентность, которая описывается как социальное взаимодействие, речевое развитие, культура владения родным и иностранными языками.

Таким образом, коммуникативная компетентность является ключевой и, тот факт, что в настоящее время современный специалист работает в различных со-

циально-экономических условиях с представителями разных профессиональных сообществ и культур, позволяет выделить коммуникативную компетентность как одну из ключевых и в профессиональном образовании.

В плане понимания сущности ключевых компетентностей представляет интерес рассмотрение их классификационных признаков, проведенное Э.Ф. Зеером [53]. Ключевые компетентности определяются через следующие характеристики:

- 1) Ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях.
- 2) Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.
- 3) Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.
- 4) Ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Рассмотрение требований многофункциональности, надпредметности, междисциплинарности, многомерности применительно к коммуникативной компетентности подтверждает справедливость ее отнесения к ключевым компетентностям современного человека.

Для анализа сущности понятия «коммуникативная компетентность», в понимание которого вкладываем совокупность ее существенных свойств [146], рассмотрим становление термина в отечественной психологической науке, где до середины 80 годов XX века понятия «коммуникативная компетентность» и «социально-психологическая компетентность» использовались как синонимы и характеризовались как «способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими в системе межличностных отношений» [104]. Эти понятия постепенно

стали наполняться различными компонентами и с появлением трудов таких ученых, как Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков, данные понятия стали разводиться. К концу 1990-х годов понятия «социально-психологическая компетентность» и «коммуникативная компетентность» были разведены В.Н. Куницыной [76] и Е.В. Коблянкой [68] и обозначены как структурные элементы социальной компетентности.

В зарубежных исследованиях данного периода (с середины XX века) появляется термин «языковая компетенция» в работах американского лингвиста Н. Хомского. Согласно Н. Хомскому, она обозначает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Это подразумевает способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности народном языке. Языковая компетенция у Н. Хомского является идеальным грамматическим знанием, всегда соотносимым со знанием языковой системы (обозначает состояние, а не процесс) [148]. Проследив становление термина «коммуникативная компетенция», отметим, что А.А. Леонтьев в начале 70-х годов XX века высказывал обеспокоенность по поводу того, что между лингвистикой и психологией образовалось размежевание предмета исследования, вследствие чего значительный круг проблем, включающих структуру и функционирование языковой способности человека, оставался вообще без рассмотрения. К концу 60-х годов термин «языковая компетенция» был противопоставлен термину «использование языка». Под данными терминами различают «языковую способность» – потенциальное знание языка и о языке его реального носителя и «языковую активность» – реальную речь в реальных условиях. Содержание этих понятий более конкретно сформулировано Д. Слобиным, который указывает на различия «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» [122, с. 23].

Концепцию Н. Хомского проанализировал и развил Д. Хаймз, утверждая, что «лингвистическая теория должна расширить понятие компетенции за пределы

грамматического знания» [179, с. 92]. В его трактовке коммуникативная компетенция – это *совокупность знаний и навыков говорящего об использовании языка*. По мнению многих ученых, именно в этот момент была предпринята одна из первых попыток снять барьеры между лингвистикой, психологией и социологией в подходе к изучению речи. Д. Хаймз выделяет четыре сектора коммуникативной компетенции, отражающие грамматические (формально возможные), психолингвистические (выполнимые в применении), социокультурные (подходящие к контексту) и фактические (видимые) знания и способности его использования говорящим и слушающим. Таким образом, понятие Н. Хомского, которое состояло только из грамматической компетенции, было расширено, и грамматический фактор становился лишь одним из четырех параметров коммуникативной компетенции. Само понятие «компетенция» D. Hymes определяет как самое обобщенное понятие способностей человека. По его мнению, компетенция зависит как от знания, так и от способности к применению, где необходимо учитывать как когнитивный фактор (не разрывая его с эмоциональным и волевым факторами), так и мотивационный фактор.

Впоследствии исследователи Lyle F. Bachman, Дж. Хабермас, Д. Хаймз, S.W. Littlejohn, J.M. Wiemann [147, 163, 179, 182, 194] развивают понятие коммуникативной компетенции в рамках теории коммуникативного действия, считая человека компетентным тогда, когда его действие адекватно соотносится с тремя жизненными мирами: предметным (событиями, происходящими в объективном мире), социальным (с межличностными взаимодействиями, регулируемые нормами) и личностным (с собственными переживаниями), и определяют коммуникативную компетенцию как сложное образование, включающее в себя пять основных компонентов: языковую (лингвистическую); социолингвистическую; социокультурную; дискурсивную; стратегическую компетенции. Особенно актуальна данная трактовка для методики преподавания иностранного языка.

Раскроем значение представленных коммуникативных компетенций. Языковая (лингвистическая) компетенция определяется как способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении пред-

ложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Социолингвистическая компетенция описывается как способность понимать и продуцировать речь, соответствующую данному социолингвистическому контексту акта коммуникации. Социокультурная компетенция объясняется как способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаями, правилами, нормами, социальными условностями, ритуалами, социальными стереотипами и др. Дискурсивная компетенция трактуется как способность порождать дискурс, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и их значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии. Так, индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки (местоимения, союзы, наречия и другие грамматические средства), как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте. Обладание стратегической (или компенсаторной) компетенцией предполагает использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического кода при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения или паузы в коммуникации.

Компонентный состав коммуникативной компетенции становится чрезвычайно широк и включает набор составляющих: от языковой, лингвистической организационной, прагматической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, учебной, тематической, речевой, компенсаторной до социокультурной и социальной.

Мы разделяем точку зрения Л.К. Гейхман о том, что отмеченные компетенции чаще всего носят предметно-направленный характер, оставляя в стороне личностные новообразования, приобретаемые в ходе обучения общению [37]. При формировании компетентности необходимо, чтобы способы деятельности, знания, ценности были присвоены личностью, стали личностной характеристикой.

Понимание общения, коммуникации и связанного с ними понятия «коммуникативная компетентность» сегодня приобретает особое значение, поскольку в современном обществе востребована высокая речевая культура в профессиональной сфере, к чему должны готовить российские вузы. Введение курса «Русский язык и культура речи» в определенной степени способствует формированию коммуникативной компетентности, но в целом не решает проблему обучения общению, поскольку сложные и профессионально востребованные жанры, такие как деловая беседа, дискуссия, переговоры и совещание, выполнение совместных проектов, нуждаются в специально организованном обучении не только в плане овладения речевым мастерством, но и в плане осуществления средствами общения эффективного взаимодействия с другими людьми. Дело в том, что коммуникативная компетентность имеет не только предметный лингвистический контекст.

В социальном контексте коммуникативной компетентности значимыми для нашего исследования являются психологические концепции Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Ю.М. Жукова, Ю.Н. Емельянова, Е.Л. Мелибурда, Л.А. Петровской, которые рассматривают коммуникативную компетентность как *систему внутренних ресурсов*, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [8, 20, 46, 49, 90, 104]. Исследователи подчеркивают идею, что полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но различающихся уровня: внешний, поведенческий, операционально-технический и внутренний, глубинный, затрагивающий личностно-смысловые образования и играющий определяющую роль по отношению к поведенческому, причем внутренний уровень является содержанием, а внешний – формой представления этого содержания.

По нашему мнению, представители гуманистической психологии А. Маслоу, Я.Л. Морено, Г. Олпорт в своем определении коммуникативной компетентности усиливают значимость личностно-смысловых образований, интерпретируя ее как внутреннюю систему ценностей личности, которая необходима для воспроизведения ситуации и для творческого ее изменения [88, 98].

В целом коммуникативная компетентность в зарубежной научной литературе определяется как некоторая *сумма умений, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями* [127].

Таким образом, сформированная коммуникативная компетентность на внешнем уровне проявляется во владении стратегиями, тактиками и техниками решения коммуникативных задач, а на внутреннем выражена появлением потребности, коммуникативной интенции, готовностью и способностью осуществлять сотрудничество, проявлять эмпатию, осуществлять творческую интеллектуальную деятельность, быстро адаптироваться к новым условиям.

Педагогические исследования коммуникативной компетентности обогащают существенные характеристики исследуемого понятия. Так, в интерпретации Н.Н. Доловой коммуникативная компетентность выражается в совокупности качеств, согласующихся с эталонным профилем идеального коммуниканта. Данное интегративное качество личности обусловлено *мотивацией* общения, проявляется в умении коммуниканта адекватно соотносить собственные коммуникативные и ситуативные конструкты с коммуникативными и ситуативными конструктами коммуникативного партнера [45]. В определении затрагивается мотивационная составляющая процесса формирования коммуникативной компетентности.

В интерпретации Л.К. Гейхман говорится о способности решать коммуникативные задачи в разнообразных ситуациях межкультурного взаимодействия адекватными средствами [37], что выводит данное определение за рамки только родного языка и обостряет понимание компетентности как возможности и готовности переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла.

Приведем в этой связи еще несколько определений, в которых обращается внимание на особенно ценные для нашего исследования существенные характеристики коммуникативной компетентности. Одним из таковых является трактовка О.И. Муравьевой. По ее мнению, коммуникативная компетентность определяется как коммуникативная гибкость субъекта, которая обеспечивается наличием в арсенале личности всех возможных коммуникативных стратегий; реализацией ком-

муникативной стратегии максимально высокого уровня, возможного в данной ситуации общения (оптимально – сотрудничества); использованием приемов и техник общения, адекватных конкретной коммуникативной ситуации [92].

«Ситуативность», «ситуативная уместность», «сотрудничество» используется многими исследователями в определении понятия коммуникативная компетентность. И.Н. Зотова описывает коммуникативную компетентность как систему психологических знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, *стратегий поведения в социальных ситуациях*, позволяющая строить эффективное общение в соответствии с целями и условиями профессионального и межличностного взаимодействия [59]. И.А. Зимняя подчеркивает, что коммуникативная компетентность – это такая компетентность, которая наряду с устным, письменным общением, монологом, диалогом, порождением и восприятием текста позволяет решать коммуникативные задачи, опыт помогает реализовать знания на практике и *подготавливает к общению в разных коммуникативных ситуациях*, умение – начинать, направлять, осуществлять и контролировать коммуникативный процесс [56, 57, 58]. Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как *знание способов ориентации в различных ситуациях*, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения [104]. Ю.Н. Емельянов называет коммуникативную компетентность *ситуативной адаптивностью* и свободным владением вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [46]. Про адаптацию упоминает и М.Н. Вятютнев, описывая коммуникативную компетентность как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от *способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации* в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы *в процессе взаимной адаптации* [30].

Базируясь на понимании компетентности как интегративной личностной характеристики, выражающейся в успешной социальной и профессиональной деятельности, приведем наше понимание коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, как видового понятия. В нашем иссле-

довании рассматривается и анализируется компетентность не в коммуникациях вообще, а в профессиональной деятельности будущего инженера.

Конкретизация понятия коммуникативная компетентность для студентов для технических направлений подготовки обусловлена обогащением целей инженерного образования на российском и международном уровне. Таким образом, коммуникативная компетентность студентов технических направлений подготовки – это динамическое интегративное профессионально значимое личностное качество, позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности и включающее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. В определении отражены характеристики компетентности, выделенные рядом ученых и представленные при конкретизации базовых понятий: «компетенция», «компетентность», как родовых по отношению к видовому понятию «коммуникативная компетентность».

Исходя из определения, а также понимания компетентности как деятельностной характеристики, определим её структуру, состоящую из: мотивационно-ценностного компонента, когнитивного компонента, деятельностного компонента и рефлексивно-оценочного компонента.

Считаем, что данная структура позволит выявить, обосновать и экспериментально проверить результативность педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе вуза. Рассмотрим содержание структурных компонентов коммуникативной компетентности.

Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности определяет коммуникативную потребность (желание) начать коммуникативный акт. Если потребность отсутствует, то нет и коммуникации, либо есть псевдокоммуникация, определяемая, скорее всего, психологической потребностью в процессе коммуникации как таковой, а не в передаче сообщения и взаимодействии. Видимость общения или игра в общение осуществляется не столько по

содержанию, сколько по формальной схеме 3 принципов: ответ – добавь – спроси (three – A principle: Answer – Add – Ask).

Полагаясь на представления о мотивации как потребности в достижении, которая проявляется в радости от созидания, творчества, достижения максимально высоких и качественных результатов в выбранном виде деятельности [177]; как опредмеченной потребности [82]; как регуляторе поведения и деятельности [84], определим коммуникативную мотивацию как мотивы, потребности, цели, намерения, стремления, которые стимулируют и поддерживают активность коммуникативной деятельности.

Коммуникативный акт всегда подчинен интенциям коммуникантов. Именно интенция придает действенный характер вступлению в коммуникативный акт, то есть некий умысел взаимодействия с собеседником, от которого необходимо добиться достижения коммуникативной цели. Коммуникативная интенция – это способ превращения коммуникативной стратегии в коммуникативную тактику; движущая сила коммуникативного акта на пути к поставленной коммуникативной цели. Уточним, что в рамках нашего исследования наблюдалось и анализировалось формирование мотивационных ориентаций на принятие партнера по коммуникации, адекватность восприятия и понимания партнера по коммуникации и достижение компромисса.

Когнитивный компонент коммуникативной компетентности представляет владение знанием о нормах общения и способах ведения диалога, приемами коммуникации, способах выражения своих мыслей и чувств. Это рассмотрение языка как системы знаков и правил, с помощью которых происходит кодирование и декодирование информации. От коммуникантов требуется принадлежность к одной и той же «кодовой системе», а это есть не что иное, как знание того, каким образом «упаковывается» и «распаковывается» информация в разных случаях, то есть применительно к различным типам коммуникативных актов. Однако, понимание языка в условиях реального коммуникативного акта не обеспечивается лишь знанием языка, а требует подключения определенной системы навыков обращения с языком.

Когнитивный компонент коммуникативной компетентности связан с познанием другого человека и включает способность эффективно решать различные проблемы, возникающие в общении. Данный компонент важен для оценки коммуникативной ситуации, в которой разворачивается общение личности, для прогнозирования развития этой ситуации, осуществляемого по заранее осмысленной индивидуальной программе общения, потому что представляет собой коммуникативный потенциал личности, т.е. возможности человека, которые определяют качество его общения.

Таким образом, согласимся с Ю.Н. Емельяновым в том, что ключевые способы повышения коммуникативной компетентности кроются не только в шлифовке поведенческих умений, но и на путях активного осознания индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих деятельностных ситуаций [46], что называется социальным интеллектом. Социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций. Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности.

Деятельностный компонент коммуникативной компетентности представляется способностью к последовательной реализации составляющих действий, определяющих логику (алгоритм) коммуникации.

Деятельностный компонент отражает способность личности к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении и предполагает подготовку программы общения, выбор стиля, позиции, дистанции общения.

Составляющие действия деятельностного компонента коммуникативной компетентности представляют собой определенные этапы и уровни сформированности коммуникативной компетентности, что влияет на весь процесс успешного или неуспешного протекания коммуникативного акта. Умение входить в ситуацию общения, способность идентифицировать коммуникативный акт на стар-

те, анализ коммуникативной ситуации и наличие разнообразных коммуникативных ходов в зависимости от коммуникативной стратегии определяют коммуникативную перспективу. В связи со значимостью и сложностью данного компонента коммуникативной компетентности для исследуемой проблемы остановимся на нем более подробно и поясним используемые понятия.

Во-первых, разграничим такие понятия, как *речевой акт* и *коммуникативный акт*. Речевой акт – высказывание (речевое действие) или совокупность высказываний, совершаемых говорящим с учетом другого. При речевом акте акцент ставится на действии. Коммуникативный акт – совокупность речевых актов, совершаемых коммуникантами навстречу друг другу. Коммуникативный акт направлен на взаимодействие, диалог.

Во-вторых, у любого инициированного коммуникативного акта есть *коммуникативная перспектива* – возможность вызвать желаемые последствия в реальности, то есть то, что позволяет реализовывать коммуникативную стратегию в направлении поставленной ранее коммуникативной цели.

Рассмотрим составляющие действия деятельностного компонента коммуникативной компетентности более подробно:

- 1) Анализ и оценка коммуникативной ситуации (идентификация коммуникативного акта).
- 2) Постановка коммуникативной цели, того стратегического результата на который направлен коммуникативный акт.
- 3) Возникновение коммуникативной интенции, т.е. намерение индивида осуществлять действие через коммуникативный акт или с его помощью.
- 4) Выбор коммуникативной стратегии, что является частью коммуникативного поведения, коммуникативного взаимодействия, где используются вербальные и невербальные средства для достижения коммуникативной цели.
- 5) Выстраивание коммуникативной тактики, что представляет собой совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия.

6) Решение коммуникативных намерений (задач), где коммуникативное намерение (задача) – тактический ход, являющийся практическим средством движения к соответствующей коммуникативной цели.

7) получение или обогащение коммуникативного опыта и тем самым формирование коммуникативной личности.

Анализ и оценка коммуникативной ситуации (идентификация коммуникативного акта)

На этапе идентификации коммуникативной ситуации необходимо охарактеризовать понимание, *где, когда, кому и что* целесообразно и ситуативно уместно говорить. При этом целесообразно знать коммуникативные ошибки, которые представлены в следующей типологии ошибочных идентификаций коммуникативного акта на этапе «Анализ и оценка коммуникативной ситуации», Адресант [66]:

- коммуникативный акт неуместен;
- коммуникативный акт несвоевременен;
- коммуникативный акт дисбалансирован;
- коммуникативный акт дезориентирован.

Отметим, что инициатором общения является адресант, таким образом, именно субъекту образовательного процесса, выполняющему данную роль, необходимо учитывать перечисленные ошибки при построении коммуникации. Однако современная наука признает, что адресат также как и адресант занимает активную позицию, требующую от исполнителя действий (речевых, неречевых) как в ходе коммуникативного акта, так и за его пределами. Роль адресата не ограничивается ролью «реагента» и предполагает наличие коммуникативной стратегии. Типичные коммуникативные стратегии адресата, вступающего в коммуникативный акт, а также наиболее вероятные просчеты в этих коммуникативных стратегиях систематизированы Е.В. Ключевым в типологии ошибочных идентификаций коммуникативного акта на этапе «Анализ и оценка коммуникативной ситуации», Адресат [66]:

- неожиданные коммуникативные акты;

– ожидаемые коммуникативные акты.

В случае *неожидаемых коммуникативных актов* первая стратегическая задача, которая стоит перед адресатом, – это разобраться с тем, «на каком уровне погружения» в проблематику собирается взаимодействовать с ним инициатор коммуникативного акта. Действенным будет использование следующей коммуникативной стратегии: неподготовленность к коммуникативному акту может быть озвучена напрямую как отказ от участия в нем (1) или на первом же этапе речевого взаимодействия преобразована в коммуникативную стратегию (2), предполагающую – посредством предоставления адресанту возможности удерживать речевую инициативу (2а) – выявление уровня специализации собеседника (2б) и причин его интереса к фигуре адресата (2в), а также – после определения адресатом уровня собственной «коммуникативной защищенности» (2г) – выбор корректной позиции (слушатель, собеседник, критик) в структуре предстоящего коммуникативного акта (2д).

В случае с *коммуникативными актами, предполагаемыми адресатом*, действительно использование следующей коммуникативной стратегии: активирование группы релевантных для предстоящей ситуации общих предположений (1) и построение модели собственного речевого поведения в соответствии с ними (2); если предположения не подтверждаются в ходе реального речевого взаимодействия (3) имеет смысл предпочесть отсроченную коммуникативную стратегию (4), т. е. преобразовать данный коммуникативный акт в другой (4а) или в коммуникативный акт, объявленный адресантом (4б).

Постановка коммуникативной цели

Осуществляя коммуникативный акт, говорящий должен ответить на вопрос «зачем?», тем самым придавая высказыванию определенную целенаправленность. Высказывание считается не просто целенаправленным, но и успешным тогда, когда ему присуща коммуникативная перспектива. Иными словами, осуществить успешный коммуникативный акт означает: вызвать желаемые последствия в реальности.

Выбор коммуникативной стратегии

Коммуникативная стратегия – это часть коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели. Стратегия – общая рамка, канва поведения, которая может включать и отступления от цели в отдельных шагах.

Выстраивание коммуникативной тактики

Коммуникативная тактика – более мелкий масштаб рассмотрения коммуникативного процесса, по сравнению с коммуникативной стратегией. Коммуникативная тактика – совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия.

Решение коммуникативной задачи

Используя коммуникативную компетентность, говорящий ставит перед собой коммуникативную цель и, следуя определенной коммуникативной интенции, вырабатывает коммуникативную стратегию, которая преобразуется в коммуникативную тактику как совокупность коммуникативных намерений (задач), пополняя коммуникативный опыт говорящего.

Основным этапом решения коммуникативной задачи является осуществление вербального общения. Успешность такого общения предполагает наличие умений правильно отбирать языковые средства, обеспечивающие яркую, выразительную речь, логически строить предложения, ориентировать речь на собеседника; высокого уровня предвосхищения. Заключительный этап решения коммуникативной задачи – организация содержательной и эмоциональной обратной связи.

Получение или обогащение коммуникативного опыта

Коммуникативный опыт имеет непосредственное отношение к формированию коммуникативной личности и понимается как совокупность представлений об успешных и неуспешных коммуникативных тактиках, ведущих или не ведущих к реализации соответствующих коммуникативных стратегий. Коммуникативная личность – самая главная составляющая личности вообще, ведь коммуникация занимает 80% всего человеческого существования (аудирование – 45%, говорение – 30%, чтение – 16%, письмо – 9%).

Рефлексивно-оценочный компонент коммуникативной компетентности выражен способностью оценивать коммуникативные ситуации, анализировать способы коммуникации, осознавать пути коммуникативного совершенствования. Рассматривая личностные проявления формирующегося человека, согласимся с В.В. Сериковым, выделяя рефлексивность, как способность к интроспекции, созданию своего образа, самооценке, к самосознанию [118]. Начиная с рефлексии мотивов (коммуникативных интенций) и потребностей, анализа эффективности собственного коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей возможно осуществление коммуникативного совершенствования. Создание и наполнение определенных продуктов коммуникативного творчества, а также мониторинг уровней владения языком и фиксация приобретенного коммуникативного опыта при заполнении языкового портфолио дает больше возможностей для саморазвития и совершенствования собственного коммуникативного опыта.

Рассмотрение содержания компонентов коммуникативной компетентности позволило представить ее осмысление в составе перечисленных компонентов с выделением составляющих действий коммуникативной компетентности инженера (таблица 2).

Выделение составляющих действий коммуникативной компетентности обусловлено тем, что компетентность является личностной характеристикой проявляющейся в деятельности и базируется на выделенных Н.Ф. Талызиной фундаментальных принципах теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [33, 129]:

- 1) Деятельностный подход к психике и выделение действия в качестве единицы анализа учения (составляющие действия коммуникативной компетентности в перспективе исследования послужат исходным моментом для определения уровней сформированности данного качества у студентов).
- 2) Социальная природа психического развития человека (сущность коммуникативной компетентности имеет, безусловно, социальную природу, т.к. компетентность в общении формируется только при активном взаимодействии лично-

сти в социуме). Единство психической и внешней материальной деятельности (усложняющееся требованиями профессиональной среды, связанной с глобальными вызовами (стремительное обновление информации и технологий) к личности актуализируют необходимость постоянного саморазвития и самосовершенствования определенных качеств личности).

Таблица 2 – Покомпонентная структура коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

<i>Компоненты</i>	<i>Составляющие действия</i>
Мотивационно-ценностный мотивационно-ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации выраженное в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении инженерных задач	проявлением интереса и потребности к профессиональному общению
	проявлением ориентации на принятие партнера
	понимание профессионального мотива партнера
	проявление понимания мотива партнера по общению
	понимание многообразия ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов профессиональных коммуникаций
Когнитивный знание языка, знания социолингвистического и социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач	знание лингвистического кода языка
	знания социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач
	наличие развитого социального интеллекта
Деятельностный осуществление деятельности направленной на межкультурное профессиональное коммуникативное взаимодействие с целью обогащения коммуникативного опыта	анализ и оценка профессиональной коммуникативной ситуации
	осуществление постановки цели общения для решения инженерных задач
	выбор коммуникативных стратегий и выстраивание коммуникативных тактик, владение способами решения коммуникативных задач
	включение в коммуникативную деятельность в качестве субъекта стремящегося к реализации коммуникативного плана
	обогащение профессионального коммуникативного опыта
Рефлексивно-оценочный анализ и самооценка результатов коммуникативной профессиональной деятельности и совершенствование приобретенного коммуникативного опыта	осуществление анализа оценки эффективности собственного профессионального коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей
	осмыслением путей своего совершенствования в профессиональной коммуникации

Таким образом, выявляя сущность и структуру коммуникативной компетентности как категории имеющий педагогический аспект, мы пришли к следующим выводам:

1. Обнаружена неопределенность и многозначность понимания сущности термина «коммуникативная компетентность» в его однозначной отнесенности к ключевым компетентностям личности, что потребовало анализа и конкретизации его смысла в педагогическом, психологическом, социальном контекстах.
2. Представлено понимание сущности коммуникативной компетентности с точки зрения понимания ее социального контекста, то есть как психологической категории, проявляющейся на внешнем уровне – функциональном (как владение стратегиями, тактиками и техниками решения коммуникативных задач) и внутреннем уровне, как личностно-смысловое образование (проявление потребности, коммуникативной интенции, готовность и способность осуществлять сотрудничество, проявлять эмпатию, осуществлять творческую интеллектуальную деятельность, быстро адаптироваться к новым условиям).
3. Выявлена деятельностная сущность проявления коммуникативной компетентности, подчеркнута, что именно в деятельности можно «конституировать» общение/коммуникацию. На основании этого, уточнено, что коммуникативная компетентность базируется на выработанной готовности к определенной деятельности и проявляется во взаимодействии, где под взаимодействием понимается межличностное, межкультурное профессиональное взаимодействие.
4. Конкретизировано понятие коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки как динамического интегративного профессионально значимого личностного качества, позволяющего осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности и включающего компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Выделены характеристики проявления коммуникативной компетентности: адаптивность, сотрудничество, интегративность.

5. Охарактеризованы и наполнены содержанием компоненты коммуникативной компетентности:

- мотивационно-ценностный (мотивационно-ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации выраженное в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении инженерных задач);
- когнитивный (знание языка, понимание и прогнозирование межличностных коммуникативных событий, знания социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач, наличие развитого социального интеллекта);
- деятельностный (анализ и оценка профессиональной коммуникативной ситуации, осуществление постановки цели общения для решения инженерных задач, выбор коммуникативных стратегий и выстраивание коммуникативных тактик, владение способами решения коммуникативных задач, включение в коммуникативную деятельность в качестве субъекта стремящегося к реализации коммуникативного плана, обогащение профессионального коммуникативного опыта);
- рефлексивно-оценочный (осуществление анализа оценки эффективности собственного профессионального коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей, осмыслением путей своего совершенствования в профессиональной коммуникации).

1.2 Требования к коммуникативной компетентности специалистов инженерно-технического профиля в соответствии с международными и российскими стандартами

В данном параграфе рассмотрим специфику содержания инженерного образования и раскроем понятие «инженер», опишем концептуальные тенденции модернизации инженерно-технического образования и представим анализ требований к инженеру XXI века, предъявляемых зарубежными и российскими инженерно-техническими образовательными учреждениями, в контексте формирования коммуникативной компетентности.

Под инженерно-техническим образованием понимается «совокупность научно-теоретических и практических знаний и навыков, позволяющих получившим это образование решать производственно-технические, экономические и др. задачи по своей специальности» [22]. Соответственно, высшее техническое образовательное учреждение обеспечивает описанный выше тип образования. К инженерно-техническому образованию в нашей стране всегда относились с особым вниманием. Число высших технических образовательных учреждений в России составляло 1/3 всех высших учебных заведений (266) в 1975. Высшие технические учебные заведения в стране были в основном отраслевыми или политехническими, и направления подготовки инженерных кадров носили, как правило, отраслевой характер (авиационные, металлургические, нефтяное, текстильные, энергетические и т.п.). В 2000 вузы вели подготовку инженерных кадров по 312 инженерным специальностям, сгруппированным в 81 направление подготовки дипломированных специалистов, внутри каждой специальности происходило разделение на проектировщиков, технологов и эксплуатационников.

В нашем исследовании мы рассматриваем такие направления высшего образования, как: горно-геологическое и металлургическое. При получении данного типа образования, выпускнику присваивается звание: горный инженер, бакалавр-инженер. Считаем необходимым пояснить значение термина «инженер», выявить

применимость, необходимость, значимость исследуемой нами коммуникативной компетентности в его профессиональной деятельности.

Семантика понятия «инженер» в исследованиях разных авторов включает такие характеристики, как ум, талант, способности, знания. Это особый род занятий, связанный с изобретениями [74]. Осуществляет его специалист с высшим образованием [48; 96], который на основе теоретических соображений и материальных средств создает жизнеспособные объекты, различную продукцию, проекты [44], то есть субъект технической деятельности [77]. В общественном сознании профессия инженера ассоциируется главным образом с творчеством. Основная работа любого инженера на производстве по своему содержанию носит творческий характер, т.к. само слово «инженер» восходит к латинскому «*ingenium*» – «остроумное изобретение» и по своей сути означает творца новых жизненных благ и умений, новых орудий труда и нового оружия для войны и охоты, новых приспособлений и сооружений, средств транспорта и способов развлечения. В настоящее время, к одной из задач инженерно-технического образования можно отнести возможность технического вуза подготовить специалиста, способного творить, что предполагает соответствующее развитие личности – наличие фантазии, общей культуры, эрудиции; формирование инженерно-технического мышления [4], позволяющего видеть проблему целиком с различных сторон, находить связи между её частями, понимать одновременно систему, надсистему, подсистему, связи между ними и внутри них.

Основная проблема заключается в том, что на современном этапе развития устоявшиеся и обоснованные ранее в науке подходы к построению инженерного образования, что обуславливает необходимость поиска новых подходов, позволяющих спроектировать нужные качества нового образования, способного соответствовать условиям рынка, потребностям работодателя, обеспечить непрерывное образование в течение всей жизни. Регуляторами развития современного, в том числе и инженерного, образования, выступают тренды, определяющие изменения мировой и российской образовательной ситуации. Такими трендами, как

следует из доклада «Форсайт «Образование – 2030», представленного Агентством стратегических инициатив, по продвижению новых проектов являются:

- глобализация образования и науки, характеризующаяся увеличением импорта и экспорта образования и науки, развитием международного партнерства, ростом мобильности;
- ориентация вузов на запросы экономики и общества;
- практикоориентированность образования, оценка результатов образования через сформированные компетенции, усиление деятельностной компоненты образования;
- цифровизация образовательного и научного контента, тотальная компьютеризация, позволяющее выстраивать массовое индивидуальное образование с применением новых технологических решений;
- ускоряющаяся и углубляющаяся изменчивость мира, техники и технологии, определяющая необходимость проектировать образование, ориентирующее выпускника на решение еще не сформулированных проблем.

Согласимся с исследователем С.И. Осиповой в том, что необходима перестройка системы инженерного образования с ориентацией на вызовы времени для преодоления проблем несоответствия личностных качеств выпускника производственным задачам, неспособности работать в команде, нести ответственность за принятые решения [99]. Устранению таких проблем будет способствовать переход к реализации компетентного подхода, который на всех ступенях образования позволит четко определить запросы и целевые установки. Рассмотрение компетентности как интегративной характеристики личности, проявляющейся в успешной профессиональной деятельности, требует конкретизации компетентностей, необходимых для профессиональной деятельности на конкурентном предприятии.

Следуя современным вызовам образованию, невозможно ограничить формирование профессиональной компетентности только средствами специальных предметов, усилиями кафедр технического и технологического циклов, так как они не обеспечивают в полной мере развитие некоторых компетентностей,

например, коммуникативной, информационной, межкультурной и других. Мы разделяем точку зрения И.В. Леушиной, описывающей преимущества и недостатки практик работы технического вуза относительно исследуемой нами коммуникативной компетентности. К основным выигрышным позициям практики работы технического вуза автор относит: фундаментальность, научность, системность и практическую направленность. Слабыми сторонами данной практики можно назвать высокий «специальный профессионализм» преподавательского корпуса выпускающих кафедр при преобладающей методической консервативности, отставание большинства технических вузов по таким показателям, как компьютерная грамотность педагогических кадров старшего поколения, невысокий уровень гуманитарной подготовки, замкнутость и изолированность образовательного процесса [86]. В связи с этим необходимо целенаправленно использовать средства и возможности разных дисциплин, возможности кафедр гуманитарного и социально-экономического циклов для формирования комплекса компетентностей будущего специалиста. Речь идет о возрастании роли гуманитарных предметов, в частности русского и иностранного языка, в профессиональной подготовке специалиста с целью формирования и развития у него коммуникативной компетентности как необходимой составляющей глобальной стратегии личностного и профессионального становления и развития индивида. Значительная роль в гуманизации высшего образования, в формировании специалиста новой формации принадлежит иноязычному образованию. Ведущие специалисты в области языка и межкультурной коммуникации рассматривают языковое образование как важный резерв социально-экономических преобразований в стране, как основную инструмент успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей, как фактор культурного и интеллектуального развития и воспитания личности, отмечают необходимость приведения языковой политики к новым реалиям общества, важность создания новой образовательной технологии [34, 103, 130, 133, 153].

Разрабатываемые высшей школой образовательные стандарты должны быть сопряжены с выдвигаемыми бизнесом профессиональными стандартами. Ассоци-

ация инженерного образования России (АИОР) в связи с введением нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и членством АИОР в международных организациях (European Network for Accreditation of Engineering Education – ENAEE и Washington Accord – WA) планирует при аккредитации образовательных программ учитывать соответствие компетенций выпускников, заложенных в образовательных программах вуза, требованиям международных организаций, среди которых выделим такие разделы, как «Коммуникация», «Индивидуальная и командная работа», «Профессиональная этика», «Социальная ответственность», «Обучение в течение всей жизни». Сопряженность перечисленных разделов с гуманитарной составляющей образовательного процесса технического вуза очевидна. Добавим к выше изложенному, что в последние годы под эгидой ЮНЕСКО разработаны требования к инженеру XXI века. Они сформированы специалистами FEANI (Federation Europeenne d'Associations Nationales d'Ingenieurs) и ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) – наиболее авторитетными неправительственными профессиональными организациями, занимающимися оценкой качества образовательных программ в университетах. Среди прочих перспективных требований указывается высокая коммуникативная готовность к работе в профессиональной (производственной, научно-технической, информационной) и социальной среде [40, 189].

При анализе международного опыта технического образования и значимости формирования в данном типе образования, среди прочих, коммуникативной компетентности, было установлено, что внимание разработчиков инженерных образовательных программ, работодателей за рубежом обращено к специалистам, владеющими способами эффективной коммуникации [167, 186, 187]. Признание важной роли, которую играет сформированная коммуникативная компетентность в профессиональных успехах специалиста инженерно-технического профиля, привело к разработке в ряде высших технических образовательных учреждений Европы, Австралии, США программ, учитывающих потребности современного общества. Вопросами усовершенствования коммуникативной готов-

ности будущих выпускников технических вузов занимались Myra L. Corrello, Deanna P. Dannels, Ann L. Darling, D.D. Denton, D.E. Goldberg, M. Yusoff и другие [168, 170, 172, 174, 176, 196].

Исследователи подчеркивают необходимость совершенствования подготовки специалистов, направленной на усиление гуманитарной составляющей. Это вызвано, прежде всего, необходимостью учета спроса на специалистов инженерно-технического профиля не только с глубокими знаниями инженерного дела, но и со знаниями общекультурного характера и межкультурной коммуникации [161, 175], что требует обеспечения синтеза усвоения профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций и формирования общекультурной основы личности. Изменения в заказе общества на образование его граждан в настоящее время связывается с необходимостью освоения минимально необходимых требований для жизни и деятельности в различных сферах общества.

В современной зарубежной школе существует множество самых разнообразных программ по развитию социальных умений, личностному росту, коммуникативной компетентности и стратегиям поведения. С 80-х годов в большинстве американских школ введены учебные курсы риторики, общения, нацеленные на формирование у обучающихся культуры вербальной и невербальной экспрессии, развитие толерантности, приучение к ненасильственному разрешению межличностных противоречий и конфликтов [169, 170, 171]. Этим целям служит широкое использование метода «обучение в сотрудничестве» в вузе и школе, формирующее культуру равно партнёрского взаимодействия, группового поиска и принятия решений. Популярно также групповое выполнение различных проектов – от реальных до фантастических.

В традиции образования западных стран функцию овладения культурными способами осуществления реального общения выполняет комплекс учебных дисциплин: “Communication Skills” – «Коммуникативные навыки» – сквозной курс школьного и вузовского образования; “Public speaking” – «Публичные выступления» – курс в средней и старшей школы и обязательный компонент профессиональной подготовки; “Rhetoric” – «Риторика» – вузовский и послевузовский курс.

Культуре равно партнерского диалога, гармонизации межличностных отношений студентов и школьников учат в процессе организации коммуникативных тренингов. Можно констатировать, что в зарубежной системе образования изучение речевой коммуникации не только введено в учебные планы, но и учитывается во внеаудиторной работе [160, 191]. Созданы специальные программы «Коммуникация через учебный план», которые включают в себя: тренинговый центр по устной коммуникации, тренинговый центр по письменной коммуникации, центр коммуникативной подготовки преподавателей. Сказанное выше показывает значимость формирования коммуникативной компетентности в зарубежной системе образования.

Анализ научных трудов, в которых исследуются фундаментальные и частные проблемы высшей школы России, приводит к выводу об изменении основополагающих взглядов на цели профессионального и, в частности, инженерного образования (Б.С. Гершунский, Ю.П. Похолков, А.И. Владимиров и другие)[38, 108, 27]. Прагматическая технократическая модель инженерного образования, основанная на знаниевом подходе, теоретические установки которого, по мнению Е.В. Бондаревской, детерминированы «функциональностью, схематизмом, стереотипизацией, перегруженностью информационным и фактологическим материалом», вступила в конфликт с современными требованиями к инженерному образованию и вызвала противоречия между: изменениями в содержании, характере и направленности профессиональной инженерной деятельности; целостностью культуры и технологией ее фрагментарного воспроизводства через предметно-знаниевый тип образования; социокультурной и индивидуально личностной обусловленностью формирования человека и обезличено-императивными методами обучения и воспитания в вузе; непрерывным изменением содержания, нарастающим объемом знаний и профессионально значимой информации [23, с.3-4].

Анализ научно-педагогических исследований позволил нам добавить к вышеперечисленным трендам инженерного образования следующие концептуальные тенденции модернизации инженерно-технического образования в России: гуманизацию, фундаментализацию, непрерывность, гуманитаризацию, эффек-

тивность (качество, интенсивность, экономичность), технологизацию, массовость [6]. Перестройка всей системы образования в соответствии с современными требованиями означает глубокие изменения в целях, содержании, формах и методах обучения. Согласимся с исследователем Э.Д. Алисултановой [6] и приведем качественные характеристики новой компетентностной образовательной парадигмы инженерно-технического образования, которые представляют особую ценность для нашего исследования:

- смена основной доминанты образования: от рационалистических технократических ценностей к ценностям культурным и гуманитарным, вследствие чего происходит переход от репродуктивной модели образования к гуманистической, культурно-ориентированной модели;
- изменение «идеала образованности» современного специалиста технического профиля, в котором доминирует не утилитарная, а глобальная цель образования, состоящая в формировании компетентного специалиста, осознающего кризис современной культуры, представляющего себе пути выхода из него;
- ориентацию на приоритет развивающейся в процессе образования личности, переход от учебно-дисциплинарной модели образования к личностно ориентированной модели как условия самовыражения личности;
- ориентацию на демократизацию, гуманизацию, гуманитаризацию образовательного процесса, адаптированного к интересам личности, оптимально соответствующего тенденциям современного общественного развития.

Ориентируясь на вышесказанное, при формулировании целей, задач и содержания инженерно-технического образования считаем необходимым выстраивать логику образовательного процесса исходя из указанных качественных характеристик новой компетентностной образовательной парадигмы инженерно-технического образования. Особенно ценным для исследования процесса формирования коммуникативной компетентности в образовательном процессе технического вуза считаем взгляды Л.Г. Смышляевой, Л.А. Сивицкой, Н.А. Качалова [126], которые отмечают, что обеспечение качества профессиональной подготовки специалиста в современной высшей школе, согласно компетентностной пара-

дигме, во многом обусловлено выбором адекватных образовательных технологий. Это актуализирует переориентацию традиционного обучения на принципиально новое обучение, связанное с творческим развитием личности, с изменением роли обучающегося, где он становится активным участником образовательного процесса. Вопросы о сформированности личностных качеств у студентов инженерно-технических вузов обсуждаются зарубежными учеными, в частности, В. Amadei, G. Bugliarello, К. McCormick [162, 164, 184], описывающими в своих исследованиях критерии образованности специалиста инженерного профиля, компетентность которого детерминируется не только профессиональными знаниями, но и вариативными социально значимыми характеристиками.

При анализе международных и российских требований к коммуникативной компетентности специалистов инженерно-технического профиля получены следующие результаты:

1. Выявлена роль коммуникативной компетентности в профессиональных успехах специалиста инженерно-технического профиля, отраженная в требованиях образовательных программ высших технических образовательных учреждений Европы, Австралии, США.
2. Обозначена необходимость использования потенциала гуманитарных дисциплин, в частности, иностранного языка для формирования комплекса компетентностей будущего специалиста.
3. Обосновано противоречие между прагматической технократической моделью инженерного образования и современными требованиями к нему, результат которого детерминируется не утилитарной, а глобальной гуманитарной целью формирования компетентного конкурентоспособного специалиста, владеющего не только профессиональными знаниями, но и развитыми профессионально значимыми личностными характеристиками, позволяющими выстраивать конструктивный профессиональный диалог, в том числе и с представителями иных культур.

1.3 Образовательная деятельность в контексте формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

В данном параграфе рассмотрим возможности образовательного процесса и образовательной деятельности технического вуза в контексте формирования коммуникативной компетентности студентов в установленной последовательности: определим понятие «образовательный процесс»; уточним смысл понятия «формирование» коммуникативной компетентности студента технических направлений подготовки, обоснуем и определим этапы формирования коммуникативной компетентности студента технических направлений подготовки в образовательном процессе.

Формирование коммуникативной компетентности продолжается на протяжении всего жизненного пути человека, этот процесс никогда не завершается и никогда не бывает полным. Тем не менее, одним из сенситивных периодов жизни для формирования коммуникативной компетентности как интегративного качества личности является возраст юности – студенческие годы. Студенчество – особая социальная категория молодежи, организационно объединенная институтом высшего образования. Она отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости, то есть благоприятной почвой для формирования навыков успешной коммуникации.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. под образованием понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профес-

сионального развития человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов [94]. К основным составляющим понятия образования отнесём «процесс», «ценность», «результат», т.е. данное определение раскрывает три ключевых аспекта приведенного понятия. Образование рассматривается:

- *как ценность* развивающегося человека и общества;
- *как процесс* воспитания и обучения человека;
- *как результат* процесса воспитания и обучения человека.

В своих определениях понятия «образование» исследователи Ю.К. Бабанский, В.С. Селиванов отмечают *процессуальную и результативную* составляющие, понимая образование как:

- *процесс и результат* овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, развития его творческих сил. Ведущую роль в осуществлении образования играет обучение [13];
- *процесс и результат* приобретения систематизированных знаний, умений и навыков, усвоение определенного культурного багажа [117].

Исследователи Б.М. Бим-Бад, С.Н. Гавров, Н.Д. Никандров, понимая образование как целостный процесс воспитания и обучения, особо выделяют в этом процессе присвоение человеком ценностей, *ценностного отношения* к жизни [31], наставничество более зрелых и опытных над менее зрелыми для принятия ими целей полезных для личности и общества [18].

Данные подходы закреплены в Законе «Об образовании в Российской Федерации», в определении понятия «образование» отражены целостность в обучении и воспитании, процессуальной составляющей, позволяющих использовать его для характеристик процесса, и его результативной составляющей, а также важный аспект присвоение личностью ценностей и культуры общества.

Приведем ценное для нашего исследования содержание понятия «образование», данное И.Я Лернером [85] на основе анализа человеческой культуры, которое можно понимать как совокупность:

- системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке и т.д.), раскрывающие картину мира;
- опыта осуществления известных для человека способов деятельности;
- опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей формирование способности человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества;
- опыта ценностного отношения к миру.

Проанализируем приведенное понятие «образование» через призму содержания компонентов коммуникативной компетентности. Знания, усвоенная информация помогают человеку ориентироваться в окружающем мире. Коммуникативные знания, представляющие когнитивный компонент коммуникативной компетентности, облегчают процесс получения, интерпретации, передачи принятой информации, тем самым обогащая знания. Привитые способы деятельности, умения обеспечивают воспроизведение человеком окружающего мира.

Коммуникативная деятельность, как деятельностный компонент коммуникативной компетентности позволяет осуществлять действие / взаимодействие через коммуникативный акт или с его помощью, то есть благодаря многообразию коммуникативной деятельности происходит приращение опыта взаимодействия. Творческая деятельность предполагает перенос ранее полученных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы и альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новый, что само по себе уже есть проявление компетентности.

Опыт коммуникативного творчества предполагает проживание разных коммуникативных ситуаций, ролей. Таким образом, через описанное проживание разнообразных коммуникативных ситуаций человек обогащает опыт творческой деятельности. Поскольку человек ничего не делает без потребностей и мотивов, без соответствия дела системе ценностей, то сравнительно независимой составляющей содержания образования оказывается опыт эмоционально-ценностное отношение обучающегося к тому, что он познает или преобразовывает. В нашем случае это потребности, цели, намерения, стремления, которые стимулируют и

поддерживают активность коммуникативной деятельности. Таким образом, прослеживается четкая связь образовательного процесса с проявлением коммуникативной компетентности. Более того, мы считаем, что сформированная коммуникативная компетентность влияет на процесс получения образования, обогащая, приращивая каждый из перечисленных компонентов, вложенных в понятие «образование» И.Я. Лернером. Более детальное рассмотрение образовательного процесса в контексте формирования коммуникативной компетентности требует пояснения понятия «контекст».

Понятие «контекст» (от латинского «contextus» – тесная связь, соединение) широко используется в гуманитарных науках и строится вокруг терминов «понимание», «интерпретация». Рассмотрение в любом контексте феномена, а тем более понятия «образовательный процесс», предполагает сужение его смысла, переход от общего к частному, но позволяет поставить в исследовании акценты, связанные с изменениями в социальном, культурном, экономическом развитии общества, самой личности. Изучение образовательного процесса в контексте формирования коммуникативной компетентности требует определения смысла, который мы вкладываем в понятие «формирование».

В педагогической науке с понятием «формирование» связывают изменения, происходящие с человеком, с приобретением личностью определенных качеств и свойств. Процесс формирования не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению. К наиболее ценным для нашего исследования отнесем такие определение понятия «формирование», как:

- *процесс развития и становления личности* под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или какой-либо ее сторон, качеств; процесс становления человека как субъекта или объекта общественных отношений [69];
- *целенаправленное воздействие* на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств [35];

– *сознательное управление процессом развития* человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи) [15].

Мы рассматриваем формирование как педагогическую деятельность, ориентированную на создание условий и управление процессом развития отдельных качеств личности посредством взаимодействия педагога, учащегося и учащихся друг с другом. Подчеркнем мысль о том, что понятие «формирование» амбивалентно по своему смысловому содержанию, т.е. отражает две органически взаимосвязанные стороны одного процесса: внешнюю деятельность (активность) воспитателей (по созданию, управлению, организации, координации и т.д.) и внутреннюю деятельность (активность) воспитанника. Прогнозируя себя в будущее, личность сама себя формирует. Амбивалентность понятия «формирование» исследуемой нами компетентности отражается в ориентирование на диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса, что особенно важно, так как диалог в нашем исследовании является значимым средством обучения.

Формирование компетентности – многофакторный, иерархический и длительный по времени процесс совершенствования одних умений и приобретения новых, приращение личностных качеств, обретение уверенности и способности действовать самостоятельно в новых ситуациях.

В связи с выделением умений в процессе формирования, обозначим, что коммуникативные умения это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанный на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием личностных новообразований.

Анализ диссертационных педагогических исследований, посвященных проблемам формирования коммуникативной компетентности, позволяет сделать вывод, что понятие «формирование» именно коммуникативной компетентности также тесно связано с понятиями «включение/вовлечение» и «активное взаимодействие», в частности: *включение* студентов в различные пласты профессиональ-

ной и гуманитарной культуры [130]; *включением* студентов в активную деятельность [63]; *вовлечение* студентов в активную коммуникативную деятельность путем применения интерактивных методов обучения [134].

Показательно, что в ФГОС ВПО/ФГОС ВО компетенции, формируемые в результате вузовского изучения русского и иностранного языков, обобщены в рамках единых требований к обязательному минимуму содержания и уровня подготовки бакалавра и специалиста. Так, в соответствии с текстом стандарта [141, 138, 139] будущий специалист/бакалавр должен достичь следующего уровня теоретико-практической подготовки в области иностранного языка, русского языка и культуры речи:

- логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- понимать многообразие социальных, культурных, этнических, религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций;
- проявлять готовность к социальному взаимодействию в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству и толерантности;
- уметь обобщать, анализировать, воспринимать информацию, ставить цели и выбирать пути ее достижения;
- проявлять готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- быть способным вести переговоры, устанавливать контакты, урегулировать конфликты;
- быть способным проводить сбор, анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования;
- быть способным оформлять полученные рабочие результаты в виде презентаций, научно-технических отчетов, статей и докладов на научно-технических конференциях;

- уметь анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы, самостоятельно формировать и отстаивать собственные мировоззренческие позиции;
- уметь адаптироваться к новым экономическим, социальным, политическим, культурным ситуациям, изменениям содержания социальной и профессиональной деятельности.

Анализ требований к уровню сформированности коммуникативной компетентности, согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВО, показывает, что владение коммуникативной компетентностью на русском и иностранном языках студентами инженерно-технических специальностей должно быть сформировано на высоком уровне.

Владение коммуникативной компетентностью описывается глаголами, подчеркивающими взаимодействие, сотрудничество, адаптацию: «оформлять», «отстаивать», «формировать», «проводить». Это демонстрирует выделенные нами ранее в п.1.1 деятельностные характеристики компетентности в целом и коммуникативной компетентности в частности. Сформированность коммуникативной компетентности на высоком уровне – требование стандарта высшего профессионального образования. Сложность выполнения этой задачи определяется не столько недостаточным количеством часов, выделенных на формирующие её дисциплины, сколько недостаточной разработанностью педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза. Исследователи данной области отмечают проблемную ситуацию, суть которой в несформированности коммуникативной компетентности, заключающейся в низкой готовности к конструктивному диалогу, в том числе с представителями иных культур; в дефиците межкультурного взаимодействия, коммуникации между педагогом и учащимися, учащимися друг с другом; незнании делового этикета и культуры речи; неумении работать в команде; низкой способности адаптации к новым ситуациям культурного, профессионального, делового общения [14, 89]. Из сказанного вытекает *педагогическая проблема формирования у студентов*

коммуникативной компетентности в образовательной деятельности технического вуза.

Под образовательной деятельностью понимается деятельность по реализации образовательных программ [94]. Поскольку в рамках технического вуза ввести отдельную дисциплину, обучающую межкультурной коммуникации, не представляется возможным, то наиболее рациональным и результативным, на наш взгляд, является освоение студентами этими умениями и способами владения в контексте обучения иностранным языкам. Более того, к выпускникам технических вузов в соответствии с ФГОС ВПО/ФГОС ВО предъявляются высокие требования по знанию иностранного языка. Содержание языкового образования ориентировано на формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации в рамках диалога культур, к эффективному функциональному использованию иностранного языка в различных видах деятельности и межкультурного общения. Приведем в этой связи анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования относительно требований к уровню владения коммуникативной иноязычной компетентностью по исследуемым техническим направлениям подготовки:

- **направление 21.05.04 «Горное дело»**, профиль подготовки 21.05.04.09 «Горные машины и оборудование», специализация 21.05.04.03 «Открытые горные работы», специализация 21.05.04.04 «Маркшейдерское дело», специализация 21.05.04.10 «Электромеханическое оборудование машин и установок горно-металлургического комплекса», специализация 21.05.04.06 «Обогащение полезных ископаемых»;
- **направление 22.03.02 «Металлургия»**, профиль подготовки бакалавров 22.03.02.08 «Порошковая металлургия, композиционные материалы, покрытия»; профиль подготовки 22.03.02.02– «Металлургия цветных металлов»;
- **направление 22.03.02.05 «Материаловедения и технология материалов»**, профиль подготовки бакалавров 22.03.02.05 «Материаловедение и термическая обработка металлов»; профиль подготовки бакалавров 22.03.02.04 «Литейное производство черных и цветных металлов»;

- *направление 20.03.01 «Техносферная безопасность»*, квалификация (степень) «бакалавр»;
- *направление 07.03.04 «Градостроительство»*, квалификация (степень) «бакалавр».

Рассмотрим требования к владению коммуникативной иноязычной компетенцией, согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВО, при подготовке горного инженера: *«владение одним из иностранных языков для изучения зарубежного опыта в профессиональной деятельности, а также для осуществления контактов на профессиональном (элементарном) уровне» (ОК-21) [137]*, что выражается в категориях:

знать:

- лексический минимум в объеме от 2000 до 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера;

уметь:

- переводить общие и профессиональные тексты с одного из иностранных языков;
- правильно и аргументировано формулировать свою мысль в устной и письменной формах на родном и иностранном языках;

владеть:

- навыками устной и письменной речи на одном из иностранных языков;
- навыками аргументированного изложения собственной точки зрения, нормами деловой переписки и делопроизводства;
- способностью к деловым коммуникациям и навыками работы в коллективе;
- навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного рода рассуждений;
- навыками взаимодействия в поликультурной и полиэтничной среде; навыками общения и деятельности в иноязычной среде.

Требования к владению коммуникативной иноязычной компетенцией, согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВО, при подготовке бакалавров направлений 150100.62 «Материаловедения и технология материалов», 150400.62 «Металлургия»: *«вла-*

деет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» (ОК-13) [138, 139], что выражается в категориях:

знать:

– лексический минимум изучаемого иностранного языка в объеме 2000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера;

владеть:

– иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников;

– навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения;

– навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и рассуждений.

Требования к владению коммуникативной иноязычной компетенцией, согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВО, при подготовке бакалавра-инженера по направлению подготовки 280700 «Техносферная безопасность» включают: *«способность осуществлять социальное взаимодействие на одном из иностранных языков» (ОК-14) [140], что выражается в категориях:*

знать:

– лексический минимум изучаемого иностранного языка в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера;

владеть:

– иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников.

Требования к владению коммуникативной иноязычной компетенцией, согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВО, при подготовке бакалавра-инженера по направлению подготовки 270900 «Градостроительство» предполагают: *«владение одним из иностранных языков международного общения, на уровне, обеспечивающем устные и письменные межличностные и профессиональные коммуникации, умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь» (ОК-6) [141].*

При анализе требований ФГОС ВПО/ФГОС ВО перечисленных направлений подготовки специалиста/бакалавра мы обнаружили несогласованность и неоднозначность заявленных требований к владению коммуникативной иноязычной компетентностью, что создает сложности при выработке методического обеспечения дисциплины.

Ценность же проведенного анализа для нашего исследования мы видим в использовании возможностей дисциплины «Иностранный язык» и формировании в рамках этой дисциплины коммуникативной иноязычной компетентности, влияющей впоследствии на формирование коммуникативной компетентности вообще.

Исходя из этого, мы интегрировали требования ФГОС ВПО/ФГОС ВО относительно коммуникативной компетентности и коммуникативной иноязычной компетентности. В таблице 3 продемонстрировано соответствие компетенций ФГОС ВПО/ФГОС ВО структурным компонентам коммуникативной компетентности выявленных в п. 1.1.

Таблица 3 – Соответствие компетенций ФГОС ВПО/ФГОС ВО структурным компонентам коммуникативной компетентности

Требования к уровню владения общей коммуникативной компетентностью согласно ФГОС ВПО	Требования к уровню владения коммуникативной иноязычной компетентностью согласно ФГОС ВПО
Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности	
<i>понимает многообразие социальных, культурных, этнических, религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций</i>	-
Когнитивный компонент коммуникативной компетентности	
-	знает лексический минимум изучаемого иностранного языка в объеме 2000-4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера
Деятельностный компонент коммуникативной компетентности	
<i>проявляет способность оформлять полученные рабочие результаты в виде презентаций, научно-технических отчетов, статей и докладов на научно-технических конференциях</i>	<i>владеет навыками поиска профессиональной информации, реферирования и аннотирования текстов профессиональной направленности, оформление своих мыслей в виде монологического и диалогического высказывания профессионального характера</i>
логически верно, аргументировано и ясно строит устную и письменную речь	<i>владеет навыками устной и письменной речи на одном из иностранных языков;</i> владеет навыками аргументированного изложения

	собственной точки зрения, нормами деловой переписки и делопроизводства
анализирует мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы, самостоятельно <i>формирует и отстаивает собственные мировоззренческие позиции</i>	владеет навыками публичной речи, аргументации, <i>ведения дискуссии и рассуждений</i> ; владеет навыками межличностных отношений представления гуманитарных знаний в проблемно-задачной форме
<i>проявляет способность проводить сбор, анализ</i> научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования	<i>владеет</i> иностранным языком в объеме необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников; <i>находит, анализирует и контекстно обрабатывает информацию</i> , полученную из различных источников
проявляет способность <i>вести переговоры, устанавливать контакты, урегулировать конфликты</i>	владеет навыками публичной речи, аргументации, <i>ведения дискуссии и полемики</i> , практического анализа логики различного рода рассуждений
<i>проявляет готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе</i>	<i>владеет навыками взаимодействия</i> в поликультурной и полиэтничной среде; навыками общения и деятельности в иноязычной среде
<i>готов к социальному взаимодействию</i> в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству и толерантности	
<i>адаптируется</i> к новым экономическим, социальным, политическим, культурным ситуациям, изменениям содержания социальной и профессиональной деятельности	проявляет способность к использованию знаний иностранного языка в профессиональной и межличностной коммуникации; готовность следовать легитимным этническим и правовым нормам, обладать толерантностью и <i>способностью к социальной адаптации</i>
	владеет развитой письменной и устной коммуникацией, включая иноязычную культуру
<i>готов к социальному взаимодействию</i> в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству и толерантности	<i>владеет навыками взаимодействия</i> в поликультурной и полиэтничной среде; навыками общения и деятельности в иноязычной среде
<i>проявляет способность проводить сбор, анализ</i> научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования	<i>владеет</i> иностранным языком в объеме необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников; <i>находить, анализировать и контекстно обрабатывать информацию</i> , полученную из различных источников

В таблице 3 представлены требования стандарта к образовательному результату относительно коммуникативной компетентности. Анализ выявил наличие показателей, которые можно отнести к трем, из ранее выявленных четырех компонентов коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Мотивационно-ценностный компонент представлен пониманием многообразия социальных, культурных, этнических, религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций, а рефлексивно-оценочный компонент отсутствует. Требования стандарта к

результатам обучения относительно деятельностного компонента, как на родном так и на иностранном языке представлена в своем многообразии. Анализ также показал неопределенность и разрозненность в требованиях, т.к. каждый из результатов обучения представленный в таблице 3 прописан в стандарте как единственное требование к коммуникативной компетентности. Тем не менее, можно сделать вывод, что невозможно получить даже требуемый результат без включения в деятельность и владения навыками взаимодействия.

Сущностные характеристики понятия «образование», специфика и тенденции технического образования и выявленные требования теоретико-практической подготовки в области коммуникации позволяют отнести к процессу формирования коммуникативной компетентности студента как к сложному процессу целенаправленного и организованного выращивания у студентов выраженных личностных качеств, проявляемых в деятельности. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что внутренняя, психическая деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная деятельность [83]. Согласно С.Л. Рубинштейну, психика (сознание) и деятельность представляют собой особый тип единства: психическое формируется в деятельности, а деятельность регулируется психическим [113]. В дальнейшем данные суждения нашли отражение в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, выделившего этапы формирования умственных действий. П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа «ориентировочной», вторая – исполнительная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее «управляющей инстанцией», позднее он назовет ее «штурманской картой» [33].

В соответствии с вышесказанным процесс формирования коммуникативной компетентности предполагает реализацию поэтапной педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: *ориентирования, приобщения, закрепления*. Поясним смысл, вкладываемый нами в указанные понятия. В широком смысле в педагоги-

ческой науке данные понятия «ориентирование», «приобщение» используются как наименования педагогических стратегий [61].

Сущность понятия «ориентирование» происходит от глагола «ориентировать», то есть определить свое местонахождение, направить на достижение цели, помогать кому-либо разобраться в чем-либо, указать направление [96, 97]. В психологии данное понятие используется для обозначения общего принципа управления личностной установкой или точкой зрения, как человек видит, понимает и интерпретирует реальность с участием четырех функций (мышление, чувство, ощущение, интуиция) [54]. В педагогике ориентирование связывается с действиями, направленными на постановку и решение проблемной ситуации, знакомством с окружающей обстановкой, управление деятельностью менее опытного лица более опытным. Ориентирование как педагогическую стратегию ряд исследователей (И.Б. Захарова, В.В. Игнатова, Н.В. Эверт и другие) понимают как комплексное педагогическое обеспечение, предполагающее реализацию педагогических условий, ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера по овладению личностью определенными способами деятельности, приобретению и развитию необходимых качеств в процессе ее жизнедеятельности [52, 61, 156]. Нами выделены следующие педагогические способы ориентирования: знакомить, обращать внимание, направлять, поддерживать, содействовать, активизировать, корректировать, приспособлять. Данная стратегия целесообразна только в условиях личностно-ориентированного подхода, когда студент осуществляет выбор действия с учетом собственного потенциала, принятых духовно-творческих ценностей.

Под ориентированием будем понимать *педагогическую деятельность, направленную на формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к межкультурной профессиональной коммуникации выраженного в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении инженерных задач через обогащение содержания образования*. Педагогическая деятельность по формированию у студентов технических направлений подготовки коммуникативной компетентности на этапе ориентиро-

вания включает организацию и проведение тематических межкультурных мероприятий во внеаудиторной работе, использование сценарно-контекстных технологий на практических занятиях, участие в конкурсах, ролевых играх, тематических драматизациях, способствует проявлению у студента интереса к общению, желания инициировать коммуникативный акт, понимания многообразия ценностей и различий форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций. Основной целью данного этапа является осознание студентом иного смысла изучения дисциплин, способствующих формированию коммуникативной компетентности, русского и иностранного языков в частности.

Сущность понятия «приобщение» происходит от глагола «приобщать», то есть дать возможность включиться в какую-нибудь деятельность, стать участником чего-нибудь [96], привести в общение с чем-нибудь, включить, присоединить [136]. Понятие «приобщение» широко используется в педагогике как деятельность, дающая возможность приобщиться к общественному опыту, к выполнению социальных обязанностей, к овладению знаниями, умениями, способами мышления, способностями, к ценностям общества, к культуре, к творчеству. Приобщение как педагогическую стратегию исследователи В.В. Игнатова, А.А. Смирная понимают как комплексное педагогическое обеспечение, предполагающее реализацию педагогических условий, регламентирующих ознакомление специалиста с совокупностью социально-педагогических ценностей, ориентацию на них как профессионально-значимых, сознательное участие в деятельности инициативного и духовно-творческого характера [124]. Понимая «приобщение» как сознательное включение в деятельность, под приобщением будем понимать педагогическую деятельность, направленную на активизацию деятельности студентов по обогащению знаний и приобретению опыта.

В процессе приобщения к различным языкам, в процессе формирования коммуникативной компетентности и преподаватель, и студент проходят несколько ступеней, взаимосвязь между которыми довольно диалектична и сложна. К таким ступеням, в частности, мы можем отнести толерантность, понимание и при-

нятие иностранного языка, а также способы поведения в проблемных коммуникативных ситуациях, умение работать в команде.

Переориентация с лингвистической функции языка на коммуникативную, с подготовки выполнению тестов в формате ЕГЭ на подготовку к реализации реальных проектов, с репродуктивного уровня владения языком на продуктивный и творческий, с перевода текстов на активное взаимодействие в коммуникативной среде – является основной целью данного этапа.

Сущность понятия «закрепление» происходит от глагола «закреплять», т.е. сохранять, удерживать, делать прочным, постоянным [47]. Термин «закрепление» используется в психологии как один из этапов процесса научения, закрепления операций анализа, синтеза, обобщения, которые формируют мыслительную способность, интеллект. В педагогической деятельности закрепление – это не просто заучивание и воспроизведение материала, а необходимая составляющая процесса обучения, направленная на обеспечение качества образования и используемая на всех этапах процесса обучения. Выделяют виды закрепления:

- воспроизводящий (осмысление учебного материала, способность его воспроизвести, письменно или устно, обобщить);
- тренировочный (доведение до необходимого совершенства и прочности знаний, умений и навыков);
- творческий (постановка и раскрытие новых сторон и вопросов при воспроизведении и совершенствовании знаний, умений и навыков) [41].

Выделение учеными В.В. Давыдовым, И.Я. Лернером, А.В. Петровским данных видов «закрепления» позволяет рассматривать его не только как завершение в процессе развития, но и как основу для постановки новых целей и организации дальнейшей деятельности, что дает возможность применить данное понятие для наименования заключительного этапа формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза, предполагающего, в то же время, формирование данной компетентности на протяжении всей жизнедеятельности человека. Считаем важным педагогическим аспектом понятия «формирование» отсутствие признака «финальности», конца, доведения его

до некоторого совершенного состояния, на котором происходит остановка, оно бесконечно и непрерывно в жизни человека [117]. Понимая «закрепление» как важный этап воспроизведения, осмысления, обобщения деятельности, который сопровождается постановкой новых задач и совершенствованием дальнейшей деятельности, под закреплением будем понимать педагогическую деятельность по организации систематической рефлексивной деятельности студентов и формирование на ее основе способность к оценке коммуникативного акта и осознанию способов коммуникативного совершенствования.

В таблице 4 отражены: этапы педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, педагогические условия, задачи, деятельность преподавателя, студента, формы и методы организации процесса, ожидаемый результат.

Таблица 4 - Дорожная карта педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов

та п	Педагогические условия	Задачи	Деятельность преподавателя	Формы и методы организации	Деятельность студента	Результаты	
						Составляющие действия	
1	2	3	4	5	6	7	
ОРИЕНТИРОВАНИЕ	Обогащение содержания образования материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к межкультурной и профессиональной коммуникации	Актуализировать ценностное отношение студентов к процессу общения. Ознакомить с мотивационными ориентациями в межличностных коммуникациях: - на принятие партнера; - на адекватность восприятия и понимание партнера; - на достижение компромисса. Обогащать коммуникативные знания и способы действия студентов, требуемые и необходимые для успешной межкультурной и профессиональной коммуникации	Реализация комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера, направленных на достижение гармоничности в процессе формального общения. Разработка и реализация коммуникативной практики «Коммуникативное творчество»	Практические занятия с использованием мультимедийных технологий; сценарно-контекстных технологий. Внеаудиторная работа: подготовка, организация и проведение тематических межкультурных мероприятий	Практические занятия, самостоятельная работа студента на интерактивной обучающей платформе, внеаудиторные мероприятия. Командная работа в мини группах по сбору, анализу, оформлению и представлению творческого задания. Участие в тематических межкультурных мероприятиях, драматизациях, конкурсах	Формирование мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности	Проявление интереса к общению; проявление потребности (желания) инициировать (организовать) коммуникативный акт; проявление ориентации на принятие партнера по общению; проявление понимания мотива партнера по общению; проявление понимания мотива партнера по общению; проявление понимания многообразия ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций; повышение мотивации в совершенствовании коммуникативной компетентности на родном и иностранном языках

	2	3	4	5	6	7	
ПРИОБЩЕНИЕ	Вовлечение студентов в коммуникативную образовательную среду посредством многообразия коммуникативной взаимности и самодеятельности, способствующей повышению уровня сформированности когнитивной и деятельностной составляющих коммуникативной компетентности: лингвистический код, способы общения; применение коммуникативных стратегий, тактик, решение коммуникативных задач	Повысить уровень лингвистических и социолингвистических знаний студентов. Обогащать знания студентов о нормах и способах общения. Сформировать на новой уровне способность понимать, прогнозировать и продуцировать ситуации межличностной, межкультурной, профессиональной коммуникации.	Реализация комплекса педагогических мероприятий направленных на достижение приемлемого уровня сформированности лингвистической и социолингвистической компетенций; способности понимать, продуцировать и прогнозировать межличностное коммуникативное событие. Разработка и реализация коммуникативных практик: «Коммуникативное искусство», «Профессиональная и техническая коммуникация»	Вовлечение студентов в коммуникативную образовательную среду, посредством применения активных педагогических технологий, метода кейсов и проектов. Выстраивание работы на основе инновационной динамической рабочей программы, содержащей модули по профессиональной и технической коммуникации	Командная работа в мини группах по информационному поиску, сбору, анализу научнотехнической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике кейсов, творческих исследовательских проектов, лабораторных работ на иностранном языке. Презентация групповых междисциплинарных проектов; подготовка научных отчетов, статей и докладов на научных конференциях	Формирование когнитивного к и деятельностного компонентов коммуникативной компетентности	Владение лингвистическим кодом; владение знанием о нормах и способах общения (системой навыков обращения с языком); умение использовать знания лингвистического и социолингвистического характера; проявление наличия развитого социального интеллекта (когнитивный компонент). Проведение анализа и оценки коммуникативной ситуации. Умение выбирать коммуникативную стратегию и выстраивание коммуникативной тактики. Владение способами решения коммуникативных задач. Включенность в коммуникативную деятельность в качестве субъекта стремящегося к реализации коммуникативного плана (деятельностный компонент)

1	2	3	4	5	6	7	
ЗАКРЕПЛЕНИЕ	Формирование у студентов рефлексивно-оценочного компонента коммуникативной компетентности, через рефлексию и самооценку предыдущего опыта коммуникативной деятельности и постановки новых целей	Способствовать осуществлению рефлексии и самооценки своих коммуникативных возможностей, способностей, умений, компетенций. Создание возможностей для обучаемых совершенствовать коммуникативную компетентность, корректировать коммуникативные неудачи, выстраивать новые цели и решать новые задачи, учитывая приобретенный коммуникативный опыт	Разработка в процессе преподавания ситуаций, требующих применения рефлексивных технологий, деловых и ролевых игр. Постоянный мониторинг процесса продвижения студентов по уровням сформированности рефлексивно-оценочного компонента коммуникативной компетентности	Практические занятия с использованием диалогов, дискуссий, обсуждений результатов проектной деятельности, кейсов, презентаций, докладов, выступлений, как на содержательном, так и на языковом уровне представления	Само и взаимно-оценка выступлений, докладов, презентаций, проектов студентов. Написание разных видов эссе по определенной теме: эссе-размышление, эссе-аргументация, эссе-причина и следствие, эссе-описание, эссе-иллюстрация. Фиксирование и анализ результатов коммуникативной деятельности в портфолио. Наполнение содержательной составляющей (профессиональная информация на иностранном языке) портфолио	Формирование рефлексивно-оценочного компонента коммуникативной компетентности	Осуществление анализа и оценки эффективности собственного коммуникативного акта на основе рефлексии достижимых коммуникативных целей. Осмысление пути своего коммуникативного совершенствования

Рассмотрение образовательного процесса технического вуза, в целом, и образовательной деятельности в рамках дисциплин гуманитарного цикла, в частности как фактора способствующего формированию коммуникативной компетентности студентов ставит проблему осуществления педагогического мониторинга, позволяющего провести диагностику результатов сформированности данного интегративного качества. Считаем возможным охарактеризовать результат критериями сформированности коммуникативной компетентности. Опираясь на положение о том, что критерии должны нести информацию о признаке, на основании которого оценивается в данном случае интегративное качество личности, мотивы, личностное отношение к выполнению деятельности, критериями оценки сформированности коммуникативной компетентности определим:

- мотивационно-ценностный (интерес и потребность к профессиональному общению, ориентация на принятие партнера, понимание профессионального мотива партнера, осмысление многообразия ценностей и различий форм современной культуры, средств и способов профессиональных коммуникаций.);
- когнитивный (знание лингвистического кода языка, знания социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач, наличие развитого социального интеллекта);
- деятельностный (анализ и оценку профессиональной коммуникативной ситуации, постановка цели общения для решения инженерных задач, выбор коммуникативных стратегий и выстраивание коммуникативных тактик, владение способами решения коммуникативных задач, включение в профессиональную коммуникативную деятельность в качестве субъекта, реализующего коммуникативный план, обогащение профессионального коммуникативного опыта);
- рефлексивно-оценочный (анализ оценки эффективности собственного профессионального коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей и осмысление путей своего совершенствования в профессиональной коммуникации.).

Уровни выраженности сформированности коммуникативной компетентности студентов представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Уровни выраженности сформированности коммуникативной компетентности студентов

1.	2.	3.	4.
Составляющие действия	Уровни выраженности		
	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	ВЫСОКИЙ
	репродуктивный	продуктивный	творческий
Мотивационно-ценностный (критерий) компонент			
	Потребность сформирована частично	Потребность сформирована на достаточно хорошем уровне	Потребность сформирована на высоком уровне
проявление интереса к общению	проявляет слабый интерес к общению, предпочитает выполнять задания по образцу, шаблонам	проявляет заинтересованность в общении, активно идет на контакт	проявляет устойчивый интерес к процессу общения и демонстрирует высокую коммуникативную активность, понимание необходимости обретения и реализации коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности
проявление потребности (желания) инициировать (организовать) коммуникативный акт	вступает в коммуникативный акт по инициативе преподавателя, выстраивает коммуникацию по заданному алгоритму, схеме	проявляет потребность организовать коммуникативный акт, самостоятельно и произвольно инициирует общение (в рамках занятия)	проявляет стремление организовать коммуникативный акт в и вне учебной деятельности, произвольно инициирует общение на предмет проекта, проблемы и проявляет стремление быть понятым
проявление ориентации на принятие партнера по общению	проявляет слабую ориентацию на понимание партнера, использует речевые клише	проявляет адекватное восприятие партнера по общению, понимание и ответственную реакцию	проявляет ориентацию на принятие и понимание партнера по общению, стремление достичь компромисса, сотрудничества;
проявление понимания мотива партнера по общению	проявляет незначительное понимание мотива партнера по общению	проявляет идентификацию мотива партнера по общению в качестве достаточного основания для организации коммуникативного акта	проявляет единство во взгляде на предстоящий коммуникативный акт, проявляет способность обозначить (или осознать) момента начала речевого взаимодействия
проявление понимания многообразия ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций	проявляет стремление к приобретению знаний ценностей и различий культур и способов культурных коммуникаций	проявляет устойчивое стремление к приобретению знаний ценностей и различий культур и способов культурных коммуникаций, проявляет готовность к межкультурному диалогу	проявляет понимания многообразия ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций на достаточно высоком уровне, проявляет готовность к межкультурному диалогу, осознает значимость межкультурной коммуникации

1.	2.	3.	4.
Когнитивный (критерий) компонент			
знание языка	знания лингвистического кода языка характеризуются поверхностностью	понимет отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни	понимает разнообразные сложные развернутые тексты профессиональной направленности
знания социолингвистического, социокультурного характера	понимает и интерпретирует ситуации межкультурной и профессиональной коммуникации; проявляет интерес к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями	понимает и прогнозирует ситуации межличностной и межкультурной коммуникации; выбирает приемлемый стиль общения, в том числе верно трактует явления иноязычной культуры	использует знания социолингвистического, социокультурного характера в процессе общения проявляет умение прогнозировать ситуации межличностной и межкультурной коммуникации; проявляет способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении; <i>проявление личностных качеств: открытость, терпимость, гибкость</i>
проявление наличия развитого социального интеллекта	адекватно понимает цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их коммуникативного поведения	демонстрирует владение вербальными и невербальными средствами социального поведения на хорошем уровне	интериоризирует социальные контексты; демонстрирует свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения; проявляет умение пользоваться разнообразием экспрессивного репертуара в общении

1.	2.	3.	4
----	----	----	---

Деятельностный (критерий) компонент			
анализ и оценка коммуникативной ситуации	распознает и оценивает ранее рассмотренные типовые коммуникативные ситуации	распознает и оценивает ранее нерассмотренные нетиповые коммуникативные ситуации	проявляет ситуативную адаптивность
осуществление постановки коммуникативной цели	осуществляет постановку коммуникативной цели слабо или ошибочно	осуществляет постановку коммуникативной цели на хорошем уровне, придавая коммуникативному акту целенаправленность;	осуществляет постановку коммуникативной цели успешно, придавая коммуникативному акту целенаправленность и перспективу развития
выбор коммуникативной стратегии и выстраивание коммуникативной тактики; владение способами решения коммуникативных задач; включение в коммуникативную деятельность в качестве субъекта стремящегося к реализации коммуникативного плана; обогащение коммуникативного опыта.	реализует алгоритм действий: <i>планирование коммуникативного акта, установление контакта, вербализация и убеждение собеседника слабо</i>	реализует алгоритм действий: <i>планирование коммуникативного акта, установление контакта, вербализация и убеждение собеседника на хорошем уровне</i>	реализует алгоритм действий: <i>планирование коммуникативного акта, установление контакта, вербализация и убеждение собеседника адекватно ситуации общения и коммуникативным целям</i>
Рефлексивно-оценочный (критерий) компонент			
осуществление анализа оценки эффективности собственного коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей	не осуществляет оценку собственного коммуникативного акта или осуществляет слабо, не достигает коммуникативной цели	осуществляет оценку собственного коммуникативного акта с внешней помощью (преподавателя), осознает коммуникативные неудачи, не всегда достигает коммуникативной цели	осуществляет анализ оценки эффективности собственного коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей;
осмысление путей своего коммуникативного совершенствования	не стремится искать способы коммуникативного совершенствования	осуществляет попытки искать способы коммуникативного совершенствования, использует возможности для реализации коммуникативных умений	проводит постоянный мониторинг уровня коммуникативной компетентности стремится следовать пути коммуникативного совершенствования в различных способах его проявления

Итак, при рассмотрении образовательной деятельности в контексте формирования коммуникативной компетентности получены следующие результаты:

1. Выделены существенные характеристики понятия «образование» (ценность развивающегося человека и общества; процесс и результат приобретения систематизированных знаний; условия опыта осуществления способов деятельности, в том числе и творческой).
2. Обосновано, что сформированная коммуникативная компетентность влияет на процесс получения образования, обогащая, приращивая каждый из перечисленных компонентов, вложенных в понятие «образование» И.Я. Лернером.
3. Конкретизировано понятие «формирование» амбивалентное по смысловому содержанию, отражающее педагогическую деятельность, ориентированную на создание условий и управление процессом развития отдельных качеств личности посредством взаимодействия педагога, учащегося и учащихся друг с другом.
4. Обосновано, что формирование коммуникативной компетентности как деятельностной характеристики личности возможно в образовательном процессе технического вуза посредством включения/вовлечения студентов в многообразную коммуникативную деятельность на основе применения активных, интерактивных и сценарно-контекстных технологий.
5. Выявлены требования теоретико-практической подготовки в области иностранного и русского языков и культуры речи:
 - логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
 - понимать многообразие социальных, культурных, этнических, религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций;
 - проявлять готовность к социальному взаимодействию в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству и толерантности;
 - уметь обобщать, анализировать, воспринимать информацию, ставить цели и выбирать пути ее достижения;
 - проявлять готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;

- быть способным вести переговоры, устанавливать контакты, урегулировать конфликты;
- быть способным проводить сбор, анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования;
- быть способным оформлять полученные рабочие результаты в виде презентаций, научно-технических отчетов, статей и докладов на научно-технических конференциях;
- уметь анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы, самостоятельно формировать и отстаивать собственные мировоззренческие позиции;
- уметь адаптироваться к новым экономическим, социальным, политическим, культурным ситуациям, изменениям содержания социальной и профессиональной деятельности.

6. Выявлена роль коммуникативной компетентности в профессиональных успехах специалиста инженерно-технического профиля, отраженная в требованиях ФГОС ВПО/ФГОС ВО России.

7. Сопоставительный анализ требований к уровням владения общей и иноязычной коммуникативной компетентностью показывает возможности дисциплины «Иностранный язык» в обеспечении: включенности в иноязычную культуру; владения навыками взаимодействия в поликультурной и полиэтнической среде; навыками общения в деятельности в иноязычной среде, что определяет возможности дисциплины «Иностранный язык» в формировании высокого уровня коммуникативной компетентности студентов технического вуза вообще и коммуникативной иноязычной компетентности в частности.

8. Определены и содержательно описана поэтапная педагогическая деятельность процесса формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: ориентирующий, приобщающий, закрепляющий, в которых обозначены задачи, деятельность преподавателя и студента, формы и методы организации, педагогические условия и результаты процесса формирования коммуникативной компетентности.

9. Обосновано осуществление мониторинга процесса формирования коммуникативной компетентности на основании выделенных критериев (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-оценочного) и уровни их проявления репродуктивный (низкий), продуктивный (средний), творческий (высокий).

Представленные результаты актуализируют педагогическую проблему формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза, решение которой связано с обоснованием и реализацией педагогических условий.

1.4 Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Данный параграф посвящен обоснованию педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе инженерного образования. Понимая под условием обстоятельства, предпосылки, определяющие, обуславливающие существование, осуществление чего-либо [47], при использовании понятия «педагогические условия» будем придерживаться позиции исследователей, связывающих педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (М. В. Зверева, Н. В. Ипполитова). Таким образом, педагогические условия рассматриваются, как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [62].

Поясним выбор данного толкования педагогических условий как основополагающего для нашего исследования. Коммуникативная компетентность – интегративное личностное качество, отражающее индивидуальные психологические

характеристики каждой отдельной личности. Согласимся с Л.А. Якобовицем в том, что «скорость овладения вторым языком и эффективность использования языка в процессе коммуникации являются факторами реализации языковой способности, зависящими от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, физическое развитие, мотивация и т.п.)» [158]. При участии личности в общении любое ее качество «включено» в общение и, следовательно, влияет на его эффективность. Таким образом, в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов необходимо создать такие педагогические условия, которые будут способствовать проявлению личностных качеств субъектов образовательного процесса, то есть создаваемые педагогом внешние элементы педагогических условий должны работать на изменение внутренних элементов педагогических условий, что выражается во *включенности* обучающихся, *наращивании их* личностных качеств, способствующих формированию коммуникативной компетентности. Такие изменения внутренних элементов педагогических условий возможны при внедрении в образовательный процесс идей и положений личностно-ориентированной гуманистической парадигмы образования, признающей личность приоритетной ценностью в системе образования и создающей условия для:

- занятия личностью субъектной позиции, самоактуализации, саморазвития и самореализация студентов в различных видах деятельности;
- развития способностей студентов, приобретения ценного опыта межличностного и коллективного взаимодействия;
- проектирования личностно-значимого содержания образования и образовательной деятельности;
- вовлечения студентов в рефлекссию границ и результатов своей деятельности, определение ее успешности в субъект-субъектном взаимодействии участников образовательного процесса.

Как подчеркивает Н.В. Гафурова, С.И. Осипова и другие ученые [99], личностный компонент выступает системообразующим в содержании личностно-ориентированного образования, и этим оно существенно отличается от традици-

онного, системообразующим компонентом которого признается когнитивный компонент. Другими словами, если в традиционном образовании речь идет чаще всего о развитии интеллекта, мышления, то личностно-ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы обучаемых, признаком которой служит их отношение к постигаемой действительности, ее переживание, сознание ценности. Таким образом, содержание образования в личностно-ориентированной модели образования – это то, что является достоянием самой образующейся личности, созданное в результате собственной деятельности на основе его личного опыта. Это содержание образования можно назвать внутренним. Внешнее содержание образования характеризуется той образовательной средой, которая предлагается ему для обеспечения условий развития личности. Адекватный учет многообразия способностей, склонностей, потребностей предъявляет требования к многообразию, многофункциональности внешнего содержания образования. Многообразие и многофункциональность содержания – важнейший принцип в личностно-ориентированной модели образования, предполагающий представление в содержании образования многообразия предметных областей, которое обеспечивает интеллектуальное развитие, формирование метаспособностей и метазнаний и развитие личностных качеств. Кроме того, содержание личностно-ориентированной модели необходимо дополнить таким свойством, как динамичность, особенно важным в условиях изменчивости окружающего мира. При формировании коммуникативной компетентности студентов, как уже было подчеркнуто в параграфе 1.2, происходит приобщение человека к культуре. Таким образом, при проектировании содержания личностно-ориентированного образования необходимо включение образовательных блоков, позволяющих выращивать собственные ценности, мировоззренческие позиции, личностные качества, способствующие протеканию процесса профессиональной и межличностной коммуникации.

Несмотря на особую специфику образовательных предметов технических вузов, выраженную в преобладании технических и специальных дисциплин, доминировании лабораторных работ и производственных практик, результаты

нашего исследования показывают, что мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, который выражен проявлением потребности инициировать коммуникативный акт, проявлением ориентации на принятие партнера по общению, пониманием мотива партнера по общению, понимания многообразия ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций можно считать сформированным на достаточно хорошем уровне. Основные сложности возникают не с мотивационно-ценностным отношением к межкультурной профессиональной коммуникации, а умением делать это компетентно (когнитивный и деятельностный компоненты коммуникативной компетентности). Возникает проблема совершенствования существующих педагогических условий формирования коммуникативной компетентности, учитывающих специфику технического вуза, низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности студентов и ограниченность трудоемкости формирующих указанную компетентность дисциплин, с одной стороны, и выраженными тенденциями на усиление требований к инженеру как обладателю широкого гуманитарного кругозора, менеджерских и личностных качеств и активной жизненной позиции, с другой.

Глобализационные процессы современной экономики, близость и доступность мирового опыта через стремительно развивающиеся информационные технологии заставляют сегодня отходить от узких традиционно-национальных траекторий подготовки инженерных кадров, вырабатывать новые образовательные стандарты, ориентированные на принятые в современном мире подходы. *Расширение, обогащение содержания образования, которое подразумевает развитие не только профессиональных, но и личностных качеств обучаемых, выступает первым педагогическим условием формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза.* Обогащение содержания – это процесс расширения, дополнения содержания образования за пределы обычной программы. Данная педагогическая стратегия возникла при работе с одаренными детьми, но мы считаем возможным применение описанной стратегии

при реализации педагогических условий в нашей ситуации. Постараемся объяснить причины данного выбора:

- предоставление вузам большей свободы в формировании образовательных программ Федеральными государственными образовательными стандартами, что дает возможность преподавателям не ограничиваться набором типовых тем, блоков и разделов;
- возрастающее внимание и участие работодателя в формулировании списка значимых (рекомендуемых) компетенций для определенной профессиональной деятельности, который может изменяться, то есть необходимость создавать *динамические* рабочие программы;
- необходимость введения в российские образовательные программы курсов по развитию профессиональных коммуникативных навыков инженеров, что подразумевает обогащение содержания за счет интенсификации, расширения программы специальными курсами;
- увеличивающийся и постоянно обновляемый объем профессиональной информации, в которой необходимо ориентироваться, требующий мобильности преподавателя и готовности студента работать в условиях избыточности информации.

Коммуникативная компетентность в качестве ключевой надпредметна и междисциплинарна, без нее невозможно непосредственное и опосредованное общение ни в одной области, а также хранение, передача и приращение научного, профессионального и бытового знания. Обогащение содержания в нашем случае основано на применении принципа тематической междисциплинарной интеграции, предложенного Н. Б. Шумаковой, а также используемого рядом западных ученых. Тематическая междисциплинарная интеграция – способ организации содержания обучения, в основе которого лежит интеграция объектов изучения, тем, проблем из разных областей знаний посредством их содержательного связывания с общими идеями междисциплинарного характера, которые раскрывают смысл глобальной темы [155, 178, 181, 195]. Мы считаем, что обогащение содержания, основанное на применении принципа тематической междисциплинарной интегра-

ции, будет способствовать формированию коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

Интегративный подход к подготовке специалиста в современных условиях становится ключевым при решении проблемы повышения качества профессионального [135]. Дисциплина «Иностранный язык» способна участвовать в большом количестве междисциплинарных связей, так как выступает средством выражения мысли об объективной действительности, беспредметен, потому что свойства и закономерности этой действительности служат предметом изучения других дисциплин [72]. Считаем необходимым связывать (тематически) не только предметы гуманитарного цикла между собой с целью развития навыков эффективной коммуникации, но и проводить связь сквозь программы гуманитарных предметов посредством профессиональной направленности обучения студентов, за счет насыщенного профессионально-значимого контекста (содержания). Если ранее основной задачей преподавателя-лингвиста была передача студентам определенной суммы языковых знаний и формирование речевых умений и навыков в профессиональной и бытовой сфере, то сегодня содержание дисциплины гораздо глубже. Акценты смещаются на такую лингвистическую подготовку специалиста, которая закладывает и формирует в личности умение работать в команде, готовность к сотрудничеству и кооперации, способность к социальной адаптации. Изменение задач преподавателя приводит к изменению основных методов обучения, к использованию таких педагогических технологий, которые будут работать на более глубокое присвоение обучаемыми содержания образования. Для более успешной реализации описанного содержания образования, способствующего процессу формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза, считаем необходимым использование определенных активных педагогических технологий, наиболее эффективными из которых рассматриваем *метод проектов (веб-проектов)* и *метод кейс-стади*, в которые гармонично интегрированы технологии портфолио, проблемная дискуссия, обучение в сотрудничестве.

Метод проектов предполагает решение определенной проблемы и предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных мето-

дов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Решение проблемы также означает получение на выходе определенного результата. Именно получение конкретного результата, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практике, лежит в основе метода проектов. Иными словами, в основу «метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [107].

В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность. Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [107].

Для нашего исследования особую значимость представляют междисциплинарные проекты, которые, по мнению В.В. Гузеева могут стать интегрирующими факторами, преодолевающими дискретность образования [41]. Тематика проектов должна быть актуальной, но, что более ценно, требовать привлечения знаний студентов не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. За счет подобной тематики достигается вполне естественная интеграция знаний. Гуманитарные дисциплины обладают разнообразием материала для осуществления проектной деятельности, но мы предлагаем разработку и реализацию именно интегрированных междисциплинарных проектов для того, чтобы раскрыть как коммуникативный потенциал самого субъекта обучения, так всей образовательной системы. Поясним данное суждение. Студенты технических вузов обладают техническим, негуманитарным складом ума, особым ти-

пом мышления. Это контингент, который стремится к четкому и однозначному пониманию рассматриваемых понятий, законов, определений, предпочитающий логику, алгоритмизирование, лаконичность. Непрофильные гуманитарные дисциплины для данного контингента являются «довеском» к базовым специальным дисциплинам, будущие инженеры уверены в том, что понимание содержащихся в них проблем не пригодится в будущей профессиональной деятельности и поэтому тратить на изучение этих дисциплин драгоценное время следует очень дозированно. Мнение это достаточно распространено среди студентов технических вузов. Обогащение содержания образования с применением интегрированных междисциплинарных проектов позволит, с нашей точки зрения, раскрыть полезность и целесообразность изучения этих дисциплин и изменить представление будущих инженеров об их роли, значении и месте среди других дисциплин университетского пакета образовательных курсов. Более того, разработка и реализация проекта на актуальном профессионально и личностно значимом контексте будет способствовать включению и дальнейшему формированию ценного для нашего исследования качества – коммуникативной компетентности. Поскольку конечным результатом любого проекта, как уже указывалось, является определенный продукт, то для его создания студентам необходимо не только собрать материал, но и отнестись к его содержанию, выработать и сформулировать свою точку зрения, что чаще всего предполагает выполнение ряда творческих заданий, таких как, например, написание эссе и отзывов по проанализированным документам и материалам в зависимости от темы и природы проекта, подготовка графического, фото-, аудио-, видеоматериала и других соответствующих теме ресурсов, разработка анкет и проведение интервью и т.п. В результате, до того как приступить к оформлению продукта проекта, участникам необходимо собрать папку с материалами – портфолио. Обучающиеся делают презентации по своему портфолио, таким образом предоставляя отчет о проделанной работе. Именно по портфолио каждого члена команды преподаватель может оценить его вклад в проект и его личный прогресс в обучении. Портфолио – инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда обучаемого, рефлексии его индивидуальной дея-

тельности. Презентация портфолио показывает уровень коммуникативной компетентности обучающегося, которая совершенствуется на протяжении всей подготовки как проекта, так и портфолио. Устная коммуникация – это участие в дискуссиях, аргументациях собственной позиции, объяснениях материала другому студенту. Письменная коммуникация выражена через структуризацию материалов портфолио, логичность и лаконичность всех письменных пояснений; аккуратность и эстетичность оформления портфолио; целостность, тематическую завершенность представленных в портфеле документов; наглядность и обоснованность презентации портфолио. Таким образом, портфолио рассматривается нами и как папка достижений, и как содержание материалов курса.

Итак, был рассмотрен метод проектов как прогрессивная и актуальная в современных условиях педагогическая технология, интеграция которой в процесс обучения в вузах является важным этапом в реформировании современных систем образования на пути к развивающему, личностно-ориентированному и дифференцированному обучению XXI века. Идеология этого метода предусматривает широкое применение полученных знаний в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического и творческого мышления, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности, что, как известно, весьма важно для достижения успеха в жизни в современных условиях. Обучающиеся получают реальную возможность в соответствии с индивидуальными задатками, способностями достигать определенных результатов в различных областях знания, осмысливать получаемые знания, в результате чего им удастся формировать собственную аргументированную точку зрения на многие профессиональные, научные, культурные проблемы.

Рассмотрение технологии *веб-проектов*, которая соединяет в себе преимущества метода проектов, технологии обучения в сотрудничестве и возможности, предоставляемые информационно-коммуникационными технологиями важно для нашего исследования, так как это своего рода обновленная версия проектной деятельности, которая учитывает особенность современного поколения. Данной осо-

бенностью является то, что современный студент – это представитель цифрового поколения, который живет сегодня в двух реалиях: виртуальном и реальном мире. Необходимость использования новых компьютерных технологий объясняется не только тем фактом, что компьютер стал неотъемлемым атрибутом жизни человечества. Важно, что компьютер дает образованию новые возможности, становясь незаменимым средством познания. При реализации индивидуального подхода в обучении применение информационных технологий целесообразно на всех стадиях обучения. Иногда применение компьютера с соответствующим программным обеспечением является единственным или наиболее оптимальным инструментом методики обучения [73, 149, 17, 120]. Анализируя работы Н.И. Пака, выделим в этой связи: моделирование явлений и процессов, математические расчеты, контроль и самоконтроль обучения, проектную деятельность, обратную связь при самостоятельном обучении в интеллектуальных средах и т.д.[102]. Рассматривать все особенности цифрового поколения не есть цель данного параграфа, поэтому мы стремимся всего лишь обозначить эту специфику современного студента, не более.

Возвращаясь к педагогической технологии веб-проектов, уточним, что в основу веб-проектов и проектов, проводимых в рамках традиционных форм обучения, положены одни и те же принципы, различается лишь форма их организации, их технологическая основа, которая задает определенную специфику реализации веб-проектов. Благодаря телекоммуникационным технологиям студенты получают доступ к богатейшим информационным ресурсам сетей и возможность работать совместно над интересующим их проектом со студентами из других стран. Подобная перспектива сотрудничества и кооперации создает сильнейшую мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально[173]. Совместная работа стимулирует обучающихся к ознакомлению с разными точками зрения на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации, к оценке собственных полученных результатов. Обсуждение промежуточных результатов на занятиях, дискуссии, «мозговые штурмы» обретают иное качество, поскольку они содержат не только материал учебников и официальных

справочников, но и точки зрения партнеров по проекту из других регионов мира, полученные ими данные, их интерпретацию фактов, явлений. Работа с информацией на любом языке требует формирования определенных интеллектуальных умений: анализировать и классифицировать информацию, отбирать необходимые факты, приводить аргументы и отстаивать свою точку зрения. Метод веб-проектов эффективно способствует развитию этих навыков и умений. Сотрудничество для достижения общей цели учит участников проектов из разных стран ладить друг с другом, выслушивать и принимать мнение партнера, аргументировать свою точку зрения, идти на компромисс, быть терпимым. Особенно важна данная педагогическая технология для студентов, которые в условиях традиционной работы в аудитории менее активны в силу природной застенчивости, страха перед выступлениями на публике. Как писал Выготский, «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [29 с.10]. Знаменитая «зона ближайшего развития» у Л.С. Выготского – это как раз то, что лежит между материалом, который может быть усвоен ребенком только в процессе совместной деятельности, и тем, что он уже способен усвоить самостоятельно. Эту зону создает обучение, которое должно «забегать вперед развитию». Оно приводит в движение целый ряд внутренних процессов которые только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами становятся внутренним достоянием личности. Л.С. Выготский выделяет в этой связи три важных педагогических момента:

- 1) каждая психическая функция появляется сначала как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления личности. Между этими двумя «выходами» лежит процесс интериоризации, или «вращения» функции вовнутрь.
- 2) процесс обучения должен представлять собой коллективную деятельность.

3) смысл работы педагога в том, чтобы направлять и регулировать деятельность индивидуальную через коллективную, через организацию сотрудничества обучаемых друг с другом и педагогом.

Таким образом, веб-проект представляет собой долговременное, проблемное задание с целью развития различной видоречевой деятельности и формирования коммуникативной компетентности, результатом которого является веб-публикация, т.е. своего рода учебная задача, основное отличие которой от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта (обучающегося) [67].

Второй значимой с нашей точки зрения педагогической технологией, способствующей формированию коммуникативной компетентности, является метод кейс-стади. В настоящее время данный метод широко распространён, особенно при обучении экономики, управлению и в бизнес-образовании. В этой среде он занял ведущие позиции и считается одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных проблем с помощью дискуссии и анализа ситуации. Среднестатистический студент Гарварда прорабатывает за всё время обучения более сотни кейсов. Ставку на использование ситуационного обучения делает один из известных университетов Северной Америки – Университет Западного Онтарио (Канада). Разработка кейсов на профессионально-значимом (техническом) содержании в рамках гуманитарных дисциплин с целью формирования коммуникативной компетентности в широкой практике нам встречалась в единичных случаях. Тем не менее, считаем, что попытка реализации подобного опыта может быть целесообразной, так как включение кейс-метода в процесс обучения способствует:

- гуманизации взаимоотношений между участниками образовательного процесса;
- становлению субъектной позиции обучающихся;
- развитию аналитических и оценочных навыков, умений работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы;
- развитию творческого подхода к принятию решений;

- активизации коммуникативных способностей;
- развитию гибкости, диалектичности мышления.

В категориальном аппарате, основными понятиями являются кейс, ситуация, анализ понятия, ситуации, кейс-метод. Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере и описанные авторами с целью спровоцировать дискуссию в учебной аудитории: «В описании кейса должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения» [9, с. 61, 12]. Таким образом, сама проблема, содержащаяся в кейсе, не имеет однозначного решения, требует определить, разработать собственные критерии выбора из множества альтернативных вариантов, на их основе прийти к целесообразному решению и выработать алгоритм действия. Безусловно, все описанные этапы будут сопровождаться обсуждениями и дискуссиями. В нашем случае материалы кейса предоставляют студентам возможность применения профессиональных знаний, таким образом в ходе его разработки происходит овладение новыми лексическими и синтаксическими конструкциями, разнообразными способами аргументации, многообразием стилей коммуникации. Профессиональные знания и уверенность в способности положительно решить проблему, стоящую перед группой, служат дополнительным стимулом для овладения более качественным уровнем коммуникативной компетентности. Апробирование своих коммуникативных способностей в ходе дискуссии даёт возможность каждому участнику обнаружить свои слабые стороны и стимулирует желание работать в направлении совершенствования навыков коммуникации. В процессе дискуссии, вызванной преподавателем в учебной аудитории, идёт параллельное развитие студента и рассматриваемой ситуации. Согласимся с учеными М.Р. Варданян, Н.А. Палиховой, И.И. Черкасовой, Т.А. Ярковой [25], что умение вести дискуссию, деликатно направлять ее, задавать наводящие вопросы, бросать вызов группе и вести студентов к завершающей фазе принятия решений – важная часть деятельности преподавателя. Педагогический потенциал метода кейс-стади значительно больше потенциала традиционных методов обучения. Наличие в структуре данного метода споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсужде-

ния, учит соблюдению норм и правил общения. Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, формировать навыки поведения в конфликтных ситуациях, создавать обстановку сотрудничества, обеспечивать соблюдения личностных прав студента. Организация обсуждения кейсов основана на двух методах: традиционном Гарвардском методе – открытая дискуссия, и методе, связанном с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты делают презентацию. Презентация, или представление результатов анализа кейса, выступает очень важным аспектом метода кейс-стади. Умение публично представить интеллектуальный продукт, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, выстоять перед шквалом критики является ценным интегральным качеством современного специалиста. Как подчеркивают исследователи [30, 196], презентация оттачивает многие глубинные качества личности: волю, убежденность, целенаправленность, достоинство. Она вырабатывает навыки публичного общения, формирует собственный имидж. Отношение и эмоции говорящего вносят существенный вклад в общение, т.е. устная презентация побудительна, ее трудно игнорировать. Наконец, устная презентация – гибкая, оратор может откликаться на изменения окружающей обстановки, адаптировать свой стиль и материал, чувствуя настроение аудитории.

Попытаемся описать задачи, которые помогает решить применение метода кейс-стади в процессе формирования коммуникативной компетентности:

- использование ситуационного обучения, что создает коммуникативную среду и условия при формировании потребности использования языка (родного или иностранного) как средства реального общения (мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности) [131];
- развитие навыков чтения, аудирования, письма при представлении результатов кейса (когнитивный компонент коммуникативной компетентности);
- включение участников в единый контекст деятельности, что приводит к «повышению речевой готовности, способности к эвристической деятельности»

[143, с. 91], где посредством общения деятельность организуется и обогащается (деятельностный компонент коммуникативной компетентности);

– анализ, понимание многообразия средств и способов культурной коммуникации, готовность совершенствовать собственные коммуникативные навыки (рефлексивно-оценочный компонент коммуникативной компетентности).

Междисциплинарный характер метода предполагает возможность использования обучающими, практических и научно-исследовательских кейсов для решения конкретных задач на разных этапах процесса формирования коммуникативной компетентности.

Описанные выше педагогические технологии нацелены на вовлечение студентов во взаимодействие, что требует специально-организованного окружения обучаемых и позволяет реализовать *второе педагогическое условие формирования коммуникативной компетентности студентов – содержательное наполнение и непрерывное актуальное обновление коммуникативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательной программы и третье педагогическое условие – активизация деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде.*

В традиционной трактовке среда описывается как некое окружение индивида, оказывающее на него определенное воздействие. Под образовательной средой, вслед за С.И. Осиповой, будем понимать социокультурное окружение учащегося (естественно и искусственно создаваемое), включающее средства и содержание образования, фактически являющееся условием его жизнедеятельности, (а не некую информацию, подлежащую усвоению) [100]. Подчеркнем важность понимания принципа средового подхода, определенного А.В. Хуторским – принцип открытого содержания «предполагающий не усвоение учеником образовательной среды во всей ее необъятности и великом многообразии, а умение действовать в ней продуктивно, опираясь на собственную позицию и выстраивая индивидуальную образовательную траекторию» [152]. Образовательная среда есть постоянно расширяющаяся сфера жизнедеятельности растущего человека, включающая в себя все большее богатство опосредствованных культурой его связей с окружаю-

щим миром. Исследователь Б.М. Бим-Бад отмечает, что образовательная среда учит извлекать познания из собственной деятельности, из наблюдений и восприятий, раскрывать жизненное значение изучаемых объектов, постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях [18]. Интересным представляется подход В.И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития обучаемого, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе задают границы содержания образовательной среды и ее состав. При этом окружающая человека среда не задана для него заранее, она начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить. Иными словами, образовательная среда только в том случае будет способствовать личностному и культурному росту обучающихся, когда наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду [123]. Исследователи В.А. Адольф, С.В. Анюшин, С.В. Гришаев отмечают, что в условиях становления информационного общества все большее значение набирают силы тенденции интеграции общества и образования, когда открытость среды образовательного учреждения вводится в ранг дидактического принципа, на котором возможно проектирование образовательного процесса. При этом обращение к понятию «образовательная среда» обусловлено «ориентацией образовательного процесса к потребностям обучающегося в общекультурном смысле и рассматривается, с одной стороны, через влияние условий образования на обучающегося, с другой – через влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс» [3, с.62]. Авторы также обращают внимание на то, что информационная составляющая открытой образовательной среды позволяет превратить знания из целей в средство формирования личности обучаемого. Использование разных средств обучения дает возможность сместить акцент со знаний как таковых на процесс их приобретения, превращая его в процесс учения.

Исходя из нашего понимания коммуникативной компетентности, коммуникативная образовательная среда функционирует там, где происходит коммуникативное взаимодействие различных субъектов образовательного процесса в контексте их профессиональной подготовки, а также реализация разнообразных способов деятельности. Согласимся с обозначенными Н.В. Гафуровой условиями конструирования гуманистически ориентированной среды [36]:

- внедрение личностно-ориентированного принципа образования;
- наличие многообразия содержания форм контроля, отвечающего принципам углубления, ускорения, системности, глобальности, интегрированности;
- существование возможности выбора учебной деятельности, её глубины и темпа;
- использование технологии рефлексивно-творческого обучения;
- присутствие партнёрского стиля отношений в учебном процессе.

Подчеркнем, что коммуникативная образовательная среда выступает продуктом совместного конструирования в рамках актуальной коммуникации. Это та область, в которой происходят трансформации опыта и идентичности участников образования. Предложенное нами второе педагогическое условие реализуется на таком этапе формирования коммуникативной компетентности, как «приобщение», и осуществляется за счет вовлечения студентов в насыщенную коммуникативную среду, разнообразную по своему содержанию, где студент является субъектом данной среды. Преподаватель осуществляет благоприятное вхождение в среду. Опираясь на наш тезис, что коммуникативная образовательная среда служит условием конструирования субъективности, причем условием, которое само должно быть сконструировано, тогда традиционная педагогическая позиция подвергается серьезной модификации. Преподаватель в этом случае не исчезает как символический посредник, но радикально меняет свою функцию – с формирования идентичности на организацию коммуникативной образовательной среды. Организация коммуникативной образовательной среды – это не определение условий и контроль над ними, а управление процессом создания, производства этой среды. Его основная задача – сделать так, чтобы коммуникативная образователь-

ная среда появилась и вызвала ряд результативных изменений в коммуникативном потенциале субъектов образовательного процесса. Тем самым педагог перестает быть хранителем образовательной реальности, становясь организатором условий для появления образовательных сред. Подчеркнем ценное в данном контексте положение Б.М. Бим-Бада о том, что процесс образования есть усложняющееся действие растущего человека в специально организованной среде, апеллирующей к его активности, поощряющей ее, насыщающей ее новым, все более трудным, посильным, увлекательным культурным материалом [19]. Студент вовлекается в среду в самом начале обучения и осуществляет коммуникативную деятельность в ней на протяжении всего периода обучения в вузе. Коммуникативная образовательная среда обеспечивает реализацию возможностей учебной деятельности студента, развивает познавательную активность, осуществляет воспитательную функцию и выступает развивающей и развивающейся, т.к. постоянно обновляется и совершенствуется усилиями, как педагога, так и самого студента. Поясним данную позицию. Среда должна охватывать и активизировать все сферы жизнедеятельности субъекта образовательного процесса [185], т.е. наш студент, который обладает интеллектуальными способностями, эмоционально выражен, стремится быть профессионально востребованным, и является представителем цифрового поколения, должен оказаться в условиях, обеспечивающих развитие его личности. Предлагаемая нами коммуникативная среда воздействует на разные сферы жизнедеятельности студента за счет осуществления разнообразных коммуникативных практик: «Коммуникативная культура», «Коммуникативное творчество», «Профессиональная и техническая коммуникация».

Качественно новое внешнее и внутреннее наполнение содержания дисциплины, основанное на междисциплинарной интеграции, и способ организации автономной работы студентов – это условия, которые необходимы для организации среды. Вовлечение студента в среду происходит на первом курсе, при прохождении этапа ориентирования, описанного в п.1.2. Далее происходит более глубокое погружение в коммуникативную образовательную среду (этап приобщения) за счет выполнения проектов и публикации результатов своей деятельности (порт-

фолио). Развивая в данных условиях коммуникативные, исследовательские, творческие способности, используя ресурсы среды, студент в дальнейшем сам начинает активно участвовать в формировании данной образовательной среды, посредством активного участия и использования приобретенного опыта. Коммуникативная образовательная среда реализуется как в интерактивной форме (на специально созданной обучающей интерактивной платформе), так в аудиторных и внеаудиторных видах работ. Рассмотрим содержание описанных коммуникативных практик, интегрированных в коммуникативную образовательную среду, и формируемые в процессе их прохождения результаты обучения (компетенции).

Коммуникативная культура подразумевает ознакомление с нормативным аспектом культуры речи; стратегиями коммуникации; структурой коммуникации; коммуникативными стилями; публичными выступлениями, устными презентациями и межличностной коммуникацией; деловым этикетом. Успешное освоение материала и опыт его применения способствуют формированию:

- умений логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- способности обобщать, анализировать, воспринимать информацию, ставить цели и выбирать пути ее достижения;
- умений вести переговоры, устанавливать контакты, урегулировать конфликты;
- умений оформлять полученные рабочие результаты в виде презентаций, научно-технических отчетов, статей и докладов на научно-технических конференциях.

Коммуникативное творчество представляет собой реализацию сценарно-контекстных технологий в виде проведения тематических культурных мероприятий, формирующих социокультурную компетенцию студента. Погружение студентов в культурные события, традиции, обычаи изучаемого иностранного языка способствуют:

- пониманию многообразия социальных, культурных, этнических, религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций;
- осуществлению взаимодействия в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству и толерантности.

Такая коммуникативная практика, как *«Профессиональная и техническая коммуникация»*, представлена модулем в рамках учебной программы профессионально-ориентированного иностранного языка, организованного особым образом. Охарактеризуем его как свод знаний и умений, способствующих эффективному общению инженера в профессиональной среде через различные формы письменной и устной коммуникации [26]. Соглашаясь с мнением ученых F. Prieto, P. Sageev, A.J. Smaczniak [192, 178], в раздел «Профессиональная коммуникация» считаем необходимым включить такие виды работ, как: составление терминологических словарей; анализ аутентичных источников; написание аннотаций, эссе; разработка кейсов; выполнение групповых проектов. Все виды работ осуществляются на углубленном профессионально-ориентированном содержании. В раздел «Техническая коммуникация» считаем необходимым включить такие виды работ, как оформление патентов; оформление технических заданий; номенклатура технической документации; оформление инженерного отчета. Данная коммуникативная практика имеет самый большой потенциал для развития таких гуманитарных качеств, выделенных АВЕТ, как навыки эффективной коммуникации, командной работы, критического мышления, способность к постоянному обучению, понимание профессиональной этики и ответственности за принятия решений [159]. Как видно, в вышеперечисленных гуманитарных качествах заложены способности инженера получать информацию и грамотно работать с ней, изменять и доносить ее до своих коллег. Прохождение данных модулей способствует формированию таких компетенций, как умение проводить сбор, анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе.

Совершенствование уровня сформированности коммуникативной компетентности студента при прохождении всех этапов обучения фиксируется преподавателем, более того, осуществляется мониторинг и самомониторинг всего процесса формирования коммуникативной компетентности, а также само и взаимное оценивание студентами достижений за счет реализации технологии портфолио.

Возвращаясь к пониманию понятия «образовательная среда» исследователями С.И. Осиповой, Э.Г. Скибицким [95, 120] и другими исследователями считаем важным подчеркнуть выделение *содержательного и функционального пространства образовательной среды*. К содержательной стороне отнесем создание инновационных динамических рабочих программ дисциплин, способствующих формированию коммуникативной компетентности. Для российского образования параметр коммуникации связан, прежде всего, с владением иностранным языком, который является не только образовательным элементом в инженерной подготовке, но и профессионально значимым компонентом в деятельности инженера, а также экономической категорией, способствующей лучшему продвижению специалиста на рынке труда. Именно недостаточное владение российскими инженерами иностранным языком является основным препятствием их интеграции в мировое профессиональное сообщество, создает временной зазор в восприятии новых технологий производства. Первые попытки решения проблемы обучения коммуникативным навыкам возникли в России именно в рамках программ по иностранному языку. Появились такие термины, как «язык для специальных целей», «профессионально-ориентированный иностранный язык». Однако, в настоящее время необходимо создание иного, принципиально нового образовательного курса (программы), не только включающего в себя языковую подготовку студента относительно профессиональной терминологии, а нацеленного на непосредственно профессиональную коммуникацию, на развитие профессиональных коммуникативных навыков инженеров нового типа. Принципиально важным моментом функционального пространства среды, некоей методологией образовательного процесса, является применения активных педагогических технологий и педагогического взаимодействия между преподавателями гуманитарных и специаль-

ных кафедр. Считаем, что создание и погружение студентов технических направлений подготовки в коммуникативную образовательную среду, нацеленную на формирование набора дополнительных социальных качеств, может стать одним из возможных ответов на требование времени в подготовке специалистов. Значимым организационным основанием коммуникативной среды считаем реализацию принципов: междисциплинарного проектирования; тематической междисциплинарной интеграции; технологии портфолио; проблемного обучения (кейсы); профессиональной направленности.

Коммуникативная образовательная среда создает эффект «погружения» в общение, которое становится профессионально и личностно значимым только при реализации *третьего педагогического условия – деятельности преподавателей, готовых и способных поддерживать и сопровождать нахождение студентов в коммуникативной среде, обеспечивать обновление и актуальность информационного и функционального содержания данной среды, осуществлять мониторинг и стратегии развития личностных качеств студента, способствующих формированию коммуникативной компетентности.*

Наша интерпретация третьего педагогического условия подразумевает деятельность преподавателя, основанную на педагогической *стратегии сопровождения*. Определим смысловое содержание данного термина.

М.В. Бывшева [24] подчёркивает, что исходным для появления термина «педагогическое сопровождение» стало понятие «педагогическая поддержка», которое наиболее полно отвечает гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании в соответствии с изменяющейся социокультурной ситуацией. Основы теории педагогической поддержки разработал О.С. Газман. Семантический и педагогический смысл понятия поддержки, по мнению исследователя, заключается в следующем: поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне). Таким образом, поддерживается развитие самостоятельности человека. Исследователь связывает педагогическую поддержку непосредственно с процессами индивидуализации и самоопределения ребенка [32]. По мнению А.А. Архиповой [11], поддержка и сопровождение могут

рассматриваться как взаимопереходящие парадигмы педагогической деятельности, необходимые одному и тому же человеку на разных этапах его жизни. Исследуя социально-педагогическое сопровождение, она признает его элементом процесса педагогической поддержки, заключающимся в создании условий для успешной социальной адаптации сопровождаемых на основе оказания упреждающей или актуально необходимой социально-педагогической помощи, способствующим более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности [106]. Учитывая существующую взаимосвязь педагогических стратегий поддержки и сопровождения, ряд ученых указывает на некоторые различия данных понятий. По мнению Т.Н. Дегтяревой и Г.С. Птушкина [42, 111], предметом сопровождения служит процесс создания условий для проявления субъектом самостоятельности в принятии решений, в то время как предметом поддержки выступает процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем для достижения желаемых результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни. К разным формам педагогической деятельности данные стратегии относят И.А. Колесникова, В.А. Сластенин, но отмечают их общую ориентацию на развитие индивидуальности. Не признает тождественными рассматриваемые понятия и исследователь Г.В. Пичугина [106]. Сравнивая сущность понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», она делает вывод о том, что педагогическая поддержка, прежде всего, связана с преодолением конкретных проблем обучающегося и реализуется педагогами в проблемной ситуации. Педагогическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей [121]. Согласимся с учеными, которые не отождествляют данные понятия, подчеркивая превентивный, предупредительный характер педагогической стратегии сопровождения как педагогической деятельности более высокого уровня.

Закладывая понятие «педагогическое сопровождение» такие процессы, как *взаимодействие, консультирование, самосовершенствование*, наиболее значи-

мыми определениями данного термина для нашего исследования считаем следующие.

Педагогическое сопровождение, по определению И.А. Колесниковой, А. Сластенина – это процесс заинтересованного наблюдения, *консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучаемого* в проблемной ситуации при минимальном участии педагога [70]. По мнению В.А. Айрапетовой, педагогическое сопровождение – это форма *партнерского взаимодействия*, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [5, с. 67]. Л.А. Барановская рассматривает сопровождение как условие реализации стратегии содействия, институционально обусловленной, тщательно спланированной деятельности субъекто-образовательного процесса, направленной на достижение педагогической цели (проблемы, задачи) за счёт адекватных ей педагогического обеспечения и временного периода (краткосрочного или пролонгированного) [15]. Взаимодействие участников образовательного процесса может осуществляться разными способами, такими как содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество. В совокупности они и отражают психолого-педагогическую составляющую сопровождения. Принципиально важно является то, что сопровождение предполагает не исправление недостатков и переделку, а поиск скрытых ресурсов субъекта образовательного процесса, опору на его возможности и создание на этой основе условий для развития. Таким образом, определим педагогическое сопровождение как форму педагогической деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации обучаемых, проявления их индивидуальности и развитие их самостоятельности.

Обратим внимание на тот факт, что сопровождение двусторонний процесс, требующий от преподавателя особого отношения к его профессиональной деятельности, определенного типа мышления, готовности к постоянному самосовершенствованию. Мы считаем, что в условиях быстро меняющегося мира, происходящих повсеместно глобализационных процессов, быстрого устаревания знаний и нарастающего потока новой информации педагогу необходимо обладать новыми

качествами, требующими особой внутренней самоорганизации, увлеченности новыми идеями, адаптивности, прогнозирования ситуаций развития сферы деятельности. Знаний только своего предмета и основ педагогической деятельности уже недостаточно. Необходимо научиться управлять процессом получения новых знаний, их систематизации, а также видеть междисциплинарные связи разных предметных областей, возможности интеграции знаний и способов деятельности. Для того чтобы научить студентов применять полученные знания на практике, использовать навыки для реализации проектной деятельности, работать в команде, педагогу самому необходимо находиться в подобной деятельности и постоянно повышать свой профессиональный уровень. Таким образом, первым требованием к педагогу, осуществляющему педагогическое сопровождение, является *необходимость обладания им стратегическим (опережающим) мышлением, способностью к постоянному обновлению и вовлечению студентов в этот процесс за счет консультирования, сопровождения, обогащения через продуктивное вербальное и невербальное общение в условиях избыточности информации.*

Заложенный в основу ФГОС ВПО компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающихся, а способность организовывать свою работу. В процессе формирования компетентности, как нами было указано ранее, учебная деятельность приобретает исследовательский или практико-ориентированный характер. Согласимся с Мальцевой Н.С., Снегиревой Т.В., что содержание и организация педагогического сопровождения субъектов образовательного пространства в условиях реализации ФГОС ВПО/ФГОС ВО предполагают использование следующих педагогических технологий:

- моделирование образовательного пространства, индивидуальных траекторий развития;
- экспертиза (оценка соответствия образовательной среды – образовательных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов – поставленным развивающим и воспитательным задачам, возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся);
- мониторинг (диагностика сформированности компетентности);

- совместная педагогическая рефлексия решения задач индивидуальной стратегии сопровождения обучаемого, определение конкретных путей их решения в условиях специализированного обучения и т.д.;
- информационные технологии (сетевое взаимодействие, интерактивные системы информирования и т.д.).

С учетом мнения Т.В. Анохиной [10], выделим этапы осуществления педагогического сопровождения:

- 1) Диагностический (определение содержания деятельности в рамках педагогического сопровождения, особенностей образовательного маршрута каждого обучаемого).
- 2) Проектировочный (моделирование, планирование деятельности и прогнозирование результатов).
- 3) Деятельностный (реализация сопровождения).
- 4) Рефлексивный (проверка результатов, установление соответствия полученных результатов поставленным целям, коррекция).

Второе требование к педагогу, осуществляющему педагогическое сопровождение, заключается в *способности и готовности отбора содержания обучения*. При отборе необходимо соблюдение ряда единых дидактических требований, среди которых одно из первых мест занимает соответствие содержания *стратегическим целям* современного образования и структурное единство содержания образования на разных уровнях и этапах. Для выработки этой стратегии наиболее приемлема в современных условиях концепция В. В. Краевского, рассматривающая содержание обучения как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Согласно этой концепции в содержание образования, помимо знаний и умений, должны входить опыт творческой деятельности (в форме умений принимать нестандартные решения) и опыт осуществления эмоциональных отношений (в форме личностных ориентации) [67]. Вообще, целеполагание рассматривается как одна из составляющих стратегического мышления. Под целеполаганием чаще всего понимают идеальный, развернутый во времени процесс формирования цели

[101]. Педагог, прогнозируя свои действия по достижению основной цели, должен корректировать их так, чтобы личностно значимая цель обучаемых находилась в согласованности с этой целью. Главную цель на каждом этапе образовательного процесса педагог видит в том, чтобы создать самые благоприятные условия для обучаемых, чтобы максимально полно раскрылись все их потенциальные возможности самостоятельности и саморазвития. Таким образом, возникает третье требование к педагогу, реализующему стратегию сопровождения – *создание условий, способствующих самостоятельному формированию и совершенствованию компетентности обучаемого*. Считаем, что данные условия вполне обеспечиваются описанной в данном параграфе коммуникативной образовательной средой, анализ и рефлексия нахождения в которой постепенно вырабатывает в студентах внутреннюю необходимость и потребность в саморазвитии и самосовершенствовании как обязательное условие успешного обучения.

Для нашего исследования, педагогическое сопровождение рассматривается в контексте самосовершенствования коммуникативной компетентности. Таким образом, считаем целесообразным выделить функции педагога, ориентированного на формирование коммуникативной компетентности студентов:

- осуществляет реализацию нового педагогического обеспечения, создающего коммуникативную образовательную среду, разнообразную по своему содержанию, и достигает успешного решения поставленных задач;
- ориентирует студента на сознательный выбор альтернативных коммуникативных стратегий и тактик в процессе разрешения проблемных ситуаций с многовариантными исходами;
- обладает умением планировать коммуникативную практику студента на длительную перспективу и знанием алгоритма проектирования действий, основанного на разбиении цели на подцели и поиске путей их достижения.

Подведем итоги всего вышесказанного. Первым педагогическим условием формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе инженерного образования выступает обогащение содержания образования учебным материалом, значимым для студентов инженерных специальностей, построенным на

принципе междисциплинарной интеграции и ориентированным на формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Для реализации данного педагогического условия необходимо использование активных педагогических технологий, вовлекающих студентов во взаимодействие, что позволяет реализовать следующее педагогическое условие результативности формирования коммуникативной компетентности студентов: вовлечение студентов в насыщенную коммуникативную среду посредством многообразия коммуникативной *взаимо-* и *само* деятельности. Насыщенная коммуникативная образовательная среда создает эффект «погружения» в общение, которое становится профессионально и личностно значимым только при реализации третьего педагогического условия – деятельности преподавателей, готовых и способных *поддерживать* и *сопровождать* максимально комфортное нахождение студентов в коммуникативной среде, обеспечивать обновление и актуальность информационного содержания данной среды, осуществлять мониторинг и стратегии развития личностных качеств студента, способствующих формированию коммуникативной компетентности.

Таким образом, выявляя педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, мы пришли к следующим выводам.

- 1) Обосновано, что определенные личностные качества способствуют формированию коммуникативной компетентности и, наоборот, в процессе формирования коммуникативной компетентности проявляются и формируются такие личностные качества, как открытость, терпимость, готовность к сотрудничеству, что необходимо учитывать при создании педагогических условий как возможности взаимодействия этих двух процессов.
- 2) Подчеркнута идея многообразия и многофункциональности содержания образования как важнейшего принципа личностно-ориентированной модели образования, на основании чего выдвинута идея использования многообразия коммуникативной деятельности на обогащенном содержании в предложенных педагогических условиях.

3) Определены и обоснованы педагогические условия формирования коммуникативной компетентности, соответствующие этапам формирования данного интегративного качества (ориентирующего, приобщающего, закрепляющего):

- обогащение содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации;
- содержательное наполнение и непрерывное актуальное обновление коммуникативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательной программы;
- активизация деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде.

4) Выявлена необходимость использования принципа тематической междисциплинарной интеграции как одного из способов реализации педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности, при котором закладываются и формируются выделенные нами ранее значимые для коммуникативной компетентности умения работать в команде, готовность к сотрудничеству, способность к социальной адаптации.

5) Предложен способ реализации принципа тематической междисциплинарной интеграции в виде применения методов проектов, кейс-стади, портфолио как эффективных способов создания содержательного, профессионально-значимого, творческого/научно-исследовательского продукта, работа над которым способствует активизации коммуникативных способностей.

6) Конкретизировано понятие «коммуникативная образовательная среда» как одно из педагогических условий, характеризующееся

- совместным продуктом субъектов образовательного процесса;
- процессом коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

7) Обозначены основные черты процесса педагогического сопровождения при педагогических условиях формирования коммуникативной компетентности и сформулированы функции педагога, ориентированного на формирование коммуникативной компетентности студентов.

8) Критериями сформированности коммуникативной компетентности выступают: *мотивационно-ценностный* – наличие ценностного отношения к межкультурной профессиональной коммуникации, выраженного в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении инженерных задач; *когнитивный* – знание языка, знание социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач; *деятельностный* – осуществление деятельности направленной на межкультурное профессиональное коммуникативное взаимодействие с целью обогащения коммуникативного опыта; *рефлексивно-оценочный* – самооценка результатов коммуникативной профессиональной деятельности и совершенствование приобретенного коммуникативного опыта.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В первой главе проведен анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы относительно теоретических предпосылок формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений в результате которого:

1. Обнаружен дефицит научных знаний и практик, раскрывающих потенциал образовательных возможностей вуза в формировании коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.
2. Обоснована возможность рассматривать понятия «коммуникация» и «общение» как синонимы, которые обозначают сложный многогранный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.
3. Выявлено, что деятельностная составляющая процесса общения является значимым условием педагогического процесса формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Идея «вплетенности» общения в деятельность позволяет предположить, что именно в деятельности можно «конституировать» общение, и таким образом посредством общения деятельность организуется и обогащается.
4. Подчеркнута значимость компетентности в общении при построении межкультурного профессионального взаимодействия, в процессе которого межкультурная профессиональная коммуникация становится катализатором интеграционных процессов в инженерной деятельности.
5. Представлено понимание сущности понятия «коммуникативная компетентность», базирующееся на понимании компетентности как интегративной личностной характеристики, проявляющейся в деятельности; конкретизировано понятие «коммуникативная компетентность студентов технических направлений подготовки», содержательно наполнены компоненты ее структуры.

Коммуникативная компетентность студентов технических направлений подготовки представляет собой динамическое интегративное профессионально значимое личностное качество, позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности, включающее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Компоненты в структуре коммуникативной компетентности наполнены следующим содержанием:

- мотивационно-ценностный (проявлением интереса и потребности к профессиональному общению, проявлением ориентации на принятие партнера, понимание профессионального мотива партнера, понимание многообразия ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов профессиональных коммуникаций);
- когнитивный (знание лингвистического кода языка, знания социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач, проявление развитого социального интеллекта);
- деятельностный (анализ и оценку профессиональной коммуникативной ситуации, осуществление постановки цели общения для решения инженерных задач, выбор коммуникативных стратегий и выстраивание коммуникативных тактик, владение способами решения коммуникативных задач, включение в профессиональную коммуникативную деятельность в качестве субъекта, реализующего коммуникативный план, обогащение профессионального коммуникативного опыта);
- рефлексивно-оценочный (анализ оценки эффективности собственного профессионального коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей и осмысление путей своего совершенствования в профессиональной коммуникации).

Двусторонняя направленность каждого компонента коммуникативной компетентности обоснована тем, что коммуникативная компетентность находит выражение как *функциональное проявление* (степень владения определенными зна-

ниями и опытом деятельности) и *личностно-смысловое образование* (определенные личностные качества). Сформированная коммуникативная компетентность на внешнем уровне проявляется во владении стратегиями, тактиками и техниками решения коммуникативных задач и на внутреннем уровне выражена возникновением потребности, коммуникативной интенции, готовностью и способностью осуществлять сотрудничество, проявлять эмпатию, осуществлять творческую интеллектуальную деятельность, быстро адаптироваться к новым условиям.

6. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки осуществляется с учетом понимания новых целей образования, актуальность которых задается на уровне международного опыта и региональных предприятий. Таким образом, реализация образовательного процесса осуществляется с целью:

- *развития личности* и присвоения личностью ценностей и культуры общества;
- овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками и компетенциями в деятельности, *приобретения опыта* осуществления известных для человека способов деятельности, в том числе *межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия* и сотрудничества;
- формирования качеств личности (сотрудничество, кооперация, гибкость, адаптивность, толерантность), сопряженных с коммуникативной компетентностью вследствие их связи с проявлением способности и готовности осуществлять коммуникацию.

7. Выявлена потребность в педагогических условиях формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки с использованием потенциала гуманитарных дисциплин для осуществления данного процесса.

8. Анализ требований к уровням владения общей и иноязычной коммуникативной компетентностью (согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВПО) показывает возможности дисциплины «Иностранный язык» в обеспечении:

- *включенности* в разные формы современной культуры и способы культурных коммуникаций;
- *владения* навыками взаимодействия в поликультурной коммуникативной среде, что позволяет определить потенциал дисциплины «Иностранный язык» в формировании высокого уровня коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки вообще, и коммуникативной иноязычной компетентности в частности.

9. Рассмотрение образовательной деятельности при подготовке студентов технических направлений в контексте формирования коммуникативной компетентности позволило уточнить понятия «формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки в образовательном процессе вуза». Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки представляет собой целенаправленный и организованный процесс активизации студентов в коммуникативной образовательной среде за счет реализации поэтапной педагогической деятельности.

10. Поэтапная педагогическая деятельность в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подразумевает:

- ориентирование – педагогическая деятельность, направленная на формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к межкультурной профессиональной коммуникации выраженного в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении инженерных задач через обогащение содержания образования;
- приобщение – педагогическая деятельность, направленная активизацию деятельности студентов по обогащению знаний и приобретению опыта;
- закрепление – педагогическая деятельность по организации систематической рефлексии студентов и формирование на ее основе способности к оценке коммуникативного акта и осознанию способов коммуникативного совершенствования.

11. Основываясь на методологии компетентностного и деятельностного подходов, выявлены педагогические условия, при которых коммуникативная компе-

тентность студентов технических направлений подготовки будет сформирована результативно.

12. Для обеспечения педагогического условия по обогащению содержания образования, актуализирующего ценностное отношение к межкультурной профессиональной коммуникации предложено обогащение содержания материалом, обеспечивающим интеллектуальное развитие обучаемых, формирование метаспособностей, метазнаний, профессиональных и личностных качеств посредством реализации принципов тематической междисциплинарной интеграции, многообразия, многофункциональности, динамичности.

13. Для уточнения педагогического условия по созданию, содержательному наполнению, непрерывному актуальному обновлению коммуникативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательного процесса, конкретизирована сущность понятия «коммуникативная образовательная среда» в понимании данного феномена, как:

- *совместного продукта субъектов образовательного процесса;*
- *процесса коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса.*

14. Для педагогического условия активизации деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде выявлены эффективные способы создания содержательного, профессионально-значимого, творческо-исследовательского продукта и обозначены основные требования к педагогическому сопровождению при педагогических условиях формирования коммуникативной компетентности, сформулированы функции педагога, ориентированного на формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

15. Процесс формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки предполагает наличие диагностического инструментария. Педагогические измерения при оценке сформированности коммуникативной компетентности заключаются в фиксации достижения/не достижения каждым студентом уровня сформированности коммуникативной компетентности

от репродуктивного до уровней более высокого порядка – продуктивного и творческого. В качестве критериев сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки выделены: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный, которые описаны во взаимосвязи с уровнями сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Полученные теоретические результаты позволяют организовать экспериментальную проверку педагогических условий, при которых формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки будет результативным.

ГЛАВА II. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУ- ДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Глава посвящена описанию опытно-экспериментальной работы, назначение которой состояло в практической реализации и проверке результативности теоретически обоснованных педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза. Программа опытно-экспериментальной работы:

- подготовительный этап – разработка оценочно-диагностического комплекса для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности, разработка педагогического обеспечения, необходимого для создания педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза;
- констатирующий этап – определение экспериментальной базы, контингента участвующих в эксперименте, исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов по всем критериям, определение экспериментальной и контрольной групп;
- формирующий этап – реализация педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза в экспериментальной группе и диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов после ориентирующего и закрепляющего этапов формирования;
- обобщающий этап – анализ опытно-экспериментальной работы с целью проверки результативности реализуемых педагогических условий, теоретическое осмысление результатов исследования, полученных в процессе опытно-экспериментальной работы, уточнение теоретических положений и выводов.

2.1 Организация опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Экспериментальная работа проводилась в ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» на дневном отделении в течение 2012-2015 гг. В эксперименте принимали участие студенты 1-го курса Института цветных металлов и материаловедения: направление 130400.65 – Горное дело, профиль 130400.65 00.06 – Обогащение полезных ископаемых, направление 150400.62 – Metallургия, профиль 150400.62 00.02 – Metallургия цветных металлов; Института горного дела, геологии и геотехнологий: направление 130400.65 – Горное дело, профиль 130400.65.09 – Горные машины и оборудование, специальность 130400.65 – Горное дело, специализация 130400.65.00.03 – Открытые горные работы (таблица 6).

Таблица 6 – Контингент студентов и период опытно-экспериментальной работы

Направление подготовки	Экспериментальная группа (чел.)	Контрольная группа (чел.)	Экспериментальный период (год)
130400.65 - горное дело: профиль <i>130400.65 00.06 - обогащение полезных ископаемых</i> ; профиль <i>130400.65.09 - горные машины и оборудование</i> ; специализация <i>130400.65.00.03 - открытые горные работы</i> .			
	30	30	2012-2013 осенний, весенний семестры
130400.65 - горное дело, профиль <i>130400.65 00.06 - обогащение полезных ископаемых</i> ; профиль <i>130400.65.09 - горные машины и оборудование</i> .			
	20	14	2013-2014 осенний, весенний семестры
150400.62 – металлургия: профиль <i>150400.62 00.02 - металлургия цветных металлов</i> ; профиль - <i>литейное производство черных и цветных металлов</i> .			
	44	50	2014-2015 осенний, весенний семестры
Всего (чел.)	94	94	

Опытно-экспериментальная работа проводилась в соответствии с теоретически обоснованными педагогическими условиями процесса формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза, в которых отражены этапы формирования коммуникативной компе-

тентности, задачи, деятельность преподавателя, формы и методы организации процесса, ожидаемый результат. В качестве предметной области реализации педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза избрана дисциплина гуманитарного цикла: «Иностранный язык».

Педагогические измерения при оценке уровня сформированности коммуникативной компетентности, заключающиеся в фиксации продвижения студентами по уровням сформированности коммуникативной компетентности, проводилась посредством оценочно-диагностического комплекса.

Методы определения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов и определяемые показатели по *мотивационно-ценностному критерию*:

1) Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) [157].

Методы определения уровня сформированности коммуникативной компетентности и определяемые показатели по *когнитивному критерию*:

2) Тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский) [63].

3) Методика измерения социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. О'Салливан) [40].

4) Тестирование согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком [166].

Методы определения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов и определяемые показатели по *деятельностному критерию*:

5) Диагностика коммуникативного контроля (М.Шнайдер) [145].

6) Диагностика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К.Томас).

Методы определения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов и определяемые показатели по *рефлексивно-оценочному критерию*:

- 7) Методика измерения социального интеллекта – субтест №2, №4 (Дж. Гилфорд, М.О'Салливен) [39].
- 8) Самооценка коммуникативного взаимодействия (модифицированный опросник на основе программы Университета Северной Королины “Communicationacrossthecurriculum”) [167].
- 9) Экспертная оценка, проведенная работодателем (ОАО «КРАСЦВЕТМЕТ»), сотрудниками учебного управления, руководителями выпускающих кафедр, экспертами по CDIO Сибирского федерального университета.
- 10) Анализ предоставленной Сибирским федеральным университетом (деканами Института горного дела, геологии и геотехнологий и Института цветных металлов и материаловедения) сведений и документации (грамоты, благодарственные письма, дипломы участия, характеристики), подтверждающей участие студентов в мероприятиях, связанных с проявлением коммуникативной компетентности.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на протяжении шести семестров. В каждом семестре в эксперименте принимали участие экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы. Для определения однородности выбора экспериментальных и контрольных групп использовался критерий χ^2 (критерий согласия Пирсона) для порядковых шкал, в случае сравнения показателей с нулевым значением для корректной оценки значимости различий применялся критерий Фишера. Критический уровень значимости (p) при проверке статистических гипотез в данном исследовании принимался равным 0,05. Математическая обработка полученных данных, с использованием указанных ранее критериев, подтвердила незначимость различий на констатирующем этапе эксперимента таких анализируемых показателей как мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях, понимание, продуцирование и прогнозирование межличностных коммуникативных событий, готовность и способность применять коммуникативные стратегии и тактики.. Результаты, подтверждающие однородность выбора экспериментальной и контрольной групп представлены в Приложении 1.

Представим результаты диагностики исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности в последовательности согласно выделенным критериям мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному и рефлексивно-оценочному.

Распределение студентов ЭГ по уровням сформированности коммуникативной компетентности (*мотивационно-ценностный критерий*) на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, представлено графически на рис. 1



Рисунок 1 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (мотивационно-ценностный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в экспериментальной группе (ЭГ)

Ценностное отношение к межличностной, межкультурной, профессиональной коммуникации, выраженное в стремлении поддерживать активность коммуникативной деятельности, нами проанализировано посредством сравнительного анализа выраженности трех шкал: ориентация на принятие партнера, ориентация на адекватность восприятия и понимания партнера, ориентация на достижение компромисса. Методика так же позволила проанализировать уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций. Анализ результатов применения данной диагностики среди студентов 1 курса технических направлений подготовки позволили заключить, что в контексте ориентаций на принятие партнера и адекватность восприятия и понимания партнера в экспериментальной группе преобладает высокий уровень (63,8%) и (68,3%) студентов соответственно. В ориентации

на достижении компромисса доминирует средний уровень (59,2%), высокий уровень составил (40,8%). Следовательно, при определении уровня общей гармоничности коммуникативных ориентаций ситуация выглядит следующим образом: 36,9% респондентов обладают высоким и 62% средним уровнями мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях. Необходимо отметить, что низким уровнем гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях не обладает ни один из опрошенных студентов. Таким образом, мотивационный компонент коммуникативной компетентности студентов, поступающих на технические направления подготовки, является сформированным на достаточном уровне. Тем не менее, как отмечено в п. 1.3, специфика образовательных предметов технических вузов, выраженная в преобладании технических и специальных дисциплин, доминировании лабораторных работ и производственных практик, не позволяет, как показывают опыт и исследования в данной области, удержать данный уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях.

Данный вывод согласуется и с распределением студентов по мотивационно-ценностному компоненту в контрольной группе (рис.2). Значительная часть студентов в КГ обладает сформированными на высоком уровне ориентациями на принятие партнера (60%) и адекватность восприятия и понимание партнера (64%). В ориентации на достижении компромисса преобладает средний уровень (56,1%). В целом уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций в КГ распределился между средним (55,6%) и высоким (44,4%) уровнями.

В отношении вопроса о происхождении потребности в общении имеются две крайние точки зрения. Одни ученые считают, что у человека имеется врожденная потребность в самом процессе общения. Согласимся с иной точкой зрения, согласно которой эта потребность *формируется* в онтогенезе в процессе социализации ребенка (А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн др.) [84, 87, 113].

Таким образом, считаем необходимым создание таких педагогических условий в образовательном процессе, которые будут способствовать формированию мотивов в общении.



Рисунок 2 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (мотивационно-ценностный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной группе (КГ).

Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности и анализируемым показателям (*когнитивный критерий*) компетентности на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы представлено графически на рис.3.

Исследования показали следующий результат: большая половина студентов ЭГ (73,5%) и КГ (67%) не владеет нормами и способами продуктивного общения на достаточном уровне. Указанному контингенту свойственна импульсивность, раздражительность в общении, избегание обсуждения серьезных тем, поверхностность в суждениях. Рекомендуемый уровень общительности (4), которому свойственны такие проявления, как заинтересованность в собеседнике, достаточная терпеливость в общении с другими, отстаивание собственной точки зрения без вспыльчивости, открытость в общении с новыми людьми составил в ЭГ – 10,6%, в КГ – 27,7%.

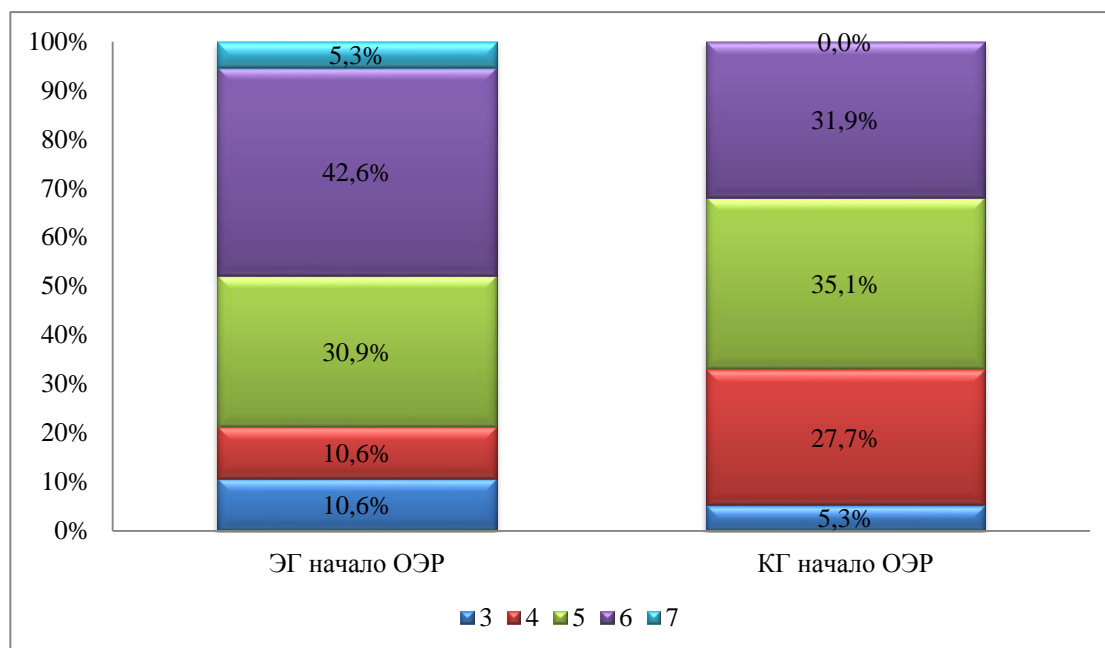


Рисунок 3 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (когнитивный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.

В параграфе 1.1 мы обосновали введение в когнитивный компонент коммуникативной компетентности важного фактора взаимодействия – социального интеллекта. Распределение студентов по уровням развитости социального интеллекта, как способности личности, направленной на обеспечение ее адаптивного поведения в коммуникативном взаимодействии, представлено на рис. 2.4. Как видно из построенных диаграмм, полученных на этапе констатирующего эксперимента, социальный интеллект, находится в основном на втором и третьем уровнях сформированности, что интерпретируется как способности к познанию поведения ниже среднего и средние к познанию поведения. Наиболее ценно для анализа распределение уровней контингента по шкалам. Так, по шкале «умение понимать намерения участников коммуникации и прогнозировать коммуникативную ситуацию» в ЭГ и КГ было выявлено небольшое наличие четвертого уровня сформированности (7,4% и 14,9% соответственно), который интерпретируется как способности к познанию поведения выше среднего. По шкале «конгруэнтность в общении (невербальная коммуникация)» большая часть респондентов – 87,3% (ЭГ) и 88,3% (КГ) – показывает среднеслабые и средние способности, что характеризу-

ется следующим образом: в общении такие люди в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений, они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции. Однако в психологии широко известны исследования, доказывающие большое значение невербальных средств общения. Так, Р. Бедсвилл обнаружил, что в беседе словесное общение занимает менее 35%, а более 65% информации передается не вербально. При анализе данных по шкале «вербальная экспрессия», доминирующими уровнями сформированности выявлены также среднеслабые и средние способности – 72,3% и 80,9%, в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Выявленный уровень указывает на недостаточное распознавание респондентами различных смыслов, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Данному контингенту свойственны ошибки в интерпретации слов собеседника; характерно отсутствие или недостаточное владение репертуаром ролевого поведения (проявление ролевой пластичности). Интерпретация полученных данных по четвертой шкале «межличностная коммуникация и коммуникативное взаимодействие» привела к следующим выводам: доминирующим является уровень ниже среднего, 46,8% и 44,7% в ЭГ и КГ соответственно. Значительное место, по сравнению с другими шкалами, занимает наличие низкого уровня: ЭГ - 18,1%, КГ – 17%, что говорит о присутствии значительных трудностей в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, о недостаточно сформированной способности адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения.

Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (когнитивный критерий – социальный интеллект) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной и экспериментальной группах представлено на рис. 4.

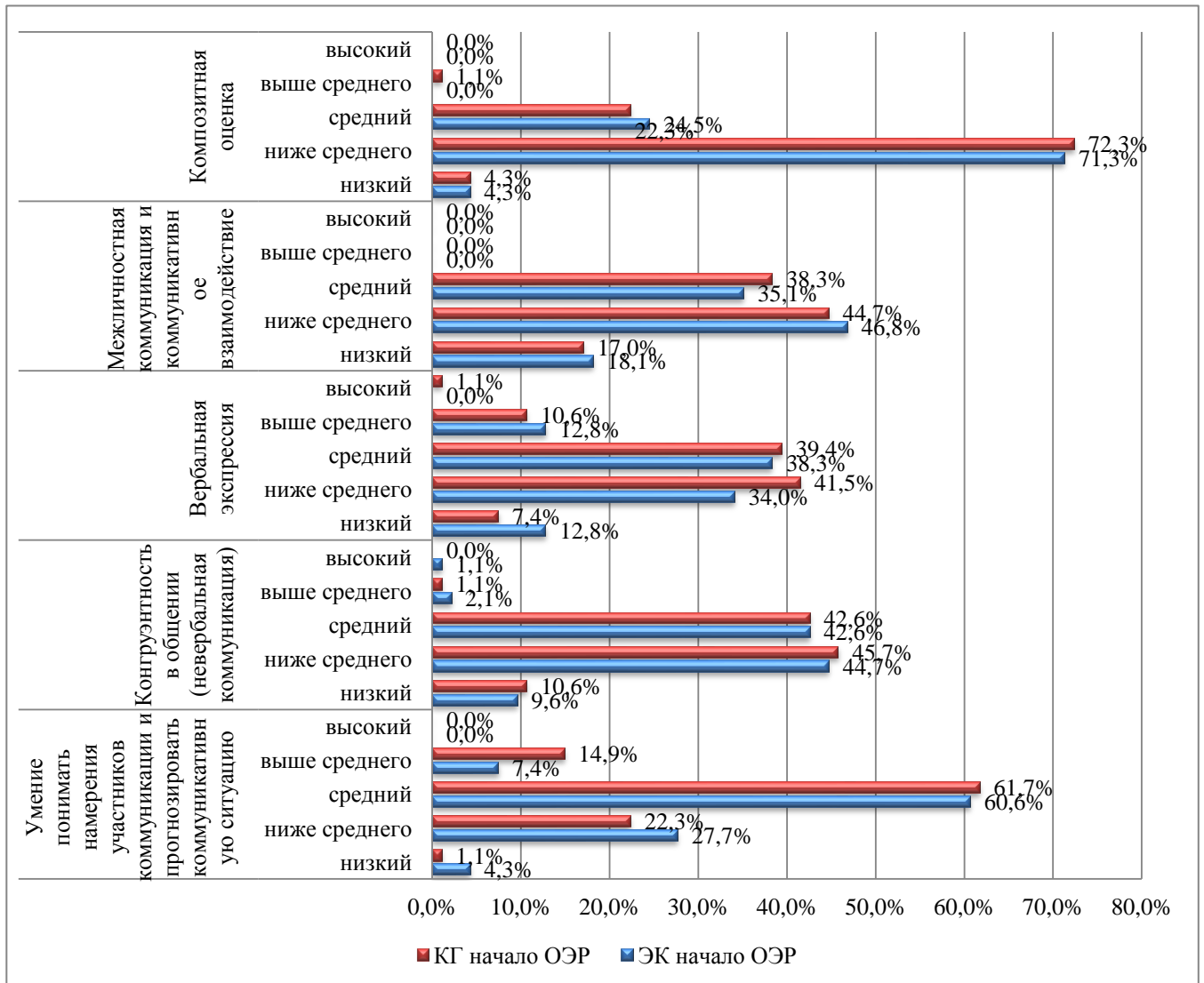


Рисунок 4 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (когнитивный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭК) группах

На рис. 5 представлено распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности и анализируемым показателям (*деятельностный критерий*) на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Данный рисунок демонстрирует выбор стиля поведения студентов в коммуникативных ситуациях во взаимодействии. Используемая методика является не количественной, а качественной, в соответствии с этим она и интерпретируется. Считаем возможным отнести стиль сотрудничества, описанный и измеряемый методикой, к высокому уровню сформированности коммуникативной компетентности.

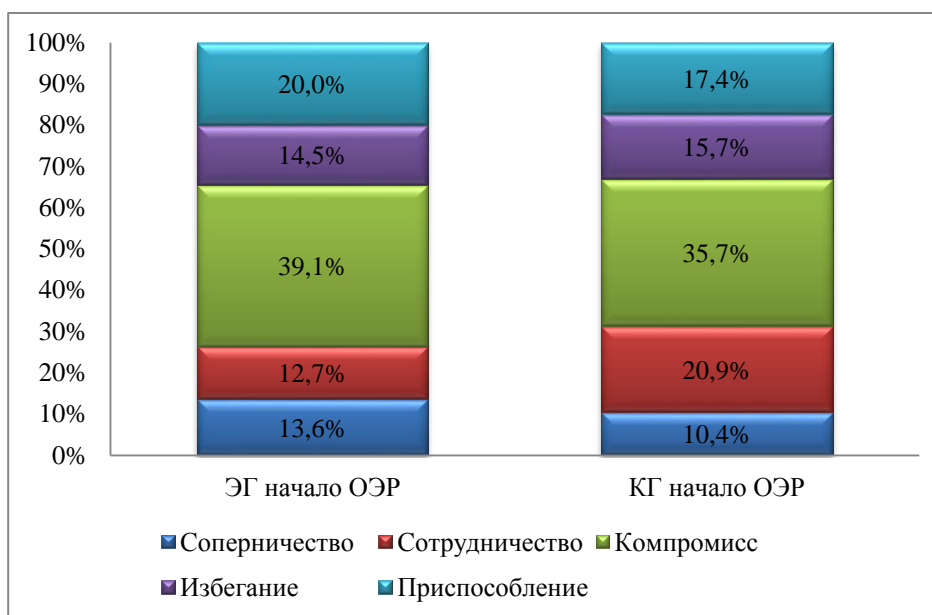


Рисунок 5 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (деятельностный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Использование методики «Стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации» К.Томаса обусловлено тем, что одно из условий успешного формирования коммуникативной компетентности – умение находить способы общения в команде, коллективе, группе, работая на общий результат. Более того, в ФГОС ВПО/ФГОС ВО по техническим направлениям подготовки данные компетенции подробно сформулированы: готовность к кооперации с коллегами, работа в коллективе; умение вести переговоры, устанавливать контакты, урегулировать конфликты.

Таким образом, считаем целесообразным использование данной диагностики, результаты которой помогут определить преобладающие способы регулирования конфликтов в экспериментальной и контрольной группах. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К.Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. Соперничество (соревнование, конкуренция) как стремление добиться своих интересов в ущерб другому.
2. Приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.
3. Компромисс.
4. Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

При выборе стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации доминирующим стилем поведения был выбран компромисс – 39,1% (ЭГ) и 35,7% (КГ). При использовании данного стиля обе стороны немного уступают в своих интересах. В отличие от сотрудничества компромисс достигается на более поверхностном уровне, предполагает отсутствие поиска скрытых интересов, причины конфликта не затрагиваются. Стили приспособления и избегания в совокупности составили 24,5% (ЭГ) и 33,1% (КГ), что также нежелательное явление, которое характеризуется отсутствием готовности отстаивать собственные интересы, избеганием сотрудничества и кооперации, игнорированием проблемы. При анализе был выявлен незначительный выбор способа сотрудничества в ЭГ – 12,7%. Анализ результатов показал, что половина студентов в ЭГ (48,2%) и КГ (43,4%) не используют такие стили поведения, которые способствуют формированию вышеуказанных компетенций, так как только стиль сотрудничества предполагает активное и продуктивное взаимодействие, результатом которого является не только достижение поставленной цели, но и, с точки зрения, коммуникативного акта, выстраивание коммуникативной тактики и выбор коммуникативной стратегии, которые будут составляющими действиями деятельностного компонента коммуникативной компетентности.

Следующий анализируемый показатель деятельностного критерия сформированности коммуникативной компетентности – коммуникативный контроль. Ре-

зультаты экспериментальной и контрольной групп, полученные по методике исследования коммуникативного контроля, представлены на рис.6.

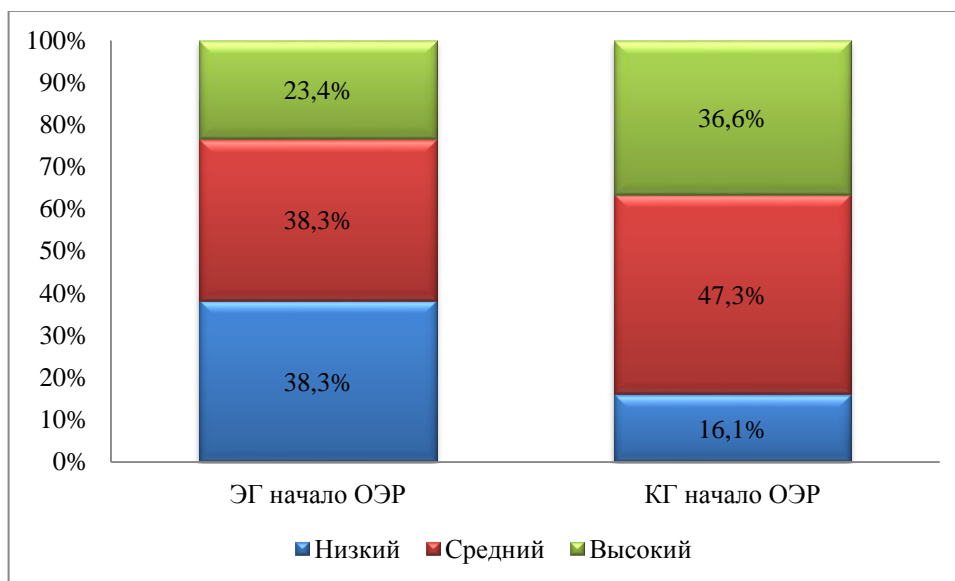


Рисунок 6 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (деятельностный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Диагностика предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля, что является, по нашему мнению, значимым показателем деятельностного компонента коммуникативной компетентности, так как от уровня выраженности коммуникативного контроля зависит коммуникативное взаимодействие партнеров общения в целом и владение способами решения коммуникативных задач в частности. Высокий уровень коммуникативного контроля позволяет включиться в коммуникативную деятельность в качестве субъекта, стремящегося к реализации коммуникативного плана, управляя своими эмоциональными проявлениями. Низкий коммуникативный контроль может повлиять на срыв коммуникативного акта на самом начале его развертывания, так как контингенту, обладающему данным уровнем коммуникативного контроля, свойственна импульсивность, навязчивость, прямолинейность в общении. Анализ результатов констатирующего эксперимента по данной диагностике позволяет заключить, что преобладающим уровнем выраженности коммуникативного контроля в КГ является средний (47,3%), а в ЭГ контингент распределился поровну между средним и низким уровнями коммуникативного контроля – по 38,3%.

Анализ диаграмм деятельностного компонента коммуникативной компетентности позволяет сделать вывод о необходимости повышения уровня коммуникативного контроля студентов технических направлений подготовки, а также усиления доли выбора стиля сотрудничества при осуществлении коммуникативного взаимодействия.

Распределение студентов по *рефлексивно-оценочному критерию* сформированности коммуникативной компетентности на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы ЭГ графически представлено на рис. 7, 8, КГ на рис.9, 10. В диаграммах представлено распределение отношений студентов к следующим утверждениям:

1. Когда я выступаю с устным докладом, мои мысли путаются и мне сложно взять себя в руки.
2. Я не испытываю страха при выступлении с устным докладом.
3. Я спокоен, когда я выступаю с устным докладом.
4. Я чувствую себя уверенно при выступлении с устным докладом.
5. Я скован и напряжен, когда я выступаю с устным докладом.
6. При устном выступлении я так сильно волнуюсь и нервничаю, что забываю хорошо известные мне факты.
7. Я охотно принимаю участие в дискуссиях и дебатах на какую-либо тему.
8. Я предпочитаю занимать активную позицию в любого вида устной коммуникации (доклад, диалог, монолог, дискуссия).
9. Я испытываю неуверенность в своей способности вступать в коммуникацию.
10. Я оцениваю свою готовность и способность осуществлять устную и письменную коммуникацию достаточно высоко.

Анализ проведенного опроса показал, что на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы студенты технических направлений подготовки испытывают сложности определенного характера относительно коммуникативной деятельности на родном и иностранном языках. Так, 53,2% в КГ и 42,2% в ЭГ испытывают страх при выступлении с устным докладом на родном языке. Данные

по этому вопросу практически не изменились относительно иностранного языка – 43,8% в КГ и 53,2% в ЭГ испытывают страх при выступлении с устным докладом на иностранном языке. Отсутствие спокойствия и наличие волнения, тревожности при устном докладе на родном языке испытывают 32,8% в КГ и 37,5% в ЭГ. При выполнении этой деятельности на иностранном языке уровень тревожности повышается – 56,3% в КГ и 48,4% в ЭГ. Студенты затрудняются ответить на вопрос, связанный с желанием принимать активное участие в дискуссиях и дебатах на родном языке (34,4% в КГ), или отказываются принимать активное участие в данном виде коммуникативной деятельности (34,4% в ЭГ). Участвовать охотно в дискуссиях и дебатах на иностранном языке отказываются 45,3% в КГ и 50% в ЭГ. Способность и готовность вступать в коммуникацию оценивается низко – 45,3% студентов в ЭГ и 35,9% в КГ, хотя половина студентов КГ (50%) уверены в своей способности вступать в коммуникацию на родном языке. Активная позиция в устной коммуникации на родном языке свойственна 43,7% респондентов в ЭГ, а 40,7% предпочитают занимать пассивную позицию в устной коммуникации; в КГ 45,3% студентов затрудняются ответить на данный вопрос. На иностранном языке 42,2% в КГ и 53,2% в ЭГ предпочитают не занимать активную позицию в устной коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод о низкой самооценке готовности и способности осуществлять коммуникативное взаимодействие. Наличие большого количества ответов «затрудняюсь ответить» на вопросы, связанные с проявлением готовности и способности осуществлять коммуникацию, указывает на то, что студенты не знакомы или мало знакомы с определенными видами коммуникативной деятельности в образовательном процессе. Несущественные различия, выявленные в способности и готовности осуществлять коммуникативную деятельность применительно к разным языкам, дают основание подчеркнуть мысль, высказанную в параграфе 1.2 о том, что формирование коммуникативной компетентности на иностранном языке будет способствовать формированию коммуникативной компетентности в целом, безотносительно к языковой принадлежности.

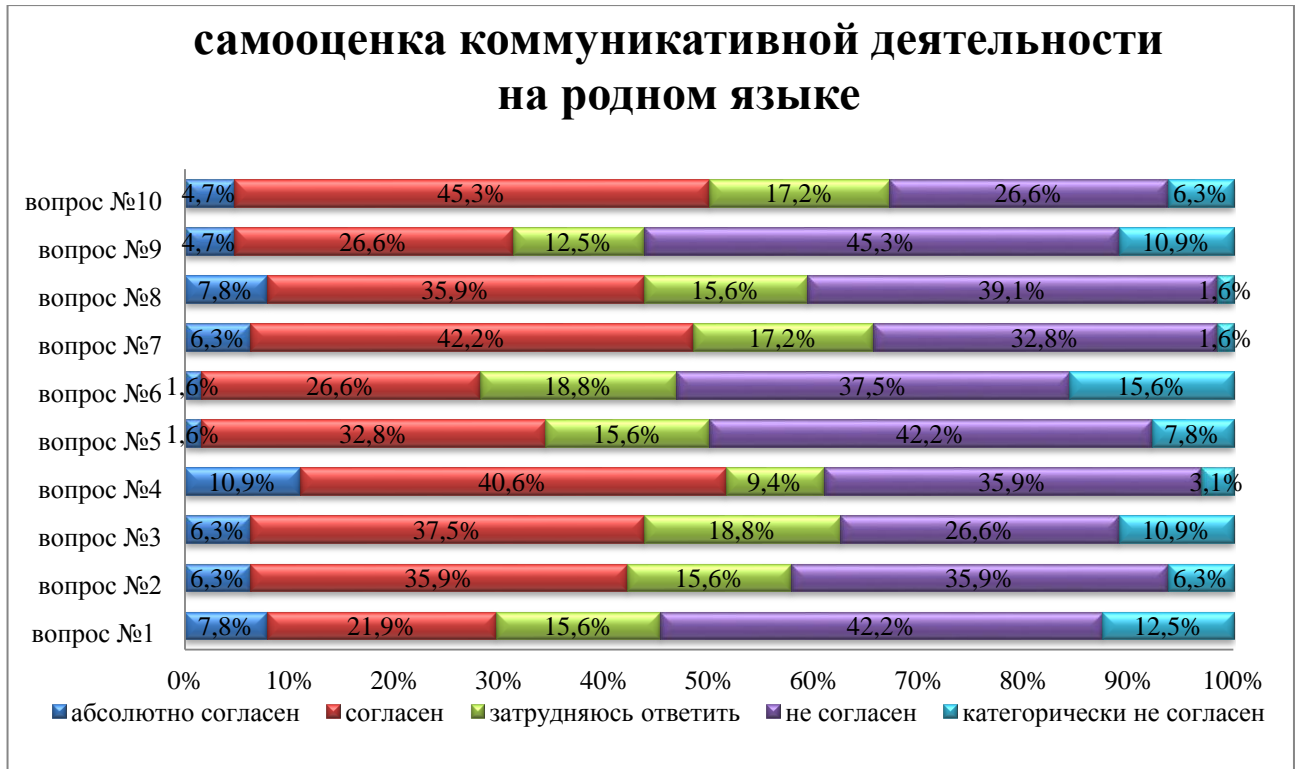


Рисунок 7 – Самооценка коммуникативной деятельности на родном языке
(рефлексивно-оценочный критерий) на констатирующем этапе ОЭР
в экспериментальной (ЭГ) группе

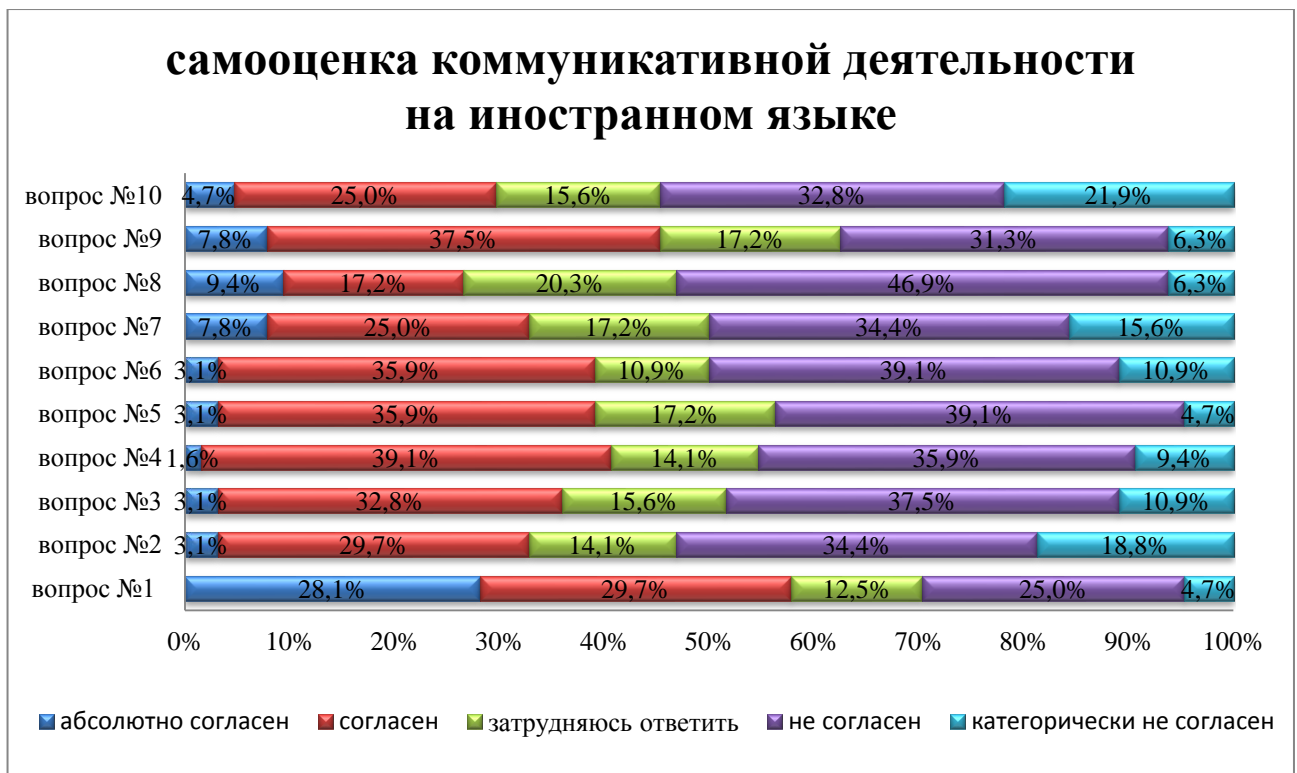


Рисунок 8 – Самооценка коммуникативной деятельности на иностранном языке
(рефлексивно-оценочный критерий) на констатирующем этапе ОЭР
в экспериментальной (ЭГ) группе

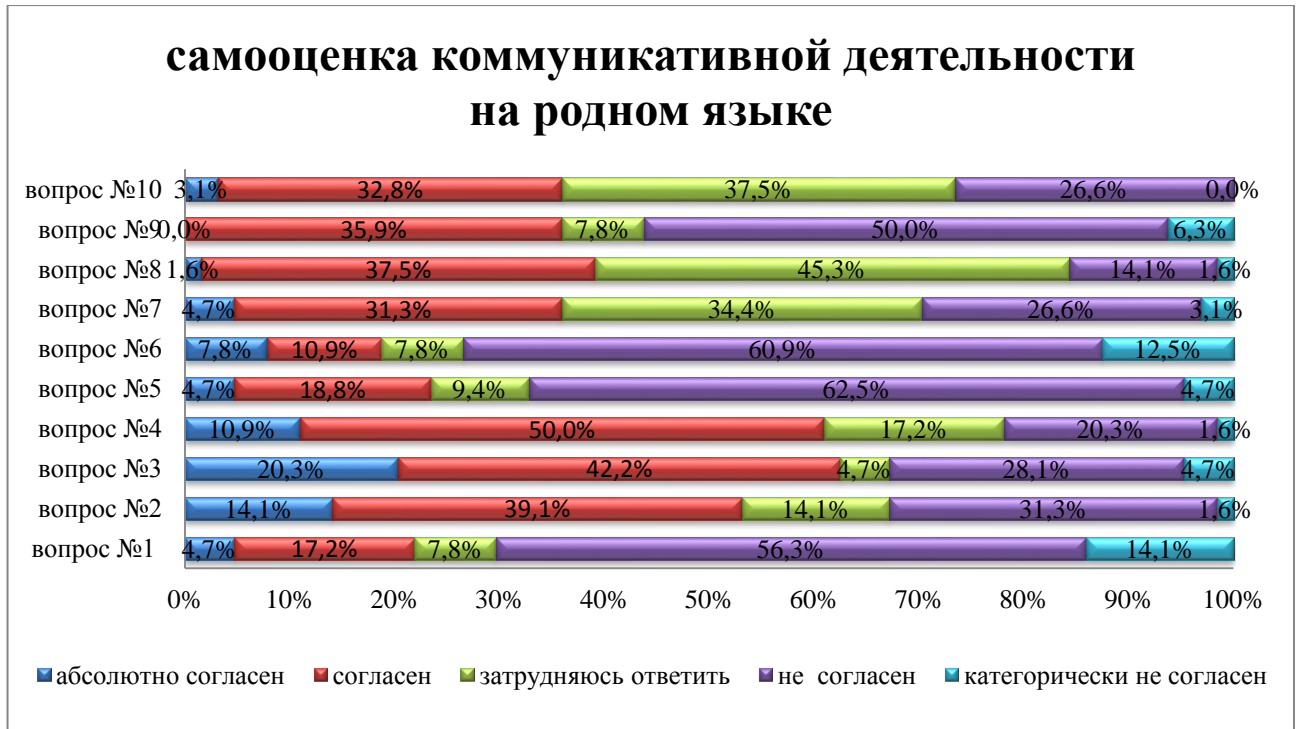


Рисунок 9 – Самооценка коммуникативной деятельности на родном языке
(рефлексивно-оценочный критерий) на констатирующем этапе ОЭР
в контрольной (КГ) группе



Рисунок 10 – Самооценка коммуникативной деятельности на иностранном языке
(рефлексивно-оценочный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) группе

Анализ литературы, результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности у студентов технических направлений подготовки на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, приведенные ранее, позволяют высказать предположение, что высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности не будет массовым без создания педагогических условий, способствующих переходу студентов от одного уровня сформированности к другому. Следовательно, проблема исследования является актуальной, ее решение требует конкретизации, создания и реализации педагогических условий эффективного формирования коммуникативной компетентности у студентов технических направлений подготовки в образовательном процессе, на что была нацелена опытно-экспериментальная работа. В контрольной группе образовательный процесс проходил в рамках традиционного подхода, а для экспериментальной группы организация образовательной деятельности осуществлялась посредством создания и реализации обоснованных в теоретической части исследования педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

2.2 Реализация педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Опираясь на теоретические положения первой главы, посвященные обоснованию идеи об имеющемся потенциале образовательного процесса технического вуза в формировании коммуникативной компетентности студентов и определении педагогических условий результативности формирования данного интегративного качества, рассмотрим их реализацию в опытно-экспериментальной работе и, далее, проведем анализ полученных результатов.

Внедрение компетентностно-деятельностного подхода позволило «заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей, которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием» [143, с.22]. Так, при рассмотрении требований ФГОС ВПО/ФГОС ВО к уровню сформированности коммуникативной компетентности в целом и коммуникативной иноязычной компетентности в частности был сделан вывод: для решения задачи исследования необходимо *расширить, обогатить содержание образования*, которое подразумевает развитие не только профессиональных, но и личностных качеств обучаемых, а также обеспечивает мотивационно-ценностную и когнитивную составляющие образовательного процесса и соответствует реализации первого педагогического условия в нашем исследовании. Расширение содержания образования в контексте поставленной проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки предполагало разработку и внедрение в образовательный процесс *динамической рабочей программы*, нового дидактического явления в практике высшего образования. Рабочая программа разрабатывалась по дисциплине «Иностранный язык» (таблица 7). Содержание данной дисциплины структурировано в три модуля, соответствующие этапам формирования коммуникативной компетентности: ориентирующего, приобщающего, закрепляющего. Наименование модулей условно, а их содержание не ограничивается озаглавливающими их понятиями и обусловлено основной направленностью модуля: ориентирующий – на приобретение знаний и актуализацию мотивационно-ценностного отношения к межличностной и межкультурной коммуникации; приобщающий – на вовлечение в коммуникативную образовательную среду посредством многообразия коммуникативной взаимо- и самодеятельности (сценарно-контекстные технологии, проекты, веб-проекты, кейс-стади, ролевые и деловые игры и т.д.), способствующей формированию когнитивной и деятельностной составляющих коммуникативной компетентности; закрепляющий – на подведение итогов проектной деятельности, рефлексию, само- и взаимооценивание. Каждый модуль содержит в разной степени элементы других,

а в целом динамические компетентностные учебные программы обеспечивают формирование мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностной и рефлексивно-оценочной компонент коммуникативной компетентности.

Таблица 7 – Ключевые компоненты динамической рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык»

Разделы программы	Программа дисциплины «Иностранный язык»	
Дидактические характеристики компетентностно-ориентированной программ	Контент программы Результаты обучения	
Цель программы	<i>Субъекты целеполагания и планирования образовательных результатов</i>	
	Преподаватель Обучающиеся Все стейкхолдеры	Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для решения обучающимися коммуникативно-практических задач в изучаемых ситуациях бытового, научного, профессионального и делового общения и вступления студента в будущем в непосредственное иноязычное общение с коллегами - носителями языка
Результаты программы	<i>Форма образовательных результатов</i>	
	Компетенции	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия
Содержание программы	<i>Индивидуализация учебного плана</i>	
	Обеспечивается (используется индивидуальный учебный план)	Входное тестирование и уровневое деление группы на дисциплине Иностранный язык»; обеспечение консультативной помощи для начинающих изучать иностранный язык; индивидуальная траектория обучения на образовательной платформе, возможность переделать задания, вернуться к пройденным темам и т.д.
	<i>Способ структурирования содержания образования</i>	
	Блочно-модульное структурирование содержания образования (каждый модуль обеспечивает формирование определенной компетенции или нескольких компетенций)	Модуль 1 формирует мотивационно-ценностное отношение к межличностной, межкультурной, профессиональной коммуникации и выраженные стремление поддерживать активность коммуникативной деятельности Модуль 2 активизирует: когнитивные и деятельностные процессы формирования коммуникативной компетентности через вовлечение в многообразную продуктивную коммуникативную деятельность

		Модуль 3 обеспечивает: процесс оценивания через рефлексию и самооценку коммуникативного опыта деятельности, способствующий формированию рефлексивно-оценочного компонента коммуникативной компетентности
Особенности организации процесса	<i>Методы обучения и особенности педагогической деятельности</i>	
	Преобладание активных методов обучения (кейс-стади, метод проектов и т.д.)	Модуль 1 – подготовка и реализация творческо-исследовательского проекта «Взаимовлияние культур»; Модуль 2 – подготовка и реализация междисциплинарного исследовательского проекта «Top 10 Engineering Contributions» (иностранный язык химия/металлургия/история/введение в инженерную деятельность); Модуль 3 – подготовка и реализация веб-проекта «Объекты профессиональной деятельности»
	<i>Субъекты педагогической деятельности</i>	
	Преподаватель Специалисты-практики	Проведение проектных, лабораторных работ на иностранном языке под руководством преподавателя кафедры иностранных языков <i>продолжение таблицы 7</i> а-федр; Проведение ролевых деловых игр на иностранном языке с выпускниками направления «Металлургия»
	<i>Временной режим обучения</i>	
	Асинхронность обучения	Работа на электронной интерактивной платформе 24/7
Оценка результатов программы	<i>Субъекты оценки образовательных результатов</i>	
	Преподаватель Обучающиеся Все стейкхолдеры	Оценивание проектов, кейсов, презентаций, драматизаций всеми участниками образовательного процесса, а также экспертами и стейкхолдерами
	<i>Методы оценки образовательных результатов</i>	
	В рамках и за рамками образовательного процесса; Метод экспертных оценок; Актуализация портфолио; Само и взаимное оценивание	Использование портфолио в качестве папки фиксации собственных достижений по дисциплине, планирование данного типа деятельности, самооценивание продвижения по уровням владения языком; оформление и обсуждение отзывов на проекты друг друга, рекомендации по улучшению данной деятельности; эссе на тему реализованных проектов как рефлексия коммуникативного опыта.

Отметим, что в настоящий момент большинство учебных курсов в зарубежных университетах и колледжах преподаются на основе веб-программ или динамических программ, которые становятся все более и более популярными и в нашей стране, поскольку обладают несомненными, по сравнению с печатными аналогами, преимуществами. Поясним более подробно наше понимание динамических программ. В программах подобного формата две основные функции –

информационная и коммуникативная – представлены в динамическом равновесии. Всемирная паутина – неиссякаемый источник свежей и аутентичной информации, особенно если речь идет об американской части Интернета. Студенты получают доступ к качественной онлайн-информации различного характера: справочные сайты, учебники и учебные пособия, тексты художественной литературы, электронные газеты и журналы, электронные библиотеки, образовательные студенческие проекты и статьи.

В этой связи необходимо отметить, что в традиционных печатных учебниках дается только необходимая информация, отобранная с точки зрения их авторов, а при использовании Интернет-ресурсов возникает возможность использования избыточной информации, которая, во-первых, дает несколько точек зрения на ту или иную проблему, позволяя обучающимся самим выбирать, сравнивать и анализировать материал, и, во-вторых, служит для обеспечения поисково-исследовательской деятельности студентов. Перечисленные преимущества работают на обогащение содержания образования и расширение информационно-коммуникативного поля деятельности студентов.

Динамическая программа – это не просто описание курса, требований и список литературы, это мультимедийный гипертекст, позволяющий делать ссылки на большое количество необходимой информации, в которую может быть включен звук, изображение, видеоклипы, графика. То есть студенты получают не только текстовую, но и визуальную информацию, которая способствует наилучшим образом приобретению культурологических знаний, что напрямую воздействует на формирование социокультурных компетенций, отраженных в ФГОС ВПО/ФГОС ВО и указанных нами в мотивационно-ценностном, когнитивном компонентах структуры коммуникативной компетентности.

Следующим несомненным преимуществом является техническая простота создания данного ресурса по сравнению с печатными учебниками. Преподаватель не должен демонстрировать чудеса владения различными компьютерными программами: для него достаточно пользовательских навыков. Однако самым важным выступает хорошее знание электронных ресурсов по интересующей теме и

умение разбираться в информационных потоках. Использование динамической программы удобно для преподавателей, так как в любое время можно сделать необходимые поправки и добавления по курсу, информация становится доступной всем студентам, что помогает избежать трудоемкого ксерокопирования материалов.

Таким образом, преимущества электронных динамических программ по сравнению с печатными аналогами могут быть обобщены следующим образом:

- наличие свежей аутентичной качественной информации;
- возможность представления избыточной информации;
- использование заданий творческо-исследовательского характера (веб-проекты, веб-квесты, поисковые задания различных форматов);
- обеспечение автономной работы студентов;
- интерактивность;
- возможность применения мультимедийных средств передачи информации;
- техническая простота создания и возможность постоянного обновления учебных материалов.

Что касается контентной наполненности нашей динамической программы, она построена на трех модулях, соответствующих этапам формирования коммуникативной компетентности студентов, при этом реализацию каждого модуля обеспечивают пять блоков: *содержательный*, который содержит материал для изучения, вопросы, задания, тесты и т.д.; *метаинформационный*, построенный на гиперссылках как на локальные, так и на глобальные ресурсы; *коммуникативный*, обеспечивающий обратную или интерактивную связь (электронная почта, форум, чат, доска объявлений); *демонстрационный*, включающий групповые проекты студентов, личные страницы студентов, примеры лучших студенческих работ предыдущих лет; *оценочный* с системой самопроверки, если программа предусматривает самостоятельное выполнение тестов и заданий по пройденному материалу.

Таким образом, рассмотренный формат электронного обучающего ресурса обладает, по нашему мнению, несомненными преимуществами по сравнению с

традиционными материалами, более того, как показали данный анализ и практика преподавания, динамическая программа является на сегодняшний момент полноценной альтернативой традиционным учебным изданиям.

Опишем более подробно реализацию комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера, направленных на достижение гармоничности в процессе формального общения в рамках динамической компетентностной учебной программы по дисциплине «Иностранный язык».

Первый модуль данной программы – *ориентирующий*, направленный на приобретение знаний и актуализацию мотивационно-ценностного отношения к межличностной и межкультурной коммуникации. Содержание Модуля 1 построено на лингвострановедческом аутентичном материале и представлено разнообразием разговорных тем и ситуаций. Студенты знакомятся с культурой и традициями страны изучаемого языка, многообразием ценностей и различий, средств и способов культурных коммуникаций. Осваивают лексику тем модуля и присваивают способы представления материала в виде диалогов, устных презентаций, драматизаций, ролевых игр, мини-докладов, проектной деятельности, эссе. В рамках данного модуля предусмотрено и успешно реализовано неформальное общение студентов на иностранном языке с представителями других культур посредством скайп-конференций и живого общения (Ирландия, Ямайка). По отзывам самих студентов, деятельность подобного плана была для многих новым опытом и даже «вызовом». Во время встречи он-лайн с представителями других стран многие наши студенты испытали культурный «шок» и языковой барьер, даже не смотря на тот факт, что большинство из них владеет иностранным языком на элементарном (разговорном) уровне. Сами они подчеркнули свою слабую готовность осуществлять коммуникативное взаимодействие, отмечали отличия в поведении и манерах иностранных студентов, а конкретно: открытость, дружелюбность, позитивный настрой, готовность объяснять и повторять несколько раз, если что-то было не усвоено в процессе коммуникации. При участие в квесте, который сами студенты разработали и затем исполняли роль сопровождающих для иностранцев, участники экспериментальной группы получили опыт коммуникативного взаимо-

действия, когда приходилось решать разные коммуникативные задачи и адаптироваться к коммуникативным ситуациям. Все студенты оценили данный коммуникативный опыт, как ценный совершенствования для их собственной коммуникативной компетентности. По нашему убеждению, перспектива подобного сотрудничества создает сильнейшую мотивацию для совершенствования коммуникативной деятельности. Благодаря описанной технологии студенты оказываются в реальной, жизненной, а не искусственно созданной на занятии коммуникативной среде. Создаются условия, когда изучаемый язык начинает использоваться по его прямому назначению, т.е. как средство общения в реальной ситуации. Студенты получают великолепную возможность изучать живой язык в мире его носителей. Деятельность подобного характера, даже эпизодическими тематическими включениями в программу, глобально актуализирует изучение иностранного языка и способствует совершенствованию коммуникативной компетентности.

Самостоятельная работа студентов по Модулю 1 предполагала подготовку и защиту проекта «Разнообразие культур и их взаимовлияние» из серии проектов «Countries & Cultures» (Приложение 3,4). Проект относится к творческо-исследовательским, где равноценно значимо как *творчество содержания*, так и *творчество изложения/оформления*. Поясним данное суждение. Студентам было предложено, в рамках Модуля 1, либо выполнить в качестве проекта либо драматизацию оригинального сценария на иностранном языке, либо провести мини-исследование и разработать мультимедиа сопровождение на иностранном языке по взаимовлиянию культур Великобритании/США и России. Приветствовалось оригинальное прочтение и творческое изложение аутентичного материала на иностранном языке. Большинство студентов предпочли драматизацию оригинального сценария. Работа в этом направлении осуществлялась следующим образом:

- 1) на подготовительном этапе отбиралось оригинальное произведение на иностранном языке, отрабатывался лексический состав данного произведения, приносились собственные идеи;

- 2) на практическом этапе распределяли роли, составляли диалоги, изучали и пробовали различные способы и средства коммуникации для более успешного коммуникативного воплощения сценария;
- 3) на заключительном этапе происходила непосредственно драматизация выбранного и измененного произведения, как правило, это были абсолютно оригинальные и творческие находки и решения.

Перед студентами, которые выбрали иное направление реализации данного задания, – проведение мини-исследования и разработку мультимедиа сопровождения на иностранном языке по взаимовлиянию культур Великобритании/США и России, стояли следующие задачи:

- усовершенствовать навыки представления специальных лингвострановедческих и социокультурных знаний в проблемно-задачной и творческой форме;
- сформировать умение контекстно обрабатывать информацию, полученную из Интернет-источников на иностранном языке;
- научиться выступать с презентациями на иностранном языке, содержащими медиа-объекты, используя грамотный язык, выдерживая их в адекватном стиле, придерживаясь установленных временных рамок;
- сформировать навыки аргументированного изложения собственной точки зрения при защите проекта на иностранном языке.

Далее работа была выстроена следующим образом:

- на подготовительном этапе студентам предлагалось разбиться на группы и определиться с темой исследования, выбрав одну из предложенных сфер деятельности общества (рутинное поведение, спорт, телевидение, кино, индустрия развлечений, искусство, литература);
- на проектировочном этапе осуществлялась информационно-аналитическая деятельность, отражающая представление культурологического аспекта страны изучаемого языка относительно выбранной темы и фактов, примеров влияния явлений и личностей данной культуры на мировую культуру. Здесь происходит развитие социокультурной компетенции студентов на основе сравнительно-сопоставительного анализа посредством использования возможностей аутентич-

ного общения и доступа к мировым образовательным и информационным ресурсам. На данном этапе студентами разрабатывались анкеты и осуществлялся опрос групп на тему исследования;

– на практическом этапе оформлялись конечные результаты исследования на основе выбора оптимальных способов представления материала и происходила подготовка к защите проекта. Каждая группа оформляла свои результаты в виде презентации и систематизировала результаты опросов в виде графиков и диаграмм. Группа составляла доклад по итогам проделанной работы, формулировала выводы. В ходе совместной работы вырабатывалась готовность к межкультурному взаимодействию в различных сферах общественной жизни;

– на заключительном этапе осуществлялась защита проекта, подведение итогов, обсуждение результатов проекта, написание и обсуждение отзывов.

Практические этапы описанных видов работы со студентами можно отнести к начальному этапу приобщения, так как студенты вовлекаются в коммуникативную деятельность и обогащают собственный коммуникативный опыт. Более содержательно и комплексно этап «приобщение» реализуется при осваивании второго модуля программы, где акцент смещается с мотивационно-ценностного компонента на деятельностьную сторону коммуникативной компетентности. Тем не менее, подчеркнем, что во всех модулях программы будут присутствовать этапы ориентирования, приобщения, закрепления в большей или меньшей степени, в силу специфики изучаемой компетентности. По данным причинам заключительный этап драматизации и выполнения проектов соотносится с началом закрепляющего этапа формирования коммуникативной компетентности. Для развития рефлексивных способностей студентам предлагалось:

– написать эссе о разнообразии культур и их взаимовлиянии в контексте реализованной драматизации оригинального сценария на иностранном языке;

– поучаствовать в качестве слушателей на защите проектов по мини-исследованиям и разработке мультимедиа сопровождения на иностранном языке о взаимовлиянии культур Великобритании/США и России и написать отзыв на понравившийся проект;

- поучаствовать в качестве экспертов на защите проектов по мини-исследованиям и разработке мультимедиа сопровождения на иностранном языке о взаимовлиянии культур Великобритании/США и России и оценить проекты, выбрав лучший;
- поучаствовать в мероприятии по межкультурной коммуникации и последующей дискуссии.

Привлечение студентов экспериментальной группы к осуществлению функций эксперта, т.е. человека, способного и готового оценить работу однокурсников как с точки зрения языкового оформления и коммуникативного представления, так и с позиции творчества, ставит их в субъектную позицию, во-первых, посредством организации деятельности в обработке результатов, во-вторых при участии в дискуссии, посвященной обсуждению и сравнению результатов. В ходе дискуссии при активном участии вырабатываются и совершенствуются коммуникативные способности, развивается социальный интеллект, проявляются умения применять коммуникативные стратегии и тактики [193]. Наблюдение за ходом дискуссии на данном этапе реализации программы показало, что далеко не все студенты активны, многие предпочитают занимать пассивную роль. Одной из причин является недостаточное владение иностранным языком, что приводит к «перескакиванию» с иностранного языка на русский во время обсуждений. Тем не менее, даже владеющим иностранным языком студентам не всегда удавалось грамотно инициировать и осуществлять коммуникативную деятельность.

Анализ эссе показал, что студенты не только обогатились знаниями социокультурного характера, но и получили новый коммуникативный опыт, стали более открытыми, общительными, преодолели собственные страхи выступления с публичной речью перед аудиторией, научились работать в команде.

Приведем отрывки из эссе.

Ксения Ермакова, студентка Института цветных металлов и материаловедения, группа ЦМ-13-04: “We all liked to play in this tale. Our group really rallied and became more friendly. I think we need to organize such events, because it lifts the mood and makes teams more friendly”. (Пер. с англ.: «Нам всем понравилось делать по-

становку этой сказки. Наша группа сплотилась и стала более дружной. Я думаю, что необходимо устраивать подобные мероприятия, потому что это повышает настроение, и делает нас командой»).

Игорь Москвин, студент Института цветных металлов и материаловедения, группа ЦМ-14-11: “It's a great responsibility to speak to lots of people, and the jury, among whom was a native speaker. The most difficult was to work in a team and understand each other, also to learn a huge amount of text, and overcoming the excitement before the show. We are happy we did it!” (Пер. с англ.: «Эта огромная ответственность выступать перед большой аудиторией и жюри, среди которого был носитель языка. Самое сложное было работать в команде и добиться понимания, также выучить большие отрывки английского текста и преодолеть волнение перед шоу. Мы счастливы, что нам удалось справиться со всем!»).

Яна Чефанова, студентка Института цветных металлов и материаловедения, группа ЦМ-14-08: “Our group make an interesting parody about Christmas. The whole group was actively involved in the organization of scenes, it was interesting to go to a rehearsal. These emotions remained in my memory. It was new and unforgettable experience.” (Пер. с англ.: «Наша группа делала пародию на рождественскую тему. Вся группа была активно вовлечена в процесс организации сцен, было интересно на репетициях. Эти эмоции останутся в моей памяти. Для меня это был новый и незабываемый опыт»).

Исходя из написанных эссе и дискуссий, в процессе рефлексивной деятельности студенты отметили изменения, произошедшие с ними после реализации перечисленных мероприятий, направленных на формирование коммуникативной компетентности.

Приведем результаты проведенной в экспериментальной группе диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки с целью выявления результативности первого педагогического условия, актуализирующего мотивационно-ценностное отношение к межличностной и межкультурной коммуникации. Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов техниче-

ских направлений подготовки (*мотивационно-ценностный критерий*) по окончанию ориентирующего этапа представлены на рис. 11.

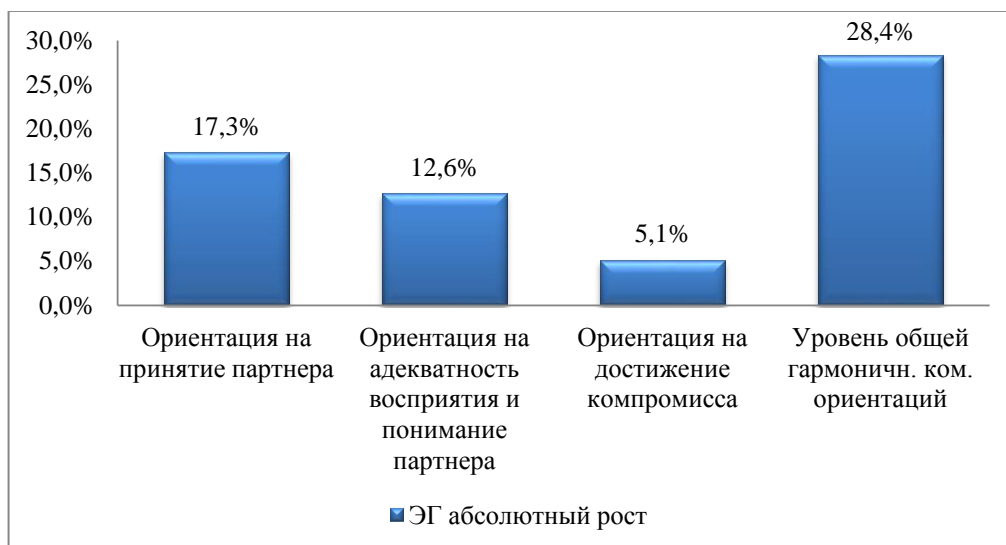


Рисунок 11 – Изменение уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки (мотивационно-ценностный критерий) по окончанию ориентирующего этапа ОЭР в экспериментальной группе (ЭГ)

Положительные изменения наблюдаются по всем шкалам мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности. Анализ изменений уровня сформированности коммуникативной компетентности позволяет сделать выводы:

- на 17,3% увеличилось количество студентов на более высокой ориентацией на принятие партнера по коммуникации, из всех анализируемых показателей по изменениям мотивационно-ценностного критерия это самое значительное увеличение. По нашему мнению, оно состоялось благодаря обогащению студентов знаниями социокультурного характера и организации коммуникативной деятельности посредством сценарно-контекстных технологий, что благоприятствовало осознанию и пониманию многообразия социальных, культурных ценностей и различных форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций;
- на 12,6% увеличилось количество студентов на более высокой ориентацией на адекватность восприятия и понимание партнера, что, безусловно, влияет на способность и готовность учитывать мнения людей, имеющих иные навыки, культуру или опыт;

- на 5,1% увеличилось количество студентов на более высокой ориентацией на достижение компромисса в коммуникации. Считаем данный сдвиг достаточно значимым достижением, т.к., по мнению студентов, самым сложным для них было достигать понимания и приходить к взаимовыгодному решению во время обсуждений, дискуссий и т.д.;
- на 28,4% увеличился уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций, т.е студенты со средним уровнем повысили его до высокого.

Таким образом, в ходе *реализации первого педагогического условия* «обогащение содержания образования, которое подразумевает развитие не только профессиональных, но и личностных качеств обучаемых и способствует формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки», мы констатировали следующее:

1. Обогащение содержания образования материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к межличностной и межкультурной коммуникации и способствующим формированию коммуникативной компетентности студента технических направлений подготовки осуществлялось в рамках реализации Модуля 1 динамической компетентностной учебной программы по дисциплине «Иностранный язык». Содержание Модуля 1 построено на лингвострановедческом аутентичном материале и представлено разнообразием разговорных тем и ситуаций. Студенты знакомятся с культурой и традициями страны изучаемого языка, многообразием ценностей и различий, средств и способов культурных коммуникаций, формируя собственные ориентации на принятие партнера по коммуникации, адекватность восприятия и понимание партнера, что, безусловно, влияет на их способность и готовность учитывать мнения людей, имеющих иные навыки, культуру или опыт.
2. Модуль имеет мотивационно-ценностную направленность и обеспечивает присвоение информационного материала за счет активного включения педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера, направленных на достижение гармоничности в процессе формального общения. Активное включение деятельностных технологий (творческо-исследовательских проек-

тов, сценарно-контекстных технологий) способствует проявлению интереса к коммуникации и потребности инициировать и организовывать коммуникативный акт.

3. Реализация модуля обеспечивается пятью блоками динамической программы: содержательным, метаинформационным, коммуникативным, демонстрационным, оценочным, что позволяет студенту работать асинхронно, автономно, в условиях избыточности информации, что не только обеспечивает эффективность самого процесса обучения, но и способствует появлению новых возможностей и перспектив для участников образовательного процесса.

4. Положительные изменения показателей мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки за счет обогащения содержания образования позволяют частично подтвердить положение гипотезы исследования.

В процессе теоретического анализа, посвященного обоснованию идеи об имеющемся потенциале образовательного процесса технического вуза в формировании коммуникативной компетентности студентов, было выявлено, что понятие «формирование» исследуемой компетентности тесно связано с понятиями «включение/вовлечение» и «активное взаимодействие». В то же самое время мы отметили сложность организации процесса вовлечения студентов, заключающуюся в малой трудоемкости дисциплины «Иностранный язык» и «незаточенностью» всего образовательного процесса технического вуза на диалог и коммуникативное взаимодействие. Мы разрешили данное противоречие за счет продуктивного использования часов, выделенных на самостоятельную работу, посредством вовлечения студентов в насыщенную коммуникативную образовательную среду, включив этот вид деятельности в приобщающий и закрепляющий этапы формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Выразив и обосновав свое понимание «образовательной среды» в п.1.3, выделим содержательное и функциональное пространства коммуникативной образовательной среды. К содержательному пространству отнесем наличие динамиче-

ской компетентностной учебной программы, дидактические характеристики которой нами описаны в первой части данного параграфа. Методологией образовательного процесса для функционального пространства коммуникативной образовательной среды является *применение активных педагогических технологий и педагогическое взаимодействие* между преподавателями гуманитарных и специальных кафедр.

Возникает проблема выбора технологий для формирования компетентности вообще и коммуникативной компетентности в частности. Компетентность – это интегративное личностное качество. В структуре компетентности мы, вслед за А.В. Хуторским, выделяем четыре составляющих: мотивационно-ценностную, когнитивную, деятельностную и рефлексивно-оценочную. Вместе с тем, в каждой компетентности, на уровне ее проявления в поведении и деятельности человека, может преобладать одна (две) из названных составляющих. Обозначение этих доминант крайне важно для решения проблемы выбора образовательных технологий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности. Согласимся с В.И. Байденко, который предложил идентифицировать компетентности в соответствии с их акцентациями (доминанта знания-понимания; либо умений – способов деятельности; либо личностных ориентаций, ценностей, качеств) следующим образом: когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные, ценностно (лично)но-ориентированные. Основными критериями определения акцентации компетентности выступает доминирующая форма ее проявления в поведении человека (в учебной или реальной жизненной ситуации): демонстрация понимания чего-либо – когнитивно-ориентированные компетентности, демонстрация действия – деятельностно-ориентированные компетентности, демонстрация личностных проявлений (позиции, качества, установки и др.) – лично)но-ориентированные компетентности. В ценностно (лично)но-ориентированную акцентацию мы вкладываем наше понимание мотивационно-ценностного и рефлексивно-оценочного компонента компетентности. Компетентностный потенциал активных педагогических технологий, способствующих формированию коммуникативной компетентности, представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Компетентностный потенциал активных образовательных технологий, способствующих формированию коммуникативной компетентности

Образовательная технология	Потенциальные возможности технологии для формирования компетентности как результата образования
Метод проектов	Обеспечивает формирование преимущественно <i>когнитивного и деятельностного</i> компонентов компетентности в случае выполнения обучаемыми индивидуальных проектов; обеспечивает формирование всех компонентов компетентности в случае выполнения обучающимися групповых проектов, за счет ресурса интерактивности
Метод кейс-стади	Обеспечивает формирование преимущественно <i>когнитивного и деятельностного</i> компонентов компетентности: содержание кейсовых заданий во многом определяет возможности формирования того или иного компонента компетентности
Дискуссия	Обеспечивает формирование преимущественно <i>когнитивного и личностного</i> компонентов компетентности
Портфолио	Обеспечивает формирование преимущественно <i>рефлексивно-оценочного</i> компонента компетентности

Таким образом, для обеспечения второго условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, которое заключается в вовлечении обучаемых в образовательную коммуникативную среду, нами, прежде всего в рамках Модуля 2 динамической компетентностной программы дисциплины «Иностранный язык», были разработаны для внедрения активных педагогических технологий:

- тематика, типология, система оценивания проектов, веб-проектов для студентов направления 130400.65 – Горное дело, профиль 130400.65 00.06 - обогащение полезных ископаемых, направление 150400.62 – Metallургия, профиль 150400.62 00.02 – Metallургия цветных металлов; Института горного дела, геологии и геотехнологий: направление 130400.65 – Горное дело, профиль 130400.65.09 – Горные машины и оборудование (Приложение 3);

- структура и способы оформления портфолио;

для обеспечения активного коммуникативного взаимодействия:

- организация коммуникативного пространства на интерактивной образовательной платформе Wikispaces (Приложение 4);

- выстраивание и координация коммуникации на авторском учебном блоге “Englishforminers” (Приложение 5);

- система мониторинга уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов и коммуникативной иноязычной компетентности;
- привлечение студентов к внеаудиторной работе по совершенствованию уровня сформированности коммуникативной компетентности подготовка студентов к фонетическому конкурсу, олимпиадам по иностранным языкам, участию в конференции, культурных мероприятиях на иностранном языке и т.д.).

Определив основные концептуальные идеи второго педагогического условия, реализуемого в рамках нашего исследования, рассмотрим его применение в организации опытно-экспериментальной работы более подробно и и проведем анализ полученных результатов.

Итак, в рамках Модуля 2 динамической компетентностной программы дисциплины «Иностранный язык» были реализованы тематические междисциплинарные проекты на выбор студента – “Top 10 Engineering Contributions” (иностранный язык и физика/химия/металлургия); “Historical personalities” (иностранный язык и история); “Super properties of metals” (иностранный язык и материаловедение/геология/минералогия). Данные проекты предполагали работу в педагогических тандемах: преподавателя кафедры иностранных языков и преподавателя кафедры осуществляемого проекта. Контентное содержание проекта обсуждается с преподавателями кафедры и студентами. Подготовка языкового содержания и оформления осуществлялась преподавателем кафедры иностранного языка и студентами. Защита проекта происходила при непосредственном присутствии (сопровождении) преподавателей обеих кафедр. В этой связи приведем одно из современных требований к педагогу в области владения языком и методикой его преподавания, отмеченное Р.П. Мильруд, которое заключается в том, что педагогические компетенции сегодня должны дополняться компетенциями в области будущей профессиональной деятельности студентов [91].

Уточним, что студентами осуществлялась деятельность по выполнению как проектов, так и веб-проектов, своего рода обновленной версии проектной деятельности, которая учитывает особенность современного поколения. В основу веб-проектов и проектов, разрабатываемых в рамках традиционных форм обуче-

ния, положены одни и те же принципы, различается лишь форма их организации, их технологическая основа, которая задает определенную специфику реализации веб-проектов.

Как известно, изучение языка предполагает развитие четырех основных видов речевой деятельности: чтения, письма, восприятия речи на слух и говорения. Выполненные веб-проекты в полной мере развивают только первые два. Это связано, во-первых, с преимущественно письменной природой всех типов содержания веб-проектов, во-вторых, с невозможностью пока систематического проведения аудио- и видеоконференций в большинстве вузов, что обусловлено сложностями технического, финансового и организационного характера.

Нами уже было отмечено в п.1.3, что методика кейс-стади активно применяется в образовательном процессе при обучении экономике, управлению и финансам. В инженерном образовании до сих пор существует недостаток применения и использования кейсов. Обосновав актуальность и значимость применения данной активной технологии в образовательном процессе технического вуза, опишем собственный опыт, реализуемый в рамках экспериментально-опытной работы.

В рамках Модуля 2 (раздела «Профессиональная и техническая коммуникация») студентами института горного дела, геологии и геотехнологий, а также Института цветных металлов и материаловедения выполнялись лабораторные работы, часть которых была сделана на иностранном языке и реализована в виде кейсов. Предваряющими событиями были тематические занятия по иностранному языку, отрабатывающие и тренирующие сложную терминологическую лексику. С использованием видео- и аудио материалов из аутентичных источников студенты обучались профессиональной коммуникации для дальнейшей ее реализации при разработке, защите и последующем обсуждении собственных профессиональных кейсов. Для направления подготовки «Горное дело» на основе лабораторных работ были разработаны кейсы по определению основных характеристик минерала и по описанию методов обогащения полезных ископаемых. Студенты, предварительно выполнив данную лабораторную работу на русском языке, приступали к

разработке кейса на иностранном языке. Согласимся с ученым Н.А. Прошьянц, что реальная профессиональная ситуация определяет возможность использования приемов организации взаимодействия на занятиях, стимулирующих реальное профессиональное общение с применением реальных приборов, технической аппаратуры и т.д. Наличие максимального количества компонентов реальной ситуации обеспечивает более надежный перенос языковых умений из аудитории в профессиональную деятельность [110]. Знания предмета исследования, владение терминологией на иностранном языке способствовали реализации метода кейс-стади в инженерном образовании. При реализации кейсов подчеркнута деятельностная сущность проявления коммуникативной компетентности, обоснованная в п.1.1. При защите реальных кейсов продемонстрировано, что именно в деятельности общение/коммуникация возникает, обогащается и совершенствуется. Приведем результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки с целью выявления результативности второго педагогического условия, способствующего формированию когнитивного и деятельностного компонентов коммуникативной компетентности.

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки (*когнитивный критерий*) по окончанию ориентирующего и приобщающего этапов представлено на рис. 12, 13.

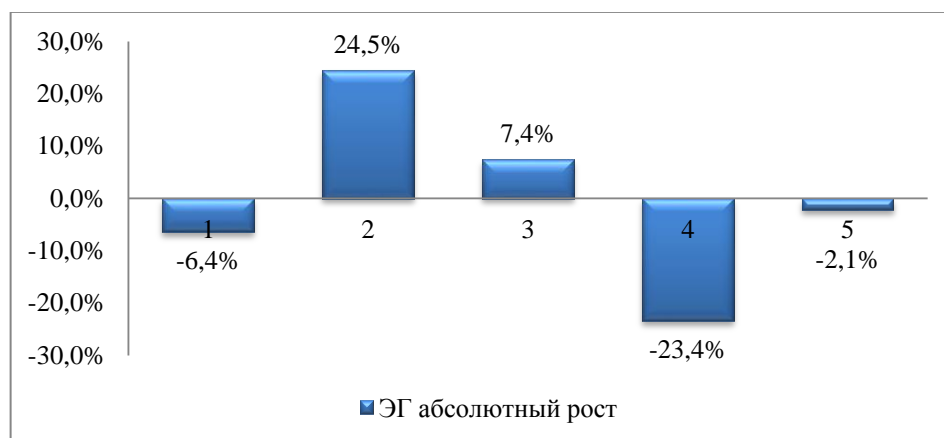


Рисунок 12 – Изменения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки (когнитивный критерий) по окончании

ориентирующего этапа ОЭР в экспериментальной группе (ЭГ)

Анализ изменений уровня сформированности коммуникативной компетентности по когнитивному компоненту позволяет сделать выводы:

- на 24,5% увеличилось количество студентов рекомендуемого уровня общительности (4), которому свойственны такие проявления, как заинтересованность в собеседнике, достаточная терпеливость в общении с другими;
- на 6,4% понизился уровень, которому свойственна некоторая степень сдержанности в коммуникативных проявлениях, нежелание участвовать в дискуссиях и обсуждениях;
- на 23,4% понизился уровень, для которого характерны такие черты, как поверхностные суждения, неконтролируемая говорливость и излишнее многословие, конфликтность и некомпетентность в общении.

На рис.13 показано распределение студентов по уровням развитости социального интеллекта как способности личности обеспечивающей ее адаптивное поведение в коммуникативном взаимодействии. Из построенных диаграмм, полученных после реализации первого и второго педагогических условий на ориентирующем и приобщающем этапах формирования коммуникативной компетентности в ЭГ, можно сделать следующие выводы:

- по композитной оценке наблюдается абсолютный рост среднего уровня на 26,6%, а также среднесильного – на 6,4% и высокого – на 4,3% уровней;
- на 28,7% происходит рост уровня по шкале «умение понимать намерения участников коммуникации и прогнозировать коммуникативную ситуацию», что составляет самое значительное положительное увеличение из всех описываемых шкал;
- на 19,1% уменьшается количество студентов с низким уровнем социального интеллекта по шкале «конгруэнтность в общении (невербальная коммуникация)», и наблюдается рост среднего и высокого уровней;
- на 13,8% происходит увеличение количества студентов среднесильного уровня по шкале «вербальная экспрессия»;

– на 23,4% происходит абсолютный рост числа студентов с средним и высоким уровнями в совокупности по шкале «межличностная коммуникация и коммуникативное взаимодействие».

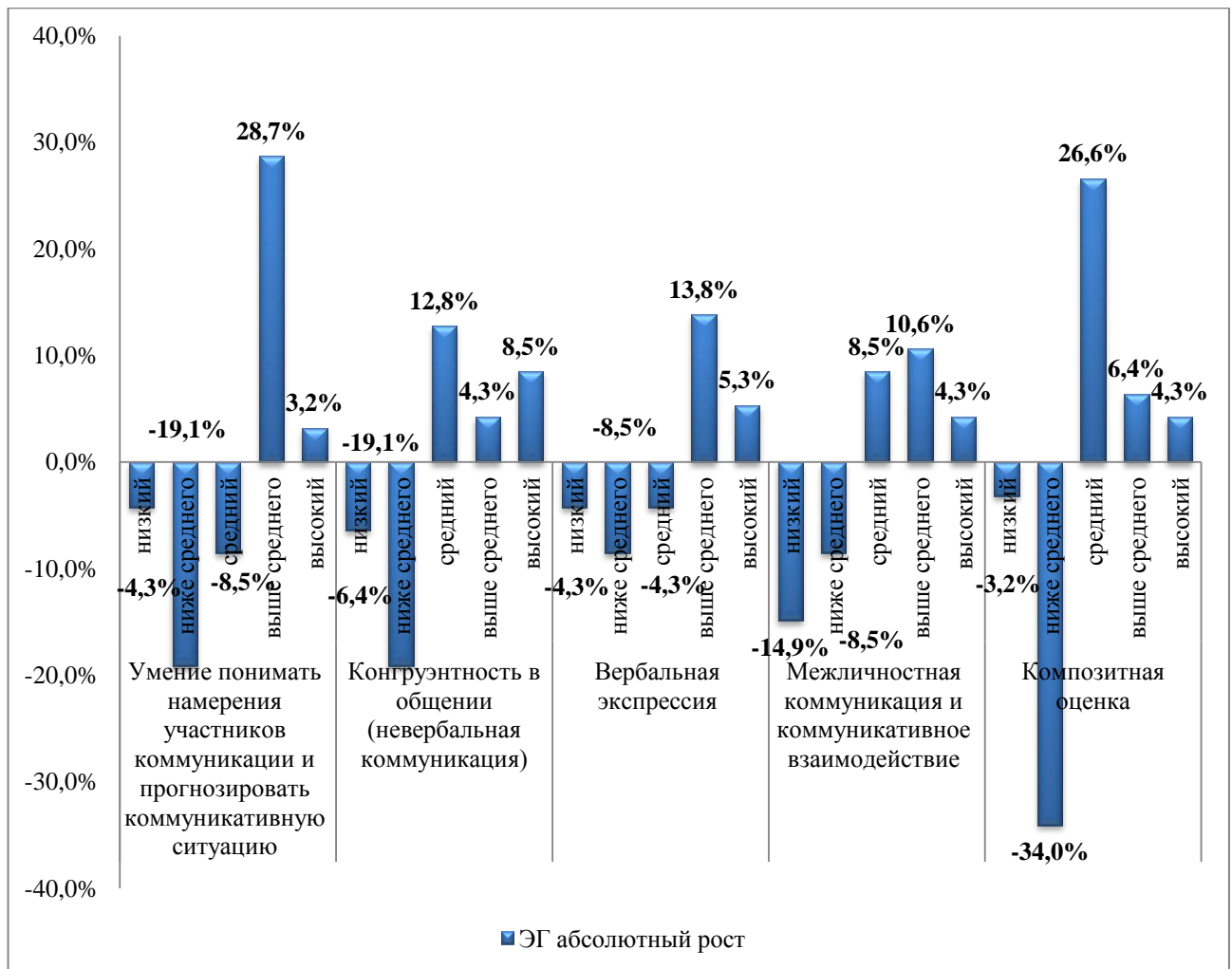


Рисунок 13 – Изменения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технического направления подготовки (когнитивный критерий – социальный интеллект) по окончании ориентирующего этапа ОЭР в экспериментальной группе (ЭГ)

Выявленный уровень коммуникативной компетентности по когнитивному компоненту указывает на улучшение у студентов способности к распознаванию различных смыслов, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Респонденты стали совершать меньше ошибок в интерпретации слов собеседника, больше проявлять ролевую пластичность, считывать невербальную коммуникацию.

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки (*деятельностный компонент*) по окончании приобщающего этапа представлено на рис. 14.

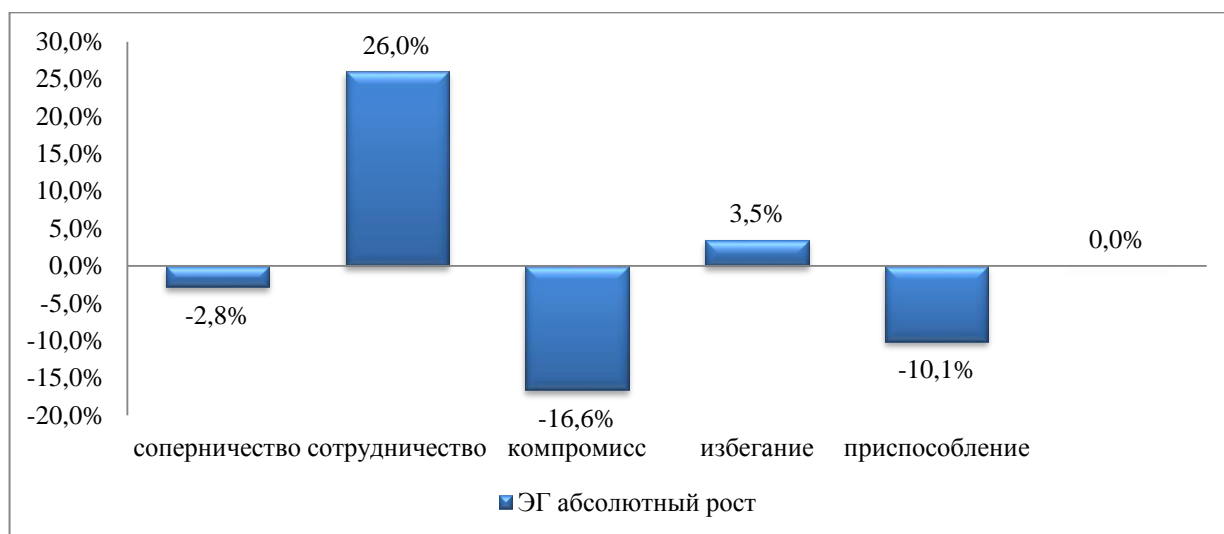


Рисунок 14 – Изменения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки (*деятельностный компонент*) по окончании приобщающего этапа ОЭР в экспериментальной группе (ЭГ)

Как видно из представленной диаграммы, относительно стилей поведения в конфликтной ситуации, наблюдается абсолютный рост показателя «сотрудничество» на 26%. В то же время происходит уменьшение стиля компромисса – на 16,6% и приспособления – на 10,1%. Как первое, так и второе педагогические условия, реализуемые во время эксперимента в ЭГ, были ориентированы на командные виды работ с применением педагогической технологии обучения в сотрудничестве, при использовании которой успех всей команды зависел от успеха каждого отдельного члена группы.

Согласно многочисленным исследованиям, обучение в сотрудничестве эффективнее других основных моделей обучения: соревновательного и индивидуального. При соревновательной модели обучения наличествует негативная взаимозависимость учащихся. При таком виде зависимости обучающиеся стремятся к единой цели, понимая, что каждый из них выполнит эту задачу только при условии, что другие ее не выполняют. Оцениваются не усилия, затраченные каждым, а результат, знание. Однако не любую работу в группе можно назвать обучением в сотрудничестве. При неправильной организации работы преподавателем может

возникнуть такая ситуация, в условиях которой обучающиеся будут соперничать внутри группы или же работа будет распределена между членами группы неправильно: ничего не делающие студенты будут «выезжать» за счет стараний других, получая хорошие отметки. Для правильной организации работы команды над проектом на приобщающем этапе формирования деятельностного компонента коммуникативной компетентности мы следовали основным принципам обучения в сотрудничестве: позитивной взаимозависимости; индивидуальной ответственности каждого обучающегося за свой успех; равных возможностей каждого обучающегося в достижении успеха.

Позитивная взаимозависимость – это такая взаимозависимость, при которой каждый из членов команды понимает, что успех всей группы зависит от индивидуального успеха каждого ее члена, что его вклад в работу команды очень важен в силу особенности его конкретного задания, роли в общей работе команды. Позитивная взаимозависимость – самый важный компонент обучения в сотрудничестве.

Индивидуальная ответственность каждого обучающегося стимулирует всех членов группы следить за деятельностью друг друга и всей командой приходить на помощь в усвоении и понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя готовым к любому виду контрольной проверки, который может быть предложен каждому студенту отдельно.

Третий принцип – равные возможности каждого обучающегося в достижении успеха – предполагает, что каждый член группы приносит очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, производится не с результатами других студентов этой или других групп, а с собственными ранее достигнутыми результатами. Это дает продвинутым, средним и отстающим обучающимся возможность получения очков для своей команды. Оцениваются не определенные знания и навыки обучаемых, а их усилия, собственный прогресс, в результате чего и слабый, и средний, и продвинутый обучающийся может принести своей команде равное количество

очков, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует их поднимать выше свою персональную «планку».

На рис.15 представлена диаграмма изменения уровня сформированности деятельностного компонента коммуникативной компетентности относительно показателя – коммуникативный контроль.

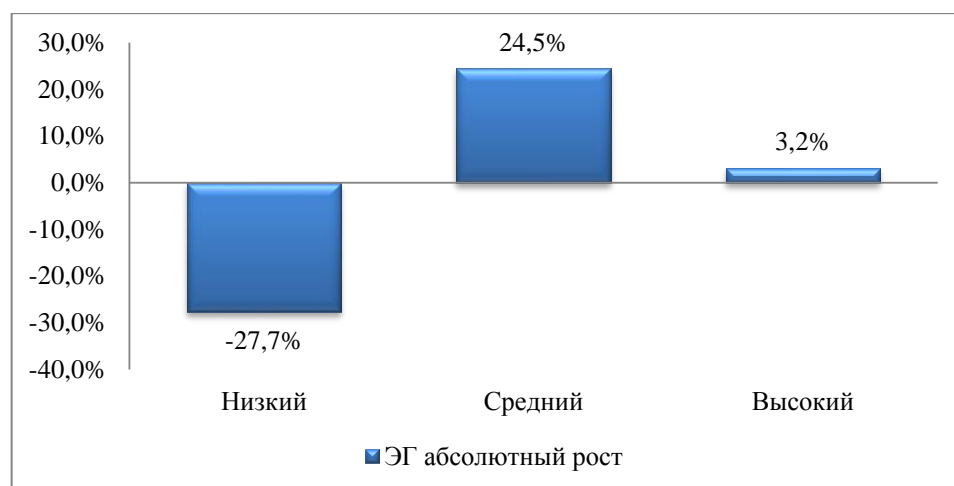


Рисунок 15 – Изменения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки (деятельностный критерий) по окончании ориентирующего этапа ОЭР в экспериментальной группе (ЭГ)

Согласно полученной диаграмме приходим к выводу, что на 24,5% повысилось количество студентов среднего уровня владения коммуникативным контролем и на 27,7% уменьшилось количество студентов с низким уровнем. Таким образом, можно заключить, что наблюдается постепенная положительная динамика в изменении уровня коммуникативного контроля, которая выражается в умеренной открытости при общении, соотнесении собственных коммуникативных реакций с поведением и коммуникативным проявлением окружающих и снижении импульсивности в общении.

Работа над проектами, веб-проектами и кейсами не заканчивалась защитой и обсуждением результатов, то есть теми видами коммуникативного взаимодействия, которые работают на формирование деятельностного и когнитивного компонентов коммуникативной компетентности на приобщающем этапе. Далее все материалы выкладывались на интерактивной образовательной платформе <https://www.wikispaces.com>, то есть в созданной нами коммуникативной среде, и

осуществлялся постепенный переход с этапа приобщения на этап закрепления. Проектные работы и кейсы просматривались и обсуждались всеми пользователями платформы и получали отзывы, таким образом происходил анализ эффективности собственного коммуникативного труда и продукта на основе достигнутых коммуникативных целей. Необходимо отметить, что студенты старались быть объективными в оценке работ однокурсников. Отзывы были эмоционально позитивно окрашены, студенты старались друг друга поддерживать и выражали свои мысли письменно в чатах, на форумах платформы, но, тем не менее, отзывы содержали и критику. Многие студенты признавались, что оценивая продукт другого человека, начинали по иному смотреть на свой и вносили соответствующие изменения и правки в собственные проекты. Функциональное пространство коммуникативной среды не ограничивается только обсуждением результатов проектов, кейсов и т.д. Коммуникативная среда решает несколько задач, в которые входят формирование необходимого объема учебных материалов и возможность организовать удобное взаимодействие между субъектами образовательного процесса в режиме он-лайн, поэтому следует отметить, что студенты вовлекались и погружались в коммуникативную среду с самого начала изучения дисциплины «Иностранный язык».

При наличии выбора интерактивных платформ, на базе которой создавалась коммуникативная образовательная среда, мы отдали предпочтение технологиям вики. *Wikispaces*, а если быть точнее, *Wikispaces Private Label*, стала одной из первых вики-платформ, успешно применяемых в учебной и административной работе такими престижными американскими университетами, как Колумбийский и Стэнфордский. *Wikispaces Private Label* сегодня – это неотъемлемая часть общей системы управления учебным содержанием в американских вузах, дающая возможность студентам и профессорам стать соавторами учебных курсов и программ, способствующая продуктивной профессиональной и учебной коммуникации, рождающая дух сотрудничества и взаимопомощи.

Технология вики – одна из главных составляющих Веб 2.0., или социального Интернета – обладает уникальным потенциалом, позволяющим обогатить и

расширить формы учебного взаимодействия за счет вовлечения обучающихся в процесс самостоятельного поиска информации и приобретения знаний. Технология вики, написанная на языке РНР – скриптовый язык общего назначения, интенсивно применяемый для разработки веб-приложений, дает возможность любому пользователю редактировать текст сайта – писать, вносить изменения, удалять, создавать ссылки на новые статьи. Вики – это свободно распространяемое средство для коллективного создания и редактирования, хранения, структуризации гипертекста, который помогает легко связывать между собой страницы или фрагменты базы данных. Концепция вики позволяет развивать обучение в сотрудничестве, стимулирует общение и групповую работу, облегчает обмен знаниями и опытом, способствует установлению духа сотрудничества, а не соревнования, поскольку реализованная на данной модели технология, радикальная модель коллективного гипертекста, представляет возможность создания и редактирования любой записи каждого из членов сетевого сообщества. Для модели общения на вики-сайте характерны: демократичность, мультимедийность, активность, асинхронность, массовость и децентрализованность. Технологические свойства вики определяют ее функции в обучении, т.е. применение свойств технологий в учебной деятельности. Таким образом, можно проследить взаимосвязь, с одной стороны технологических свойств вики с ее дидактическими свойствами и, с другой стороны, дидактических свойств вики с ее дидактическими функциями (таблица 9).

Таблица 9 – Взаимосвязь технологических и дидактическими свойств вики с дидактическими функциями

Технологические свойства	Дидактические свойства	Дидактические функции
Особая гипертекстовая структура материала	Дифференцированное и проблемное обучение	Формирует практические навыки решения проблем, развивает умение применять знания в конкретных проблемных ситуациях, формирует и укрепляет межпредметные связи
Мультимедийность материала	Оптимизация обучения за счёт задействования зрения и слуха	Вносит разнообразие в учебную работу, активизирует и сохраняет произвольное внимание,

		помогает развивать все виды речевой деятельности
Коллективный доступ к материалу	Возможность индивидуальной и групповой работы над учебным материалом	Позволяет проводить учебные проекты; развивает социальную, информационную и языковую компетенции
Асинхронная коммуникация через веб с обратной связью	Приоритет деятельности по накоплению и организации коллективного знания; возможность удалённого контроля со стороны преподавателя	Позволяет реализовать дистанционные и длительные учебные курсы и проекты, повышает учебную автономию учащихся
Платформа для создания сайта	Творческая, содержательная и порядковая интерактивность	Реализует принципы активности и разноуровневого обучения, позволяет создать личностно значимый контекст деятельности, использовать в обучении ценность творчества и мотивацию к самореализации

Таким образом, коллективный характер доступа к материалу на вики-сайте и информативность учебной работы делает возможным использование этой технологии в обучении в сотрудничестве. Нелинейная архитектура гипертекста и общая ориентация на публикацию материала создаёт благоприятные условия для обучения в рамках проблемного метода. В частности, метод проектов характеризуется рядом требований к учебному заданию, каждое из которых удовлетворяется с помощью технологии вики: наличие личностно значимой задачи, требующей для решения интегрированного знания и исследовательского поиска, самостоятельная деятельность обучаемых, структурирование содержательной части проекта, оформление и презентация результатов [60]. Аналогичные требования предъявляют к обучающей среде методы поисковых и исследовательских заданий «кейс-стади» и «веб-квест». Метод портфолио был успешно реализован также с помощью данной технологии. Так, с помощью создания коммуникативной среды на базе интерактивной платформы вики нам удалось интегрировать требования и возможности применения активных педагогических технологий в образовательном процессе технического вуза для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Мы пришли к выводам, что описанный социальный сервис обладает уникальным спектром дидактических свойств, которые позволяют создавать и хра-

нить учебные базы данных и материалов; организовывать совместную работу над коллективными веб-проектами; проводить дискуссии с участием специалистов из отечественных и зарубежных вузов. Относительно закрепляющего этапа формирования коммуникативной компетентности данный сервис позволил оперативно и своевременно осуществлять администрирование и мониторинг учебного процесса. На данном этапе было реализовано третье педагогическое условие формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, выражающееся в *деятельности преподавателей, готовых и способных поддерживать и сопровождать нахождение студентов в коммуникативной среде, обеспечивать обновление и актуальность информационного и функционального содержания данной среды, осуществлять мониторинг и стратегии развития личностных качеств студента, способствующих формированию коммуникативной компетентности.*

Определив в п.1.3 педагогическое сопровождение как форму педагогической деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации обучаемых, проявления их индивидуальности и развития их самостоятельности, при реализации третьего педагогического условия мы максимально соблюдали данные требования. На протяжении всего периода экспериментальной работы преподаватель работал в режиме «сопровождения» деятельности студентов в процессе получения коммуникативных знаний, приобретения и реализации коммуникативного опыта. Перед преподавателем стояла задача не выпустить студентов с разным уровнем языковой подготовки из поля зрения, создать условия для творческой реализации сформированных коммуникативных способов деятельности. Это потребовало от педагога особой внутренней самоорганизации, увлеченности новыми идеями, адаптивности, предвидения и прогнозирования ситуаций развития сферы деятельности студентов технического направления подготовки. Для того чтобы научить студентов применять полученные знания на практике, использовать навыки для реализации проектной деятельности, работать в команде, педагогу самому необходимо было обладать навыками проектной деятельности, находиться в подобной деятельности и постоянно повышать

свой профессиональный уровень. Так, в экспериментальной группе со студентами работали преподаватели с опытом участия в проектной деятельности постоянно повышающие свою профессиональную компетентность. Отметим, что преподаватель осуществлял педагогическое сопровождение как аудиторной, так и внеаудиторной и самостоятельной работы на всех этапах формирования коммуникативной компетентности студентов – ориентирования, приобщения, но в большей степени на этапе закрепления.

При выдаче студентам долговременных, творческо-исследовательских веб-проектов перед педагогом стояла задача, заключающаяся в сопровождении всего процесса работы над данными заданиями, так как работа над веб-проектом не ограничивается рамками аудитории. Она также проходила в коммуникативной среде на образовательной платформе, что, по нашему мнению, повлияло на мотивацию, интерес и работоспособность всех членов среды. Во время выполнения проектов команды образовывались из разно уровневых студентов. Преподаватель выступал координатором групп. К процессу обучения в данном контексте предъявлялись особые дидактико-педагогические требования, которые обычно предъявляются к применению веб-проектов в преподавании иностранных языков:

- соответствующая техническая подготовка преподавателя (работа в программах, публикации страниц во Всемирной сети, умение находить, отбирать и критически анализировать необходимую информацию);
- знание ресурсов Сети в той или иной области (базы данных крупнейших университетов, электронных библиотек, архивов, словари, энциклопедии и т.д.) для подготовки справочно-информационного блока, содержащего необходимую студентам информацию;
- разработка содержательной части проекта, включая указание основных этапов и примерную постановку проблемы;
- практико-познавательная значимость предполагаемых результатов с последующей публикацией в сети.

Неоценимую помощь в ходе разработки веб-проектов оказывают форматы веб-заданий, в частности Hot List, Web Quest, Treasure Hunt, SurveyMonkey, кото-

рые представляют собой веб-шаблоны, облегчающие задачу публикации результатов проекта и используемые на промежуточных этапах работы над проектом.

Многие специалисты, занимающиеся внедрением веб-проектов в преподавание иностранных языков, обсуждают такую сложную проблему, как критерии оценки, т.е. на что надо обращать большее внимания – на техническую или содержательную сторону проекта. Критерии оцениваются в такой пропорции: содержание (35%); организация (15%); язык (15%); дизайн (15%); ссылки (15%); авторство (5%).

Представляется, что при оценке веб-проектов больше внимания следует уделять содержанию, а не форме, поэтому согласимся со следующей системой оценки (таблица 10), предложенной С.В. Титовой.

Таблица 10 – Система оценивания веб-проектов

Содержание (70%)	Форма (30%)
1. Качество материала и организация (логика и структура изложения, постановка и решение конкретной проблемы) – 35%	1. Композиция сайта (простота использования, содержание сайта (меню) на главной странице) – 10%
2. Язык (грамматика, лексика, синтаксис, стиль) – 30%	2. Дизайн (графика, изображения, HTML) – 15%
3. Полезные ссылки (наличие веб-библиографии с кратким описанием источников и правильными адресами) – 5%	3. Авторство (адрес электронной почты или блога для контакта, информация о себе) – 5%

Из таблицы 10 видно, что в предложенной системе оценивания веб-проекта существенное место уделяется именно содержательной стороне задания, т.е. умению правильно выразить свою мысль на иностранном языке, найти и подобрать материал, правильно его структурировать, сделать необходимые сопоставления и выводы и т.д. При выполнении проекта технические требования или требования, предъявляемые к форме, обычно минимальны, но, как показывает практика, эта совершенно новая форма служит мощной мотивацией при работе над содержательной стороной проекта.

Нами были разработаны и внедрены в учебный процесс паспорта проектов культурологической и профессиональной направленности, на основании которых успешно реализованы проекты и веб-проекты, получены экспертные оценки и отзывы преподавателей и студентов (Приложение 3).

Заметим, что процесс развития более успешен, если ему сопутствует самооценка. В предлагаемых нами педагогических условиях формирования коммуникативной компетентности инструментом самооценки был выбран метод портфолио, который позволил студентам технических направлений подготовки оценить собственную коммуникативную деятельность в процессе прохождения этапов формирования коммуникативной компетентности. Мы обратились к этому методу также и потому, что необходима фиксация изменений уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов, снятие коммуникативных сложностей, взаимодействие с преподавателем, осуществляющим коммуникативную подготовку студентов, и обеспечение непрерывности образовательного процесса – что нами и заложено в понимание сущности стратегии педагогического сопровождения.

Если говорить о процедуре составления учащимся портфолио, то следует понимать, что она требует вовлечения целого ряда специалистов и меняет стратегию деятельности образовательного учреждения. Английская обучающая и поддерживающая программа «Прогрессивные материалы» [93] предлагает целый список специалистов, помогающих обучающимся при работе с портфолио. В американских профильных образовательных учреждениях также введена система консультирования. Учащиеся делятся на группы по 12-15 человек, и каждой группой в течение двух лет руководит консультант, который является преподавателем. В российской системе образования этот процесс пока не охвачен таким серьезным подходом. В большинстве случаев студенты впервые сталкиваются с самооценкой подобного плана, и, как показывает эксперимент, этот вид деятельности для них новый, непонятный и достаточно сложный.

Рассматривая портфолио способом оценивания результатов образовательной деятельности, считаем обоснованным сочетание в нем всех видов оценки: оценка, взаимооценка, самооценка, что и делает данный способ оценивания аутентичным. Основообразующими принципами выступили: самооценка результатов овладения коммуникативной компетентностью, систематичность и регуляр-

ность самомониторинга, аргументированность в структуризации и оценке содержания, тематическое единство материалов, наглядность.

Процедура оценивания портфолио достаточно сложный процесс. Мы остановились более подробно на формальной процедуре оценивания индивидуальных компонентов портфолио. Она делится на две части: *оценивание письменной работы как компонента портфолио и устная презентация проекта.*

Так, каждый из письменных компонентов оценивается по четырех балльной шкале (от 1 до 4) по следующим критериям: наличие собственной позиции (точки зрения); установление внутренних взаимосвязей; степень обоснованности материала, доказательности выводов и заключений; способ подачи материала (язык, стиль и др.); соответствие правилам оформления работы.

В результате обобщения работ зарубежных и отечественных исследователей [50, 51, 55, 90, 125, 180], которые считают портфолио важным элементом практико-ориентированного подхода в образовании и рассматривают его методом аутентичного (authentic – подлинный, истинный) оценивания, дополняющего контрольно-оценочные технологии, мы предлагаем следующий вариант данного метода (таблица 11). Структура портфолио включает три основных раздела: диагностический, рабочий, оценочный, заполняемых по прохождению этапов формирования коммуникативной компетентности.

Таблица 11 – Структура портфолио

ПОРТФОЛИО			
ЭТАПЫ	РАЗДЕЛЫ	СОДЕРЖАНИЕ	ФОРМИРУЕМЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
ОРИЕНТИРОВАНИЯ	ДИАГНОСТИКА Диагностический раздел	Набор документов	проявляет способность логически верно, аргументировано и ясно строить письменную речь;
		Результаты диагностик	
		Успеваемость по дисциплине	
	ПРОЦЕСС Рабочий раздел	Междисциплинарные тематические проекты	проявляет способность проводить сбор, анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования; проявляет способность к анализу социально и личностно значимых про-
		Творческие проекты	
		Творческо-исследовательские проектные работы	
Письменные образцы работ (эссе, доклады)			
ИТО	Профессионально-ориентированные кейсы		

		Презентации проектов, веб-страниц, сайтов и т.д.	блем; владеет навыками практического анализа логики различного рода письменных рассуждений
ЗАКРЕП КРЕП- ЛЕНИЕ	РЕЗУЛЬТАТ Оценочный раздел	Самоанализ	
		Независимые экспертные оценки	
		Характеристики, анкеты	

Основная причина важности применения технологии портфолио заключается в том, что она является частью целостной образовательной стратегии. Технология портфолио, принципы его оценивания находятся в теснейшей связи с основными образовательными направлениями и ориентирами, такими как компетенции и ключевые учебные умения. Это главные векторы современного практико-ориентированного обучения, которое тесно связано с жизнью и в целом имеет прикладной характер. Ключевые учебные умения, основные компетенции и портфолио принадлежат одному образовательному контексту и находятся в активном взаимодействии. Во-первых, портфолио часто оценивается с точки зрения того, насколько при его формировании и презентации обучаемыми были продемонстрированы основные учебные умения – способность к самоорганизации, коммуникативные и мыслительные навыки. Во-вторых, весомую часть содержания портфолио составляют свидетельства того, что обучаемый обладает теми или иными специальными или общими компетенциями. Эта практика привязывания портфолио к ключевым компетенциям и учебным умениям дополняется симметричным опытом использования портфолио как основания для оценки компетентности. Технология портфолио и компетентностный подход поддерживают и «обслуживают» друг друга. И то, и другое соответствует общей направленности процесса обучения, а точнее, учения на результат. Сам термин «обучение» – именно такой перевод предполагает английское «learning» – подчеркивает, что главным действующим лицом процесса является активный, самостоятельный обучаемый.

Эффективность использования технологии портфолио заключается в предоставлении возможности обучаемому действовать самостоятельно и проявлять учебную инициативу. Студенты самостоятельно формируют портфолио, выбирают те или иные материалы, оценивают результаты, вступают в контакт с преподавателем.

давателем, осуществляющим сопровождение образовательного процесса. Большой вес в портфолио имеют их собственные работы – проекты, практики, исследования.

Портфолио также созвучно еще одной актуальной образовательной идее – идее обучения в течение всей жизни, коротко говоря, «пожизненного обучения» (longlife education). Портфолио позволяет обеспечить преемственность разных этапов процесса обучения и коммуникацию между его участниками уже после завершения курса.

В ходе совместной работы у обучаемых и преподавателей устанавливаются совершенно особые отношения сотрудничества и партнерства, которые сами по себе представляют несомненную педагогическую ценность. Эта поддержка и заинтересованное внимание педагогов позволяет обучающимся постепенно развивать самостоятельность и брать на себя контроль и ответственность как в работе с портфолио, так и в учебной ситуации в целом.

Таким образом, в ходе реализации педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, мы констатировали следующее:

1. Реализация описанных педагогических условий в контексте поставленной проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки потребовало разработки и внедрения в образовательный процесс *динамической рабочей программы*, нового дидактического явления в практике высшего образования. Учебная программа разрабатывалась по дисциплине «Иностранный язык». Содержание данной дисциплины структурировано в три модуля, соответствующих этапам педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности: *ориентирующего*, направленного на приобретение знаний и актуализацию мотивационно-ценностного отношения к межличностной и межкультурной коммуникации; *приобщающего*, направленного на вовлечение студентов в коммуникативную образовательную среду посредством многообразия коммуникативной взаимо и самостоятельности, способствующей формированию когнитивной и деятельностной составляющих

коммуникативной компетентности; и *закрепляющего*, направленного на подведение итогов проектной деятельности, рефлексию, само и взаимооценивание коммуникативного творчества, деятельности, опыта. Каждый модуль содержит в разной степени элементы других, и в целом динамическая рабочая программа обеспечивает формирование мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностной и рефлексивно-оценочной компонент коммуникативной компетентности. Реализация модулей обеспечивается пятью блоками компетентностной динамической программы: содержательным, метаинформационным, коммуникативным, демонстрационным, оценочным, что позволяет студенту работать асинхронно, автономно, в условиях избыточности аутентичной информации, что не только обеспечивает эффективность самого процесса обучения, но и способствует появлению новых возможностей и перспектив для участников образовательного процесса.

2. Реализация первого педагогического условия выполнялась посредством обогащения содержания образования материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к межличностной и межкультурной коммуникации, способствующим формированию коммуникативной компетентности студента технических направлений подготовки, и осуществлялась в рамках реализации Модуля 1 динамической рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык». Содержание Модуля 1 построено на лингвострановедческом аутентичном материале, благодаря которому студенты погружаются в иноязычную культуру, знакомятся с разнообразными средствами и способами коммуникации. Модуль имеет мотивационно-ценностную направленность и обеспечивает присвоение информационного материала за счет активного включения педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера, направленных на достижение гармоничности в процессе формального общения. Активное включение деятельностных технологий (творческо-исследовательских проектов, сценарно-контекстных технологий) способствует проявлению интереса к коммуникации и потребности инициировать и организовывать коммуникативный акт.

3. Реализация второго педагогического условия выполнена посредством активизации студентов в коммуникативной образовательной среде, характеризую-

щейся наличием содержательного и функционального компонентов. Обеспечив содержательное пространство динамической рабочей программой, мы определили методологию образовательного процесса для функционального пространства коммуникативной образовательной среды – применение активных педагогических технологий и педагогическое взаимодействие между преподавателями гуманитарных и специальных кафедр. Найденные доминанты в структурных компонентах коммуникативной компетентности позволили нам решить проблему выбора образовательных технологий, обеспечивающих вовлечение студентов в коммуникативную деятельность в среде. Используемыми технологиями стали метод проектов, метод кейс-стади, обучение в сотрудничестве и портфолио. При практической реализации технологий посредством разработки и демонстрации реальных проектов и кейсов продемонстрировано, что именно в деятельности общение/коммуникация возникает, обогащается и совершенствуется. Для правильной организации работы команды над проектом на приобщающем этапе формирования деятельностного компонента коммуникативной компетентности мы следовали основным принципам обучения в сотрудничестве.

Таким образом, на этапе приобщения в рамках Модуля 2 динамической программы дисциплины «Иностранный язык» были разработаны

- тематика, типология, система оценивания проектов, веб-проектов для студентов направления 130400.65 – Горное дело, направления 150400.62 – Metallургия
- структура и способы оформления портфолио.
- организация коммуникативного пространства на интерактивной образовательной платформе Wikispaces;
- выстраивание и координация коммуникации на авторском учебном блоге “English for miners”;
- разработка, внедрение и осуществление мониторинга уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов и коммуникативной иноязычной компетентности;

– привлечение студентов к внеаудиторной работе по совершенствованию уровня сформированности коммуникативной компетентности подготовка студентов к фонетическому конкурсу, олимпиадам по иностранным языкам, участию в конференции, культурных мероприятиях на иностранном языке и т.д.).

Выбранная нами образовательная платформа, на основе которой была создана коммуникативная среда, способствовала осуществлению продуктивной профессиональной и учебной коммуникации в духе сотрудничества и взаимопомощи. В процессе реализации педагогических условий нами обнаружено, что:

- технология вики обладает уникальным потенциалом, позволяющим обогатить и расширить формы учебного взаимодействия за счет вовлечения обучающихся в процесс самостоятельного поиска информации и приобретения знаний;
- концепция вики позволяет развитию обучения в сотрудничестве, стимулирует общение и групповую работу.

Выявлено, что для модели общения на вики-сайте характерны: демократичность, мультимедийность, активность, асинхронность, массовость и децентрализованность. Технологические свойства вики определяют ее функции в обучении, т.е. применение свойств технологий в учебной деятельности. Таким образом, мы проследили взаимосвязь, с одной стороны, технологических свойств вики с ее дидактическими свойствами и дидактическими функциями.

4. Реализация третьего педагогического условия обеспечена деятельностью преподавателей, готовых и способных:

- поддерживать и сопровождать нахождение студентов в коммуникативной среде;
- обеспечивать обновление и актуальность информационного и функционального содержания данной среды;
- осуществлять мониторинг и стратегии развития личностных качеств студента, способствующих формированию коммуникативной компетентности;
- организовывать систематическую рефлексивную деятельность студентов и формировать на ее основе способность адекватно оценивать коммуникативный акт и осознавать способы коммуникативного совершенствования.

Выявлено, что педагогическая деятельность преподавателя в режиме «сопровождения» деятельности студентов в процессе получения коммуникативных знаний, приобретения и реализации коммуникативного опыта потребовала от педагога особой внутренней самоорганизации, увлеченности новыми идеями, адаптивности, предвидения и прогнозирования ситуаций развития сферы деятельности технического направления подготовки студентов.

Отмечено, что преподаватель осуществлял педагогическое сопровождение, как аудиторной, так и внеаудиторной и самостоятельной работы студентов на всех этапах формирования коммуникативной компетентности студентов – ориентирования, приобщения, закрепления. Педагогическое сопровождение осуществлялось и на образовательной платформе, что, по нашему мнению, повлияло на мотивацию, интерес и работоспособность всех членов среды.

Определив в п.1.3 педагогическое сопровождение как форму педагогической деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации обучаемых, проявления их индивидуальности и развития их самостоятельности, при реализации третьего педагогического условия мы внедрили электронный портфолио, содержательное наполнение, анализ и представление которого осуществлялись в соответствии с этапами формирования коммуникативной компетентности.

5. Положительные изменения показателей мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки за счет обогащения содержания образования и использования активных педагогических технологий, вовлечения студентов в коммуникативную образовательную среду, сопровождения преподавателем всего процесса коммуникативного совершенствования позволяют частично подтвердить положение гипотезы исследования.

2.3 Анализ результативности педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Данный параграф диссертации посвящен описанию, анализу и обобщению результатов опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Для оценки результативности реализованных педагогических условий, нами в п.2.2 были описаны показатели абсолютного роста исследуемых критериев в экспериментальной группе. Полученные данные были интерпретированы как частичное подтверждение гипотезы. Для полного ее подтверждения, мы проведем сравнительно-сопоставительный анализ полученных данных в экспериментальной и контрольной группах на основе результатов формирующего эксперимента. Достоверность выводов о результативности предложенных педагогических условий подтверждает статистический анализ результатов в период формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. Роль статистических методов в данном случае заключается в том, чтобы корректно и достоверно обосновать совпадения или различия состояний контрольной и экспериментальной групп, отсюда формулируются статистические гипотезы:

- об отсутствии различий (так называемая *нулевая гипотеза* H_0);
- о значимости различий (так называемая *альтернативная гипотеза* H_1).

Для оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности нами выбран: критерий χ^2 (критерий согласия Пирсона) для порядковых шкал, в случае сравнения показателей с нулевым значением использовался критерий Фишера. Критический уровень значимости (p) при проверке статистических гипотез в данном исследовании принимался равным 0,05. Опишем полученные результаты в соответствии с исследуемыми критериями сформированности коммуникативной компетентности.

На формирующем этапе эксперимента были получены результаты, изложенные далее.

1. Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Распределение студентов ЭГ и КГ по уровням сформированности коммуникативной компетентности (*мотивационно-ценностный критерий*) на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы представлено графически на рис. 16.

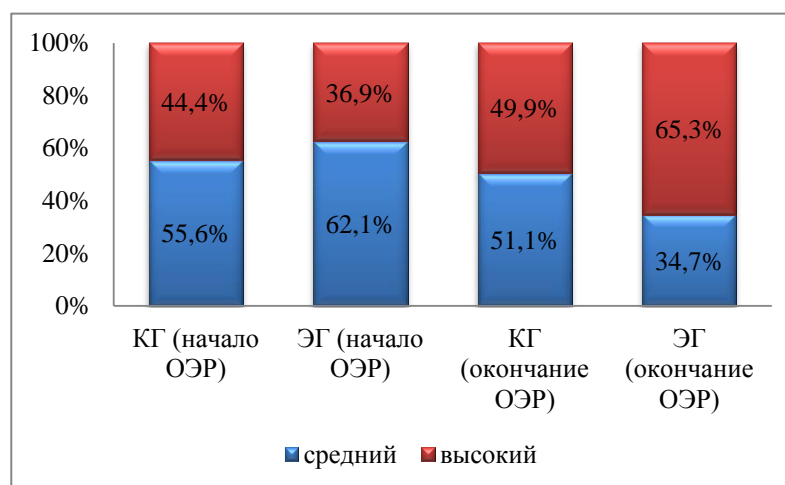


Рисунок 16 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (мотивационно-ценностный критерий) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Очевидно, что в ЭГ выявлена положительная динамика изменения высокого уровня мотивационно-ценностного критерия коммуникативной компетентности более интенсивного порядка по сравнению с КГ. Значительные изменения зафиксированы по шкале «ориентация на принятие партнера по коммуникации», также заметно вырос показатель «общая гармоничность коммуникативных ориентаций» – на 17,3% и 28,4% соответственно. Математическая обработка полученных данных по указанным шкалам подтвердила значимость различий анализируемых показателей (Приложение 2, таблица 5). Эта ситуация подтверждает результативность первого педагогического условия, в процессе реализации которого мы актуализировали ценностное отношение студентов технических направлений подготовки к процессу общения, в том числе межкультурного.

Показатели сформированности уровня мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности продемонстрированы на рис. 17.

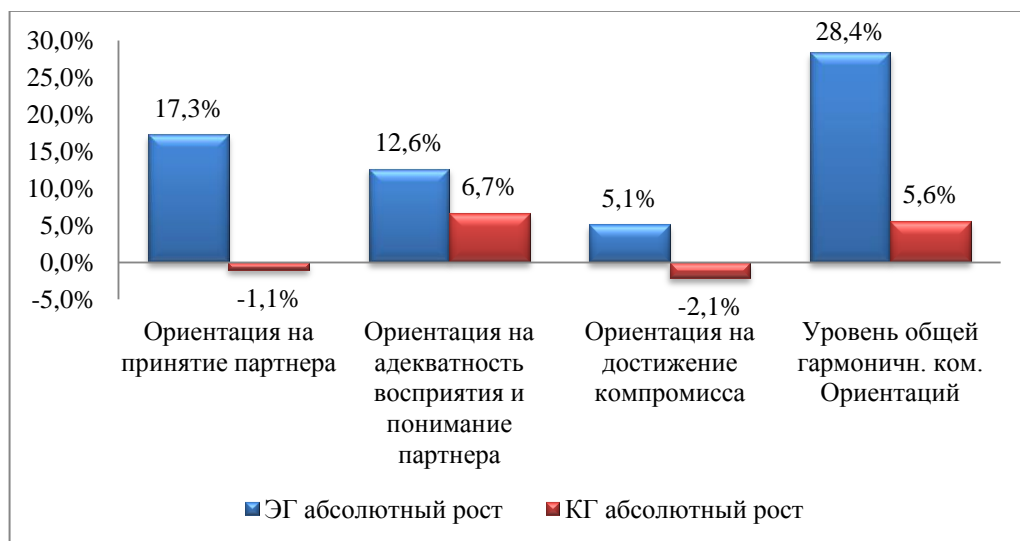


Рисунок 17 – Динамика сформированности коммуникативной компетентности (мотивационно-ценностный критерий) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Внедрение и реализация комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера с использованием сценарно-контекстных технологий, тематических межкультурных событий на иностранном языке, телекоммуникационных проектов способствовали повышению уровня мотивации по достижению гармоничности коммуникативных ориентаций. Нам также удалось подтвердить мысль о том, что без специально созданных педагогических условий, работающих на повышение мотивации в коммуникации для студентов технических направлений подготовки, специфика образовательных предметов которых выражена в преобладании технических и специальных дисциплин, доминировании лабораторных работ и производственных практик, невозможно удержать уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях на желаемом уровне. Результаты формирующего эксперимента в КГ подкрепляют данное суждение. В КГ происходит понижение уровня мотивационных ориентаций по шкалам «ориентация на принятия партнера по коммуникации» на 1,1% и «ориентация на достижение компромисса» на 2,1%.

2. Когнитивный компонент коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Показатели абсолютного роста и снижения когнитивного компонента по методике «Уровень общительности» В.Ф. Ряховского продемонстрированы на рис. 18.

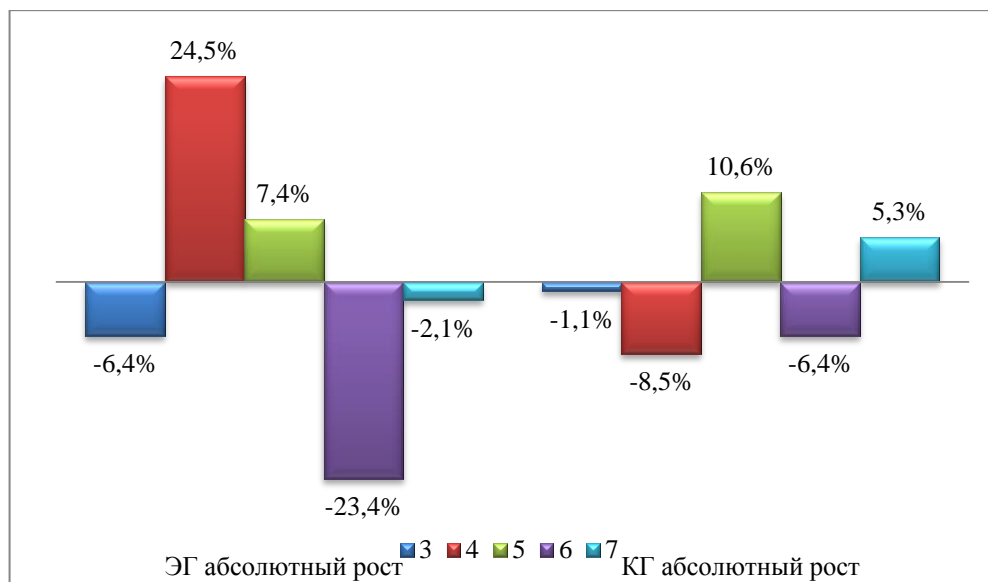


Рисунок 18 – Динамика сформированности коммуникативной компетентности (когнитивный критерий) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Согласно диаграмме (рис.18) наблюдается увеличение на 24,5% уровня общительности (4 – рекомендуемый уровень), которому свойственны такие проявления, как заинтересованность в собеседнике, достаточная терпеливость в общении с другими. В КГ при реализации традиционных педагогических условий мы наблюдаем снижение рекомендуемого уровня общительности (4) на 8,5%. Важным результатом нашего исследования считаем снижение на 6,4%, в ЭГ уровня (3), которому свойственна некоторая степень сдержанности в коммуникативных проявлениях, нежелание участвовать в дискуссиях и обсуждениях, а так же снижение на 23,4% уровня (6) для которого характерны такие черты, как поверхностные суждения, неконтролируемая говорливость и излишнее многословие, конфликтность в общении. Динамика изменений свидетельствует о положительном влиянии второго педагогического условия, способствующего формированию когнитивного компонента коммуникативной компетентности. Улучшение уровня общительности говорит не только о стремлении и позитивном изменении не толь-

ко в языковых знаниях, но и о понимании различных коммуникативных ситуаций, обогащении знаниями социолингвистического, социокультурного, профессионального характера. Как видно из представленных диаграмм (рис.19, 20), КГ изначально была в более сильной позиции относительно уровня (4) по сравнению с ЭГ, но за период проведения эксперимента мы наблюдаем тенденцию к увеличению количества студентов КГ с такими уровнями общительности (5, 6), которым свойственны поверхностные суждения, неконтролируемая говорливость и излишнее многословие, конфликтность и некомпетентность в общении.

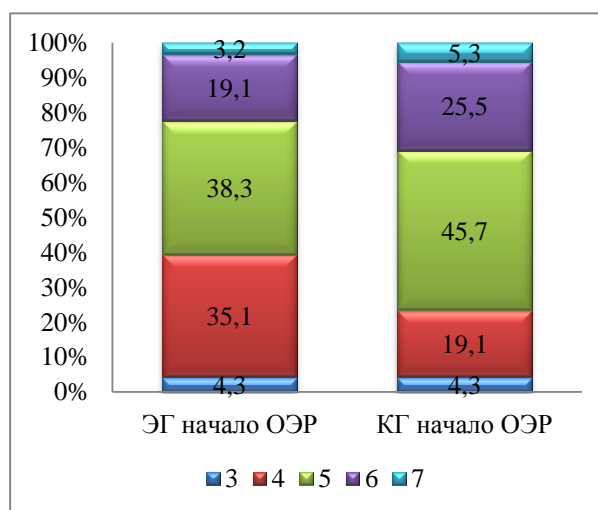


Рисунок 19 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (когнитивный критерий) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

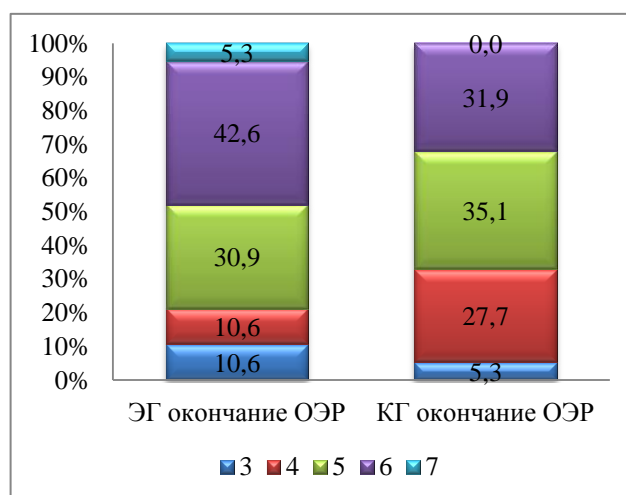


Рисунок 20 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (когнитивный критерий) на констатирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и

экспериментальной (ЭГ) группах

Математическая обработка полученных данных по рекомендуемому уровню общительности (4) подтвердила значимость различий анализируемых показателей (Приложение 2 б).

Диаграмма (рис. 21) показателей социального интеллекта (относящегося к когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности), полученная после реализации педагогических условий формирования коммуникативной компетентности в ЭГ, подтверждает наши выводы о положительном влиянии реализованных педагогических условий, т.к. демонстрирует повышение на 13,8% среднего уровня в ЭГ по сравнению с КГ, а также появление в ЭГ студентов с высоким уровнем сформированности данного компонента. Диаграмма демонстрирует совокупный результат по всем шкалам проявления социального интеллекта.

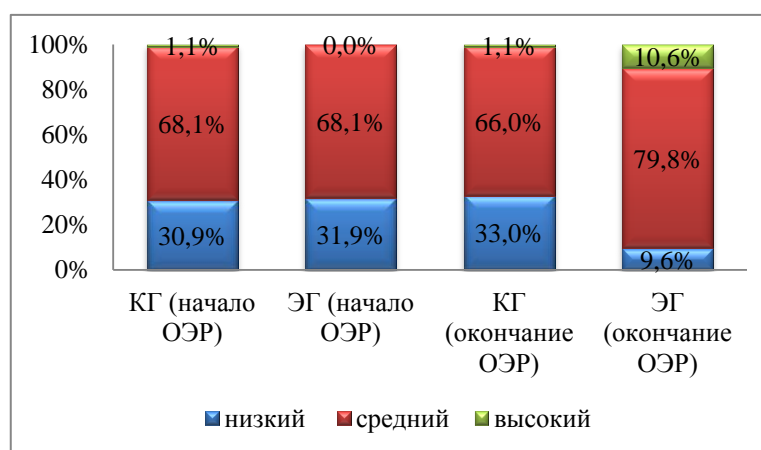


Рисунок 21 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (когнитивный критерий – социальный интеллект) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Математическая обработка полученных данных по изменению уровня социального интеллекта подтвердила значимость различий анализируемых показателей (Приложение 2, таблица б). В указанном приложении подробно представлена таблица данных с изменением уровней по методике «Социальный интеллект». Отметим положительную динамику среднего уровня в ЭГ на 11,7% и появление студентов с высоким уровнем социального интеллекта в ЭГ – 10,6%, чего не было

выявлено во время констатирующего эксперимента и не наблюдается в формирующем эксперименте в КГ. Относительно других шкал выделим увеличение выше среднего уровня в ЭГ по шкале «умение понимать намерения участников коммуникации и прогнозировать коммуникативную ситуацию» на 28,7% и уменьшение количества студентов с уровнем ниже среднего по шкале «конгруэнтность в общении» (Приложение 2, таблица 6).

Описанные результаты подтверждают результативность второго педагогического условия, в процессе реализации которого нам удалось приобщить студентов технических направлений подготовки к коммуникативному взаимодействию посредством вовлечения в коммуникативную образовательную среду, в которой постепенно обогащались знания студентов о нормах и способах общения, повышался уровень лингвистических и социолингвистических знаний. Реализация комплекса педагогических мероприятий, направленных на достижение приемлемого уровня сформированности лингвистической и социолингвистической компетенций, способности понимать, продуцировать и прогнозировать межличностное коммуникативное событие, способствовала повышению уровня когнитивного компонента коммуникативной компетентности в ЭГ.

3. Деятельностный компонент коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Распределение студентов ЭГ и КГ по уровням сформированности коммуникативной компетентности (деятельностный критерий) на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы по методике «Коммуникативный контроль» М. Шнайдера представлено графически на рис. 22.

Полученные результаты исследования деятельностной компоненты коммуникативной компетентности в ЭГ показали уменьшение на 27,7% количества студентов с низким уровнем за счет повышения среднего и высокого уровней. В КГ зафиксирован рост среднего уровня на 14%, но наблюдается снижение высокого уровня на 12,9%.

В диаграмме (рис. 2.22) можно наблюдать положительную динамику уровня в ЭГ и понижение уровня в КГ. Математическая обработка полученных данных

подтвердила значимость различий анализируемых показателей, обозначив группы ЭГ и КГ различными на констатирующем эксперименте и одинаковыми на формирующем эксперименте (Приложение 2, таблица 7), т.е изначально контингент КГ был более высокого уровня по проявлениям деятельностного компонента коммуникативной компетентности. На формирующем этапе эксперимента ситуация изменилась.

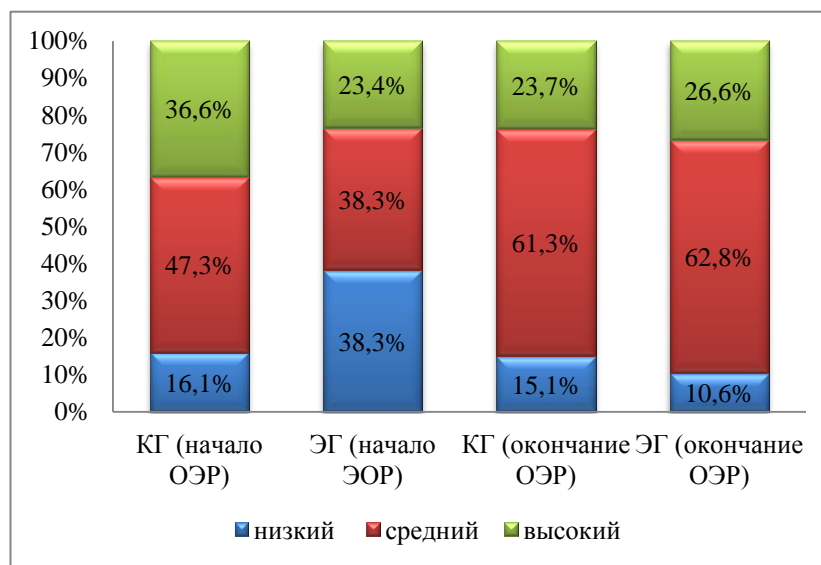


Рисунок 22 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (деятельностный критерий – коммуникативный контроль)

на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

При реализации педагогических условий особое внимание уделялось педагогическим технологиям, связанным с кооперацией, сотрудничеством, что предполагает активное и продуктивное взаимодействие, в первую очередь коммуникативное. По результатам формирующего эксперимента наблюдается положительная динамика относительно использования стиля сотрудничества в ситуациях взаимодействия, так как на 26% происходит увеличение данного показателя в ЭГ. В КГ количество студентов, предпочитающих стиль сотрудничества, уменьшилось на 12,8% (рис.23, 24).

Таким образом, за счет вовлечения студентов в коммуникативную среду посредством активных педагогических технологий, внедрения и реализации методов проектов, веб-проектов и кейсов, выстраивание коммуникативного взаимодействия на основе динамической рабочей программы, содержащей модули по про-

фессиональной и технической коммуникации освоение которых позволило студентам на более высоком уровне овладеть способами решения коммуникативных задач и выработать готовность включиться в коммуникативную деятельность в качестве субъекта, стремящегося к реализации коммуникативного плана, т.е. способствовало формированию деятельностного компонента коммуникативной компетентности.

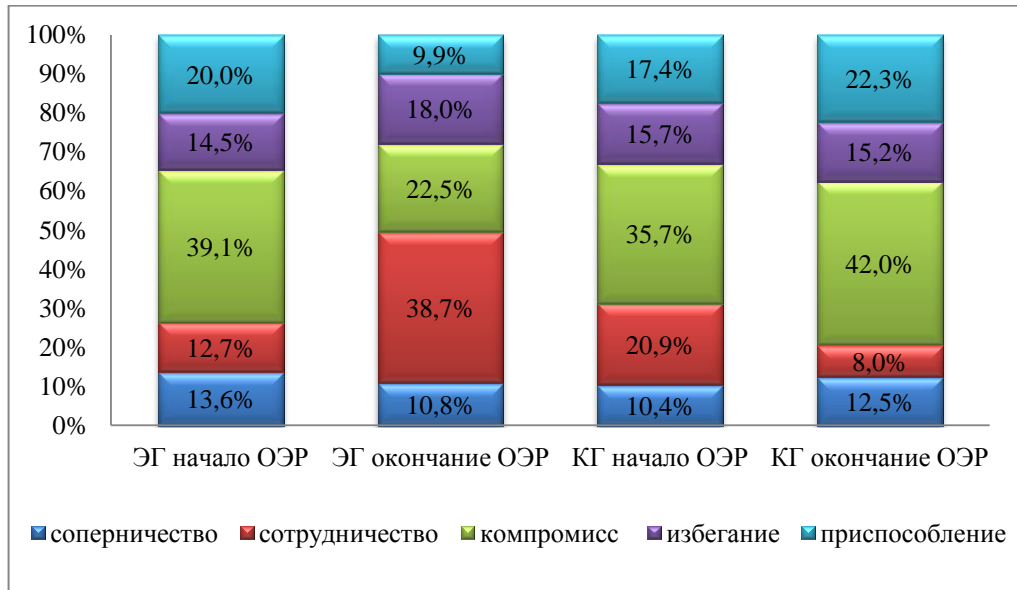


Рисунок 23 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (деятельностный критерий – стили взаимодействия) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

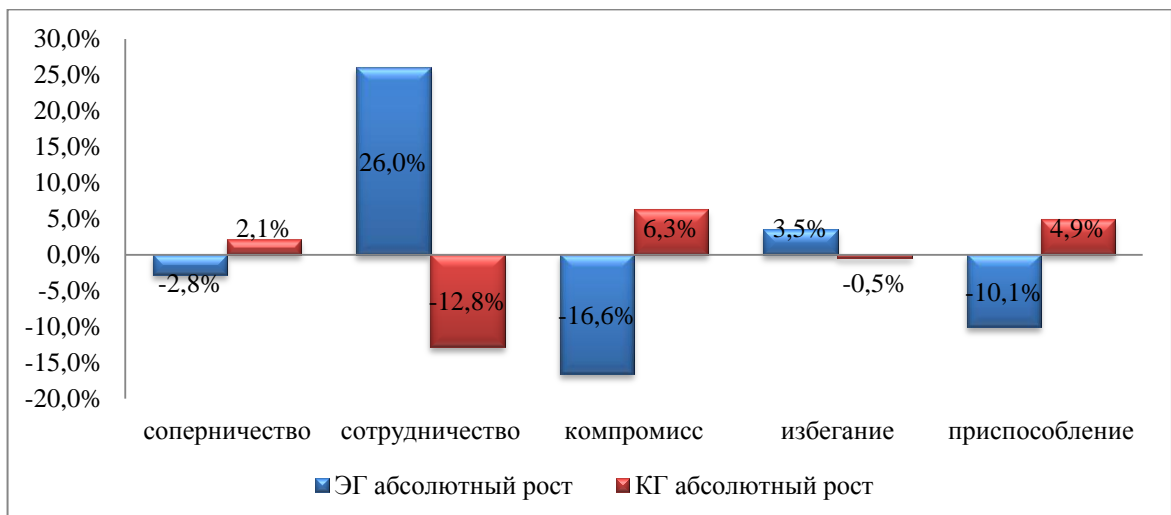


Рисунок 24 – Динамика сформированности коммуникативной компетентности (деятельностный критерий – стили взаимодействия) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

В силу того, что компетентность формируется только в деятельности, считаем необходимым уделить особое внимание анализу видов коммуникативной вне учебной деятельности, осуществляемой студентами на этапе ориентирования. Представленные далее диаграммы демонстрируют многообразие видов коммуникативной деятельности, в которую были вовлечены студенты экспериментальной группы на этапе ориентирования (рис. 25).



Рисунок 25 – Распределение видов коммуникативной деятельности по выбору студентов ЭГ на этапе ориентирования

Как видно из представленной диаграммы, наиболее популярным видом коммуникативной деятельности среди студентов стала драматизация собственного сценария – 79%. Отметим, что многие выбирали более, чем один из представленных видов деятельности.

На этапе приобщения осуществлено вовлечение студентов в коммуникативную образовательную среду посредством выбора активных образовательных технологий, обеспечивающих включение их в коммуникативную деятельность в среде. Используемыми технологиями стали метод проектов, метод кейс-стади, обучение в сотрудничестве. В рамках Модуля 2 было разработано педагогическое обеспечение внедрения активных педагогических технологий, обеспечивающих активное коммуникативное взаимодействие (тематические интегрированные занятия с работодателем, круглые столы, дебаты, ролевые и деловые игры). Пред-

ставленные ниже диаграммы демонстрируют многообразие видов коммуникативной деятельности, в которое были вовлечены студенты экспериментальной группы на этапе приобщения (рис.26).

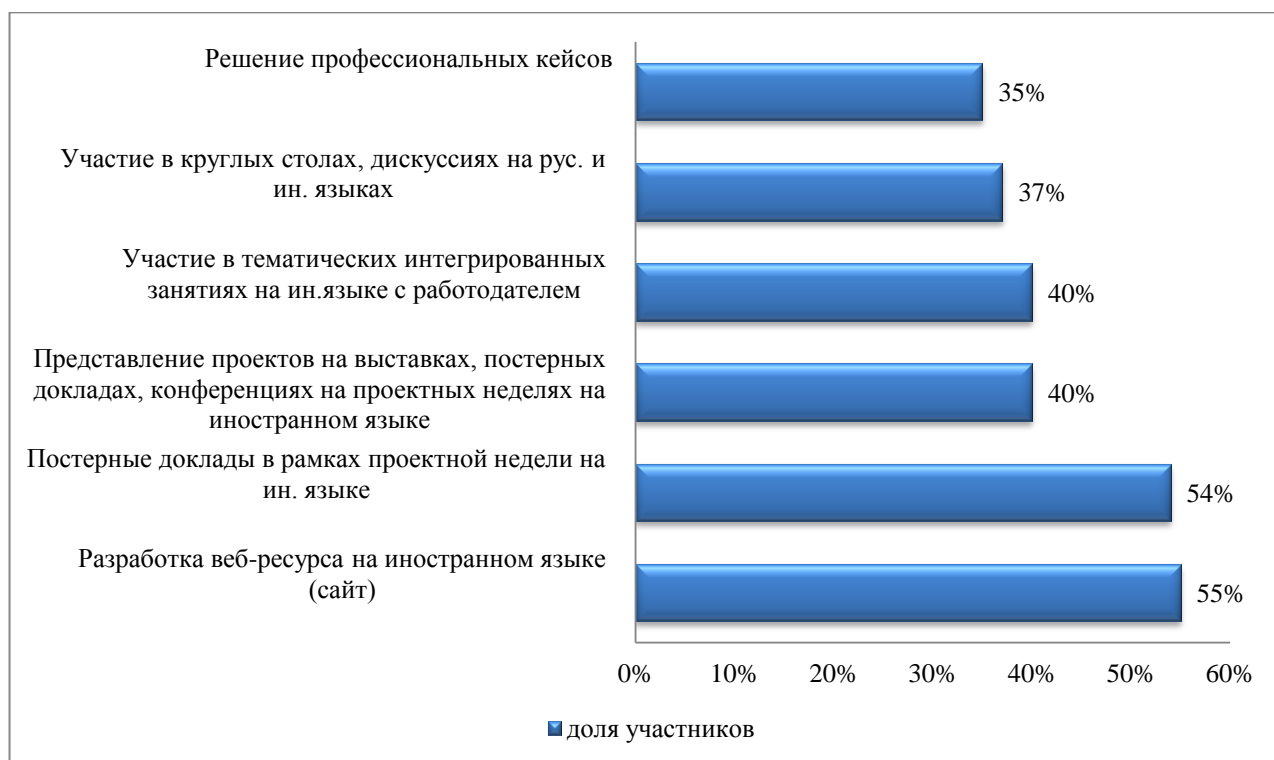


Рисунок 26 – Распределение видов коммуникативной деятельности по выбору студентов ЭГ на этапе приобщения

Как видно из представленной диаграммы, наиболее популярным видом коммуникативной деятельности среди студентов стала разработка веб-ресурса на иностранном языке (сайт по профессиональной деятельности) – 55%.

В итоге результатом активизации деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде, показывающей уровень межличностной коммуникации во взаимодействии стали следующие данные (рис.2.27): в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика сформированности деятельностного компонента по среднему уровню – на 8,5%, и появление 12,8% студентов с высоким уровнем, в то время как в контрольной группе средний уровень падает и увеличивается низкий, что вполне объяснимо, т.к. в традиционной системе обучения студентов технических направлений подготовки практически отсутствуют деятельностные виды работ, особенно связанные с коммуникацией.

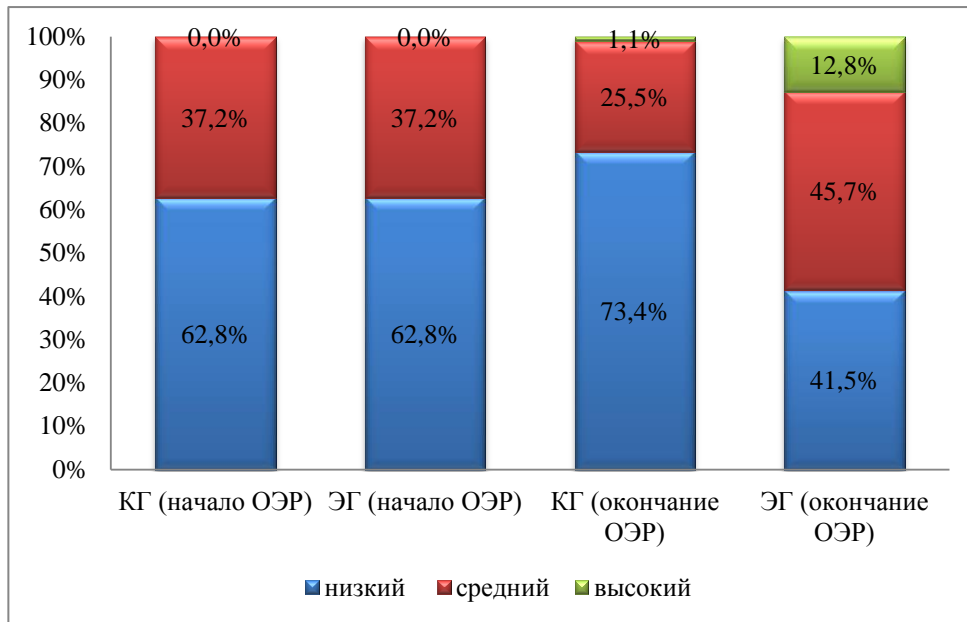


Рисунок 27 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (деятельностный критерий) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

4. Рефлексивно-оценочный компонент коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

Распределение студентов ЭГ и КГ по уровням сформированности коммуникативной компетентности (рефлексивно-оценочный критерий) на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы представлено графически на рис. 28, 29, 30, 31.

При анализе данных формирующего эксперимента относительно рефлексивно-оценочного компонента было выявлено, что студенты ЭГ при выступлениях с устным докладом (вопросы 1 - 6) как на родном, так и на иностранном языках сформировали более выраженную способность и готовность к осуществлению данной деятельности. Так, в самоанализе и самооценке собственных устных сообщений и публичных выступлений с докладами количество студентов ЭГ, согласных с тем, что при выступлении на родном языке их мысли путаются и им сложно взять себя в руки, на 6,3% меньше, чем в КГ, и на 14,1% меньше по данному показателю относительно иностранного языка. Необходимо отметить, что на этапе закрепления, при реализации третьего педагогического условия, количество студентов, которые более уверенно себя стали чувствовать при выступлении с

устным докладом на иностранном языке, увеличилось в ЭГ на 25%, в то же самое время в КГ увеличение этого показателя составило 7,5%. Значительные изменения наблюдаются по показателям «спокоен – уверен – напряжен» во время устных докладов на иностранном языке (вопросы 3, 4, 5). В ЭГ при выступлениях на иностранном языке на 15,4% больше студентов чувствуют себя спокойно по сравнению с показателями в КГ. Подобная положительная динамика прослеживается и по показателю уверенности при выступлениях: в ЭГ на 28,1% студентов больше, чем в КГ, согласились с суждением о том, что они чувствуют себя уверенно при выступлении с устным докладом, и на 14,1% меньше, чем в КГ, не согласились с данным суждением. Скованность и напряжение при выступлениях на иностранном языке испытывают на 12,5% больше в КГ по сравнению с ЭГ. Сравнительный анализ показателей констатирующего и формирующего экспериментов по вопросам 3, 4 относительно иностранного языка выявил положительную динамику изменений. Так, в ЭГ на 18,8% увеличилось количество тех, кто чувствует себя спокойно во время выступлений на иностранном языке, и на 14% увеличилось количество тех, кто чувствует уверенность в процессе собственных коммуникативных проявлений. Изменения в КГ по описанным показателям не такие внушительные, увеличение составило 10,9% и 1,5% соответственно. Согласно анализу ответов по вопросу 8, в ЭГ на 30,8% больше студентов предпочитают занимать активную позицию в любого вида устной коммуникации (доклад, диалог, монолог, дискуссия) на иностранном языке, и на 15,7% больше студентов согласны с данным суждением в ЭГ касательно родного языка по сравнению с КГ.

Математическая обработка полученных данных подтвердила значимость различий анализируемых показателей по изменениям при ответах на вопросы 5, 6 и 8 (Приложение 2, таблицы 8.1, 8.2). Более того, значимость различий подтвердилась в готовности и способности выстраивать коммуникацию как на родном языке, так и на иностранном, что также подтверждает наше предположение о том, что формирование коммуникативной компетентности будет более успешным, в том числе за счет совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность, являясь междисциплинарным феноме-

ном, отражает нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, соотносясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения, умение реализовать в продуцируемой речи различия между родным и иностранным языком, осуществлять сознательный и автоматический перенос языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую. Формирование коммуникативной компетентности есть непрерывный процесс решения средствами изучаемого языка невербальных, поведенческих, актуальных для общества и самих обучаемых задач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению, к развитию языкового чутья и рефлексивной деятельности.

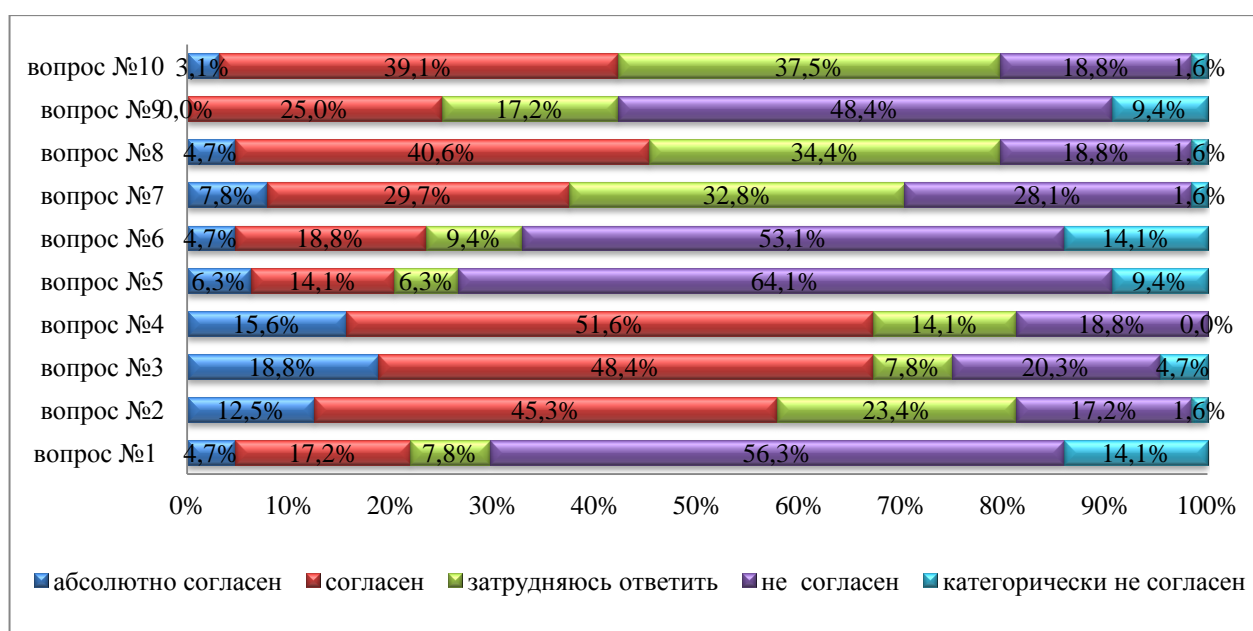


Рисунок 28 – Самооценка коммуникативной деятельности на родном языке (рефлексивно-оценочный критерий) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) группе

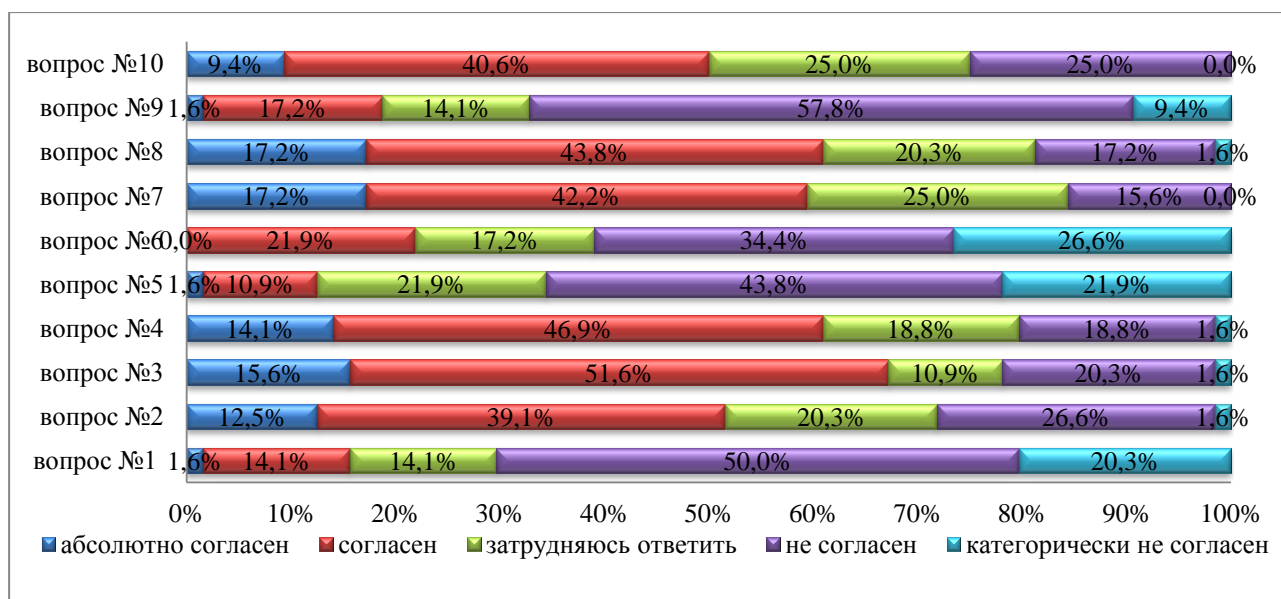


Рисунок 29 – Самооценка коммуникативной деятельности на родном языке (рефлексивно-оценочный критерий) на формирующем этапе ОЭР в экспериментальной (ЭГ) группе

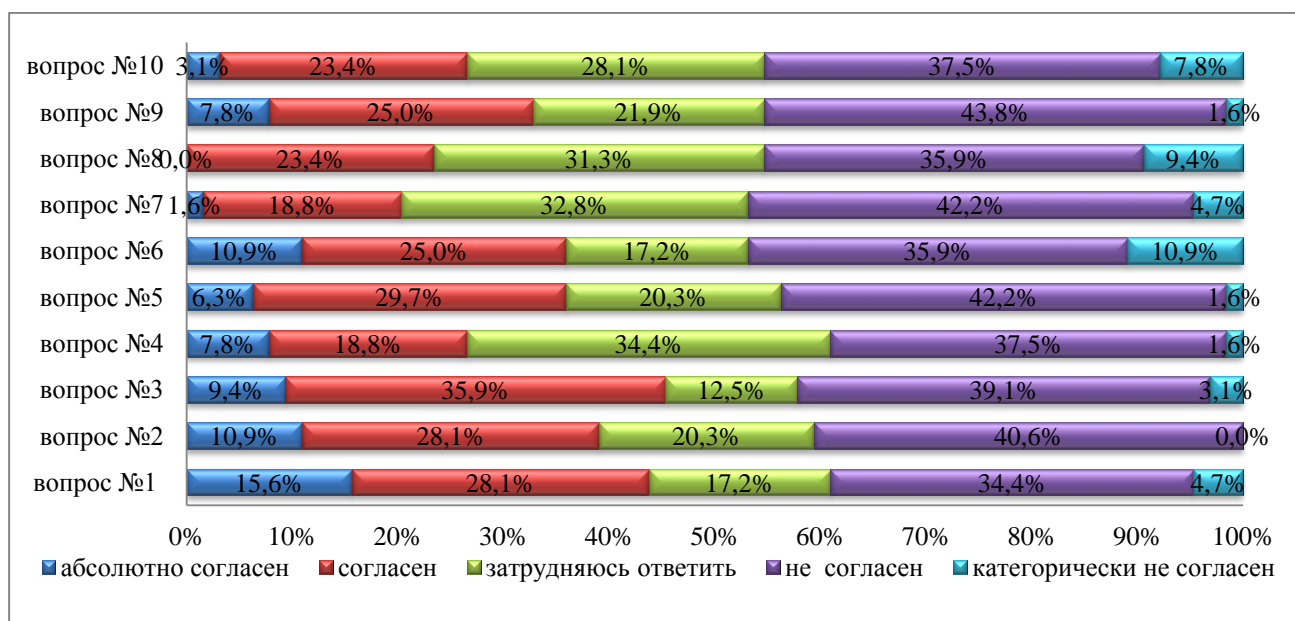


Рисунок 30 – Самооценка коммуникативной деятельности на иностранном языке (рефлексивно-оценочный критерий) на формирующем этапе ОЭР в контрольной (КГ) группе

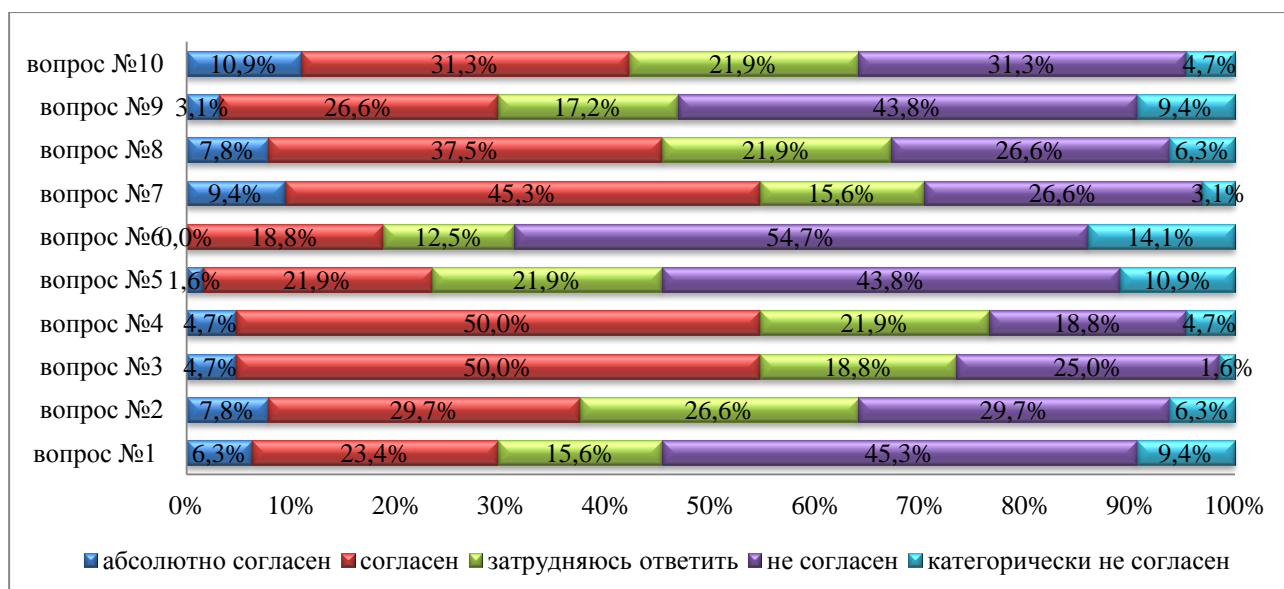


Рисунок 31 – Самооценка коммуникативной деятельности на иностранном языке (рефлексивно-оценочный критерий) на формирующем этапе ОЭР в экспериментальной (ЭГ) группе

Необходимо отметить, что при реализации третьего педагогического условия, заключавшегося в сопровождении нахождения студентов в коммуникативной среде, преподаватель осуществлял мониторинг наступления стадии «рефлексивной речи», которая характеризуется саморегулируемым выбором содержания и способов организации опыта в соответствии со смыслами и целями личности. По мере вхождения студентов в данную стадию перед ними ставились такие задачи, как написание отзывов на проекты других студентов, написание отзывов о прошедших мероприятиях для сайта СФУ, выполнение роли экспертов на устных докладах и презентациях, где необходимо было не только оценить коммуникативное творчество сокурсников, но и дать качественный анализ их деятельности и рекомендации. Студенты сами выбирали понравившиеся им проекты и темы для оценки. Данная деятельность способствовала рефлексии и самооценке собственных коммуникативных возможностей, способностей, умений.

На этапе закрепления студенты также работали и с портфолио. Если на этапе ориентирования портфолио осуществляло в большей степени функции папки предыдущих достижений относительно коммуникативных практик, а на этапе приобщения служило хранилищем результатов коммуникативной деятельности, то на этапе закрепления в работе с портфолио особо значимыми стали процессу-

альные характеристики коммуникативной деятельности: анализ оценки эффективности собственного коммуникативного творчества и деятельности на основании достигнутых коммуникативных целей; осмысление путей собственного коммуникативного совершенствования. Так, студенты анализировали собственные достижения по прохождению языковых уровней согласно европейской системе оценки уровней владения языком, прогнозировали необходимый и достаточный языковой уровень для достижения профессиональных успехов в будущем, анализировали приобретённый в период обучения в вузе коммуникативный опыт. Большинство студентов отметили в портфолио, что такие виды коммуникативной деятельности, как создание и реализация профессиональных кейсов на иностранном языке, выполнение междисциплинарных тематических проектов, драматизации собственных сценариев, ролевые и деловые игры, были для них совершенно новым коммуникативным опытом.

В представленной ниже диаграмме продемонстрирована динамика продвижения студентов по уровням сформированности рефлексивно-оценочного компонента (рис. 32).

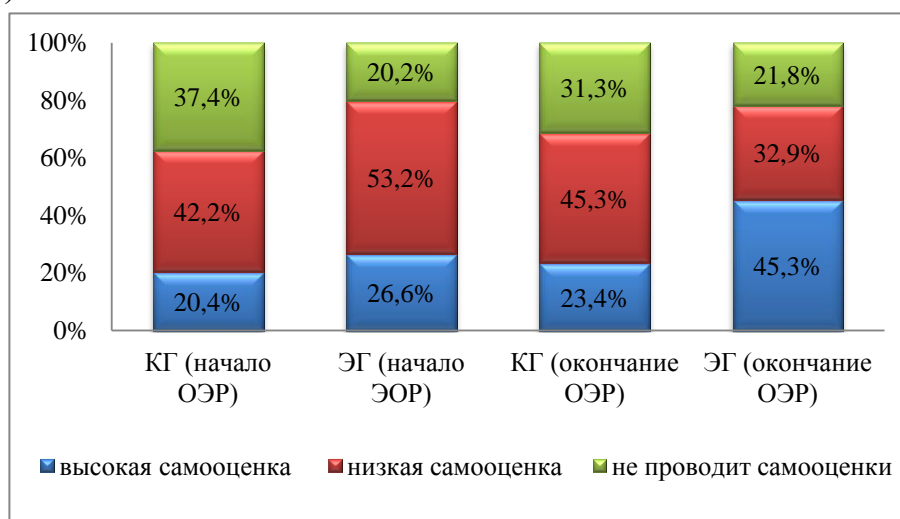


Рисунок 32 – Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативной компетентности (рефлексивно-оценочный критерий) на формирующем этапе ОЭР в ЭГ и КГ

В заключение, отметим, что на протяжении всего диссертационного исследования, нами особо подчеркивалась двусторонняя направленность каждого компонента коммуникативной компетентности, так как она находит выражение как

функциональное проявление (степень владения определенными знаниями и опытом деятельности) и как личностно-смысловое образование (определенные личностные качества). В результате реализованных педагогических условий нами были выявленные качественные изменения, произошедшие со студентами технических направлений подготовки, в частности, среди студентов ЭГ можно обозначить тех, кто начали принимать активное участие в творческих мероприятиях университета, связанных с организацией и проведением фестивалей и творческих площадок на иностранном языке, осуществлять сопровождение иностранных студентов, принимать участие в олимпиадах и конференциях на иностранном языке, быть соавторами и разработчиками сайтов профессиональной направленности на иностранном языке, создавать сюжетные видео-ролики для мероприятий межкультурной направленности и т.д.

В подтверждение данной информации нами дополнительно был проведен анализ предоставленной Сибирским федеральным университетом (деканатами Института горного дела, геологии и геотехнологий и Института цветных металлов и материаловедения) сведений и документации (грамоты, благодарственные письма, дипломы участия, характеристики), подтверждающей участие студентов в мероприятиях, связанных с проявлением коммуникативной компетентности: участие в студенческих форумах и молодежных движениях, организация молодежных площадок, конкурсов, игровых турниров между университетами, организация круглых столов, участие в международных конференциях. Было выявлено, что из экспериментальной группы 37,2% студентов продолжают принимать активное участие в описанных выше мероприятиях. Руководители общественных и молодежных движений, тьюторы, профессорско-преподавательский состав характеризуют данных студентов, как социально активных, коммуникабельных, принимающих активное участие в общественной жизни университета, умеющих выстраивать конструктивные отношения и коммуникацию. Доля студентов контрольной группы в подобных мероприятиях составила 13,8%.

Далее была проведена экспертная оценка сформированности коммуникативной компетентности студентов во время мероприятий, связанных с коммуни-

кативными проявлениями: квеста по межкультурной коммуникации с иностранными студентами, фестивалей на иностранных языках, конференций в рамках проектных недель, круглых столов. Экспертам, в роли которых выступили работники ОАО «КРАСЦВЕТМЕТ», а так же сотрудники учебного управления, руководители выпускающих кафедр, эксперты по CDIO Сибирского федерального университета, предлагалось оценить уровень сформированности коммуникативной компетентности студентов, проявляющейся во вне учебной деятельности.

По мнению экспертов, изложенному в оценке степени проявления коммуникативной компетентности во время мероприятий по межкультурной коммуникации (сопровождение иностранных студентов, фестивали на иностранном языке), 76,9% из них наблюдали стремление студентов поддерживать активность коммуникативной деятельности и проявление желания инициировать коммуникативный акт (мотивационно-ценностный критерий) на высоком уровне; 8% экспертов отметили, что студенты недостаточно и не в полной мере используют лингвистические, социолингвистические, социокультурные знания в процессе общения, 46% и 23% экспертов обозначили, что студенты применяют знания в конкретных проблемных ситуациях межкультурного профессионального взаимодействия (когнитивный компонент) на уровне выше среднего и высоком соответственно. 92,3% экспертов зафиксировали, что студенты включаются в коммуникативную деятельность в качестве субъекта, стремящегося к реализации коммуникативного плана, проявляя кооперацию, открытость, контактность, гибкость (деятельностный компонент).

При оценке степени проявления коммуникативной компетентности в выступлениях с докладами и участии в конференциях 67% экспертов отметили, что студенты демонстрируют умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную речь на иностранном языке; 25% и 75% экспертов наблюдали коммуникативную активность студентов при ответах на вопросы на среднем и высоком уровнях соответственно; 8% указали на то, что студенты недостаточно ясно и четко подчеркивают ключевые моменты доклада и взаимосвязь между ними, 17% экспертов не наблюдали подкрепления идей докладов необходимыми

графиками, 50% и 48% экспертов оценили умения студентов выстраивать стратегию и тактику коммуникативного поведения для достижения поставленной цели на среднем и выше среднего уровнях соответственно (деятельностный компонент).

По результатам круглого стола по рефлексии о проведенных мероприятиях (выставках-презентациях, конференциях, проектных неделях) 58% экспертов отметили глубокий и серьезный анализ и оценивание студентами собственных выступлений, 42% экспертов оценили умение студентов осуществлять рефлекссию собственного коммуникативного опыта на среднем уровне (рефлексивно-оценочный компонент).

Таким образом, исходя из анализа текущей ситуации относительно коммуникативной компетентности студентов и результатов экспертной оценки, можно говорить о положительной динамике уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов экспериментальной группы, 37,2% студентов которой активно проявляют себя в коммуникации на родном и на иностранном языках как во время учебной, так и во вне учебной деятельности. Несмотря на тот факт, что образовательный процесс технического вуза не сфокусирован на коммуникативных практиках и мероприятиях, 37,2% студентов экспериментальной группы после окончания эксперимента продолжают активную коммуникативную деятельность, организуя и реализуя социально-ориентированные мероприятия, принимая участия в международных конференциях, профессиональных конкурсах, молодежных форумах. 13% студентов продолжают совершенствовать коммуникативную иноязычную компетентность, углубленно изучая иностранный язык.

Таким образом, проводя анализ данных, полученных в ходе формирующего эксперимента, и сопоставив их, мы можем сделать следующие выводы.

На всех этапах формирующего эксперимента наблюдается рост количества студентов, имеющих более высокий уровень компонент коммуникативной компетентности в экспериментальной группе. В контрольной группе рост наблюдается по мотивационно-ценностному компоненту и частично когнитивному компонен-

ту, но менее значительного характера. Относительно деятельностного компонента коммуникативной компетентности, а компетентность формируется именно в деятельности, в контрольной группе по качественным показателям происходит снижение уровня.

Проведенная диагностика изменений каждой компоненты коммуникативной компетентности, выполненная статистическая обработка полученных данных на всех этапах опытно-экспериментальной работы дает возможность сделать достоверные выводы о положительном влиянии реализованных педагогических условий, выделенных в гипотезе исследования, на формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Опытно-экспериментальная работа организовывалась в соответствии с гипотезой и задачами исследования и заключалась в проверке результативности педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Педагогические измерения сформированности компонент коммуникативной компетентности студентов проводились в соответствии с охарактеризованными критериями при реализации данных педагогических условий посредством разработанного инструментария (методики измерения, оценочные листы, языковой портфолио, экспертные оценки работодателей, учебного управления СФУ, представителей выпускающих кафедр, экспертов CDIO СФУ). В диагностике подобраны методики для определения уровня каждого компонента компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. Разработанный инструментарий использовался на всех этапах опытно-экспериментальной работы требующих количественной и качественной оценки результатов.

Итоги констатирующего эксперимента подтвердили предположение о недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, что обосновало необходимость организации педагогических условий с использованием потенциала гуманитарных дисциплин технического вуза, в частности дисциплины «Иностранный язык», способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

В ходе формирующего эксперимента были реализованы педагогические условия для формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки

– актуализация мотивационно-ценностного отношения к межличностной, межкультурной профессиональной коммуникации (*этап ориентирования*);

- активизация деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде посредством многообразия коммуникативной взаимо- и самостоятельности, способствующей приобретению языковых и социокультурных знаний и получению коммуникативного опыта (*этап приобщения*);
- подведение итогов проектной деятельности, рефлексия, само и взаимооценивание коммуникативного творчества, деятельности, опыта при реализации стратегии педагогического сопровождения образовательного процесса (*этап за-крепления*).

При реализации педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки нами воплощены следующие педагогические идеи

1. *Разработка и внедрение в образовательный процесс технического вуза динамической рабочей программы.* Дидактические характеристики данной программы сориентированы на результат в виде компетенций, формирование которых обеспечивается блочно-модульным структурированным содержанием, использованием индивидуального учебного плана, преобладанием активных методов обучения, асинхронностью обучения, применением таких методов оценки образовательных результатов, как метод экспертных оценок, актуализация портфолио, само и взаимо оценивание всеми субъектами образовательного процесса: преподавателями, обучающимися, стейкхолдерами. Содержание программы структурировано в три модуля, соответствующих этапам педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Реализация модулей программы обеспечивается пятью блоками: содержательным, метаинформационным, коммуникативным, демонстрационным, оценочным
2. *Выбор и использование личностно-ориентированных деятельностных технологий* (творческо-исследовательские проекты, технология кейс-стади, сценарно-контекстные технологии, портфолио) и *применение педагогического взаимодействия между преподавателями гуманитарных и специальных кафедр* при практической реализации проектной деятельности. Использование личностно-

ориентированных деятельностных технологий посредством разработки и демонстрации реальных проектов и кейсов продемонстрировало, что именно в деятельности общение/коммуникация возникает, обогащается и совершенствуется.

3. *Создание, содержательное наполнение и актуальное насыщение коммуникативной образовательной среды* на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательного процесса. Содержательный компонент коммуникативной образовательной среды обеспечен динамической компетентностной учебной программой. Функциональный компонент коммуникативной образовательной среды обеспечивает погружение студентов технических направлений подготовки в многообразные коммуникативные практики, как виртуальные, так и реально осуществляемые, акцент в которых смещается с изучения иностранного языка на освоение умений в отдельных видах речевой деятельности, в том числе на освоение конкретных комплексных коммуникативных стратегий устного и письменного профессионального общения. Углубленный профессиональный контекст обогащает содержание образования.

4. *Организация вовлечения студентов в коммуникативную образовательную среду и сопровождение всего процесса его в ней нахождения.* Выбранная нами образовательная платформа, на основе которой, была создана коммуникативная среда, способствовала осуществлению продуктивной профессиональной и учебной коммуникации в духе сотрудничества и взаимопомощи. Обеспечено:

- организационно-методическое сопровождение изучения иностранного языка;
- формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки посредством поэтапной педагогической деятельности через освоение модулей программы и выстраивание коммуникации посредством коммуникативного взаимодействия в среде (деятельность в тематических учебных блогах; написание отзывов, эссе; реализация телекоммуникационных проектов; обсуждение результатов проектной деятельности, кейсов, драматизаций и т.д.);

- осуществление мониторинга изменений уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетентности посредством применения европейской системы оценивания языкового уровня и коммуникативной компетентности посредством инструментария для измерения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов (методики измерения, оценочные листы, анкеты, языковой портфолио);
- организована систематическая рефлексивная деятельность студентов, направленная на оценивание собственного коммуникативного акта и осознание способов коммуникативного совершенствования.

Для реализации первой педагогической идеи нами разработана и внедрена в образовательный процесс технического вуза динамическая компетентностная учебная программа по дисциплине «Иностранный язык». Рабочая программа по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» разработана.

Для реализации второй педагогической идеи внедрения активных педагогических технологий разработано и апробировано на этапе приобщения, в рамках Модуля 2 динамической программы дисциплины «Иностранный язык», следующее методическое обеспечение образовательного процесса:

- тематика, типология, система оценивания проектов, веб-проектов для студентов направления 130400.65 – Горное дело, направления 150400.62 – Metallургия;
- структура и способы оформления портфолио.

Для реализации третьей педагогической идеи разработан сборник электронных образовательных ресурсов по формированию коммуникативной иноязычной компетентности студентов для преподавателей (авторские блоги, аутентичные подкасты с материалом для проведения занятий, технология вики, создание блога, сервисы социальных закладок, технология веб-проектов, веб-квесты).

Для реализации четвертой педагогической идеи разработан и апробирован на этапе закрепления инструментарий для измерения уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов (методики измерения, оценочные листы, анкеты, языковой портфолио) (Приложение б).

Проведенный анализ экспериментальных данных, полученных в ходе формирующего эксперимента, и их сопоставление позволило сделать следующие выводы:

– на всех этапах формирующего эксперимента наблюдается рост студентов, имеющих более высокий уровень компонент коммуникативной компетентности в экспериментальной группе. В контрольной группе рост наблюдается по мотивационно-ценностному компоненту и частично когнитивному компоненту, но менее значительного характера. Относительно деятельностного компонента коммуникативной компетентности в контрольной группе по качественным показателям происходит снижение уровня.

– отмечена интенсивность положительных изменений по когнитивному и деятельностному компонентам коммуникативной компетентности в экспериментальной группе, что связано с обогащением содержания образования насыщенным профессиональным контекстом и внедрением в образовательный процесс технического вуза личностно-ориентированных деятельностных технологий (творческо-исследовательские проекты, сценарно-контекстные технологии, портфолио).

Так, *по мотивационно-ценностному компоненту* в ЭГ на 28,4% увеличился уровень общей гармоничности мотивационных ориентаций в коммуникациях (в КГ рост составил 5,5%). Относительно уровня сформированности компонента в ЭГ наблюдается повышение высокого уровня на 15,4% по сравнению с КГ и снижение среднего уровня в ЭГ на 16,4% по сравнению с КГ.

По когнитивному компоненту в ЭГ на 24,5% увеличилось количество студентов рекомендуемого уровня общительности за счет снижения на 23,4% уровня для которого характерны такие черты, как поверхностные суждения, неконтролируемая говорливость и излишнее многословие, конфликтность и некомпетентность в общении. По социальному интеллекту, являющимся когнитивной составляющей коммуникативной компетентности отмечено появление в ЭГ 10,6% студентов высокого уровня. В целом, показатели в ЭГ по высокому уровню на 9,5% выше, чем в КГ; средний уровень в ЭГ на 13,8% увеличился по сравнению с КГ.

По деятельностному компоненту в ЭГ на 26% увеличилось количество студентов, предпочитающих стиль сотрудничества за счет снижения выбора стилей компромисса, приспособления и соперничества. На 24,5% в ЭГ повысилось количество студентов среднего уровня владения коммуникативным контролем и на 27,7% уменьшилось количество студентов с низким уровнем коммуникативного контроля. По проявлению коммуникации в межличностном взаимодействии наблюдается динамика студентов ЭГ среднего уровня на 8,%, и также отмечено появление в ЭГ 12,8% студентов высокого уровня.

По рефлексивно-оценочному компоненту зафиксирована положительная динамика показателей самооценки по шкалам «спокоен» (увеличение на 18,8% в ЭГ) – «уверен» (увеличение 14% в ЭГ) - напряжен (снижение на 12,5% в ЭГ) во время устных выступлений, докладов. Активную позицию в любого вида устной коммуникации (доклад, диалог, монолог, дискуссия) предпочитают по результатам рефлексии на 30,8% больше студентов в ЭГ.

Использование статистических методов оценки результативности педагогических измерений (χ^2 – критерий согласия Пирсона) для порядковых шкал, в случае сравнения показателей с нулевым значением для корректной оценки значимости различий – критерия Фишера подтвердило значимость и не случайность положительных изменений результатов ЭГ по сравнению с результатами КГ.

В целом педагогические наблюдения, экспертная оценка работодателей и представителей выпускающих кафедр, анализ продуктов рефлексивной деятельности студентов, положительная динамика сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки подтвердили результативность разработанных педагогических условий. Также это демонстрируют результаты анализа предоставленной Сибирским федеральным университетом сведений и документации, подтверждающей участие студентов в мероприятиях, связанных с проявлением коммуникативной компетентности: участие в студенческих форумах и молодежных движениях, организации молодежных площадок, конкурсов, игровых турниров между университетами, организации круглых столов, участие в международных конференциях. Было выявлено, что из экспери-

ментальной группы 37,2% студентов продолжают принимать активное участие в описанных выше мероприятиях. Руководители общественных и молодежных движений, тьюторы, профессорско-преподавательский состав характеризуют данных студентов как социально активных, коммуникабельных, принимающих активное участие в общественной жизни университета, умеющих выстраивать конструктивные отношения и коммуникацию. Доля студентов контрольной группы в подобных мероприятиях составила 13,8%.

Таким образом, теоретический анализ и опытно-экспериментальная работа, осуществляемые согласно поставленной цели и в ходе решения задач исследования, подтверждают выдвинутую гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное исследование является актуальным для профессиональной педагогики и социально значимым в современных условиях глобализации и настоящем этапе развития экономики, что требует от современной системы образования качественно нового выпускника технического направления подготовки, профессиональные компетенции которого гармонично сочетаются с коммуникативной готовностью к работе в профессиональной команде, в том числе международной. В педагогических исследованиях обнаружен дефицит научных знаний и практик, раскрывающих потенциал образовательных возможностей вуза в формировании коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки (будущих инженеров) в то время как процесс получения высшего технического образования может способствовать формированию коммуникативной компетентности студентов при условии системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов и реализации личностно-ориентированных педагогических технологий.

Исследование, проведенное по проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки соответственно поставленной цели, гипотезе, объекту и предмету, позволило решить выдвинутые задачи и получить следующие результаты и выводы.

Выявленные причинно-следственные связи взаимовлияния коммуникативного и деятельностного процессов, заключающиеся в том, что в деятельности общение/коммуникация конституируется и посредством общения/коммуникации деятельность организуется и обогащается, позволили рассматривать деятельность как условие общения и определить деятельную составляющую процесса общения как значимое условие педагогического процесса формирования коммуникативных качеств личности.

Рассмотрение феномена общения/коммуникации через теорию речевой и целенаправленной деятельности, выражаемого как функциональное проявление и

как личностно-смысловое образование, *обогащение целей* инженерного образования, а также *актуальное состояние* развития компетентностного подхода позволили определить коммуникативную компетентность студентов технических направлений подготовки как динамическое интегративное профессионально значимое личностное качество, дающее возможность осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности, включающее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный

Деятельностный и интегративный характер коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки позволил определить и содержательно наполнить ее структурные компоненты: *мотивационно-ценностный* (проявлением интереса и потребности к профессиональному общению, проявлением ориентации на принятие партнера, понимание профессионального мотива партнера, понимание многообразия ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов профессиональных коммуникаций); *когнитивный* (знание лингвистического кода языка, знания социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач, проявление развитого социального интеллекта); *деятельностный* (анализ и оценка профессиональной коммуникативной ситуации, осуществление постановки цели общения для решения инженерных задач, выбор коммуникативных стратегий и выстраивание коммуникативных тактик, владение способами решения коммуникативных задач, включение в профессиональную коммуникативную деятельность в качестве субъекта, реализующего коммуникативный план, обогащение профессионального коммуникативного опыта.); *рефлексивно-оценочный* (анализа оценки эффективности собственного профессионального коммуникативного акта на основе рефлексии достигнутых коммуникативных целей и осмыслением путей своего совершенствования в профессиональной коммуникации).

Понимание новых целей образования, актуальность которых задается на уровне международного опыта и региональных предприятий позволило рассмот-

реть образовательный процесс в контексте формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки как процесс: *развития личности* и присвоение личностью ценностей и культуры общества; овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками и компетенциями в деятельности, *приобретения опыта* осуществления известных для человека способов деятельности, в том числе *осуществляя межкультурное и межличностное взаимодействие* и *проявления готовности* к социальному и профессиональному взаимодействию и сотрудничеству.

Рассмотрение образовательной деятельности в исследуемом контексте выявило потребность в педагогических условиях формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки с использованием потенциала гуманитарных дисциплин (в частности иностранного языка), проявляемого в обеспечении включенности в разные формы современной культуры и способы культурных коммуникаций и взаимодействия в поликультурной коммуникативной среде.

Изучение образовательного процесса вуза при подготовке студентов технических направлений в контексте формирования коммуникативной компетентности позволило уточнить понятия «формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки в образовательном процессе вуза» – это целенаправленный и организованный процесс активизации студентов в коммуникативной образовательной среде за счет реализации поэтапной педагогической деятельности: ориентирования – обогащение содержания образования материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к межличностной, межкультурной профессиональной коммуникации; приобщения – активизация деятельности студентов по обогащению знаний и приобретению коммуникативного опыта; закрепления – организация рефлексии и самооценки результатов коммуникативной деятельности на ориентирующем и приобщающем этапах и постановку новых целей.

Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки предполагает качественное положительное изменение

уровня выраженности компонентов данной компетентности, в связи с чем выделены критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный) и охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: низкий (репродуктивный), средний (продуктивный), высокий (творческий).

Подобран диагностический инструментарий во взаимосвязи составляющих действий коммуникативной компетентности и уровней их сформированности в соответствии с выделенными критериями качества и количества результативности формирования коммуникативной компетентности.

Обосновано, что формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки будет результативно при реализации в образовательном процессе технического вуза педагогических условий по:

обогащению содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к межкультурной и профессиональной коммуникации, что выражено в расширении содержания материалом, обеспечивающим интеллектуальное развитие обучаемых, формирование метаспособностей, метазнаний, профессиональных и личностных качеств посредством реализации принципов тематической междисциплинарной интеграции, многообразия, многофункциональности, динамичности;

созданию, содержательному наполнению, непрерывному актуальному обновлению коммуникативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательного процесса, определяя коммуникативную образовательную среду, как совместный продукт и как процесс коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса;

активизации деятельности студентов в коммуникативной образовательной среде посредством реализации личностно-ориентированных педагогических технологий и осуществлении педагогического сопровождения образовательного процесса подготовки студентов, что выражено в применении эффективных способов создания содержательного, профессионально-значимого, творческо-

исследовательского продукта и обозначении требований к педагогическому сопровождению и определении функций педагога, ориентированного на формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Разработана дорожная карта процесса формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, отражающая реализацию поэтапной педагогической деятельности и включающая педагогические условия, задачи, деятельность преподавателя, студента, формы и методы организации образовательного процесса, ожидаемый результат.

Теоретический анализ, обобщение и систематизация материала позволили организовать экспериментальную проверку теоретически выявленных и обоснованных педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

Осуществлена опытно-экспериментальная работа и выявлено, что коммуникативная компетентность студентов технических направлений подготовки формируется результативно при реализации описанных педагогических условий. Оценка уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки, проведенная по апробированным методикам и в соответствии с подобранным диагностическим инструментарием, показала положительные, неслучайные изменения по мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному, рефлексивно-оценочному показателям сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки ЭГ, подтвержденные методами математической статистики. Использование критерия χ^2 Пирсона и ϕ -критерия Фишера подтвердило значимость различий при анализе параметрических и непараметрических показателей результатов ЭГ по сравнению с результатами КГ.

Разработаны динамические рабочие программы по дисциплинам «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык»; тематика, типология, система оценивания проектов, веб-проектов для студентов направления 21.05.04 – Горное дело, направления 22.03.02 – Metallургия; методические указания для

аудиторной и самостоятельной работы по совершенствованию коммуникативной иноязычной компетентности студентов технических направлений подготовки.

В целом педагогические наблюдения, анализ продуктов проектной и рефлексивной деятельности студентов, положительная динамика сформированности коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки и положительная экспертная оценка уровня этой сформированности работодателями и представителями выпускающих кафедр подтвердили результативность разработанных педагогических условий.

Таким образом, теоретический анализ и опытно-экспериментальная работа, осуществляемые согласно поставленной цели и в ходе решения задач исследования, подтверждают выдвинутую гипотезу.

Результаты исследования не претендуют на исчерпывающее решение проблемы, но позволяют очертить продолжение поиска других педагогических технологий, условий и способов коммуникативного взаимодействия, способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностный аспект проблемы общения /К.А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии /под ред. Б.Ф. Ломова. – М. 1981. – С. 218–241.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адольф, В.А. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография /В.А. Адольф, С.В. Анюшин, С.В. Гришаев. – М.: АТИСО, 2011. – 303 с.
4. Адольф, В.А. Количественная оценка компетентности выпускников интегрированной системы обучения и возможности ее повышения/ Адольф, В.А., Лукьяненко М.В., Чурляева Н.П. /Педагогическое образование и наука. 2011; № 11.- С.22-31.
5. Айрапетова, В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 /Айрапетова, Валентина Андреевна. – СПб., 2005. – 184 с.
6. Алисултанова, Э.Д. Компетентностный подход в инженерном образовании: монография / Э.Д. Алисултанова. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 154 с.
7. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы: учебное пособие для вузов /Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
8. Андреева, Г. М. Взаимосвязь общения и деятельности / Г. М. Андреева, Я. Яноушек //Общение и оптимизация совместной деятельности: сборник статей. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 208-218.
9. Андюсев, Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б.Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61–69.

10. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Классный руководитель. – М., 2000. – № 3. – С. 63–81.
11. Архипова, А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Архипова, Анастасия Андреевна. – СПб., 2005. – 187 с.
12. Астапенко Е.В. Педагогическое обеспечение формирования конкурентоспособности студента в образовательном процессе вуза: монография / Астапенко Е.В., Саволайнен Г.С. / Красноярск Сибирский гос. аэрокосмический университет им. ак. М.Ф. Решетнёва. 2010. 150 с.
13. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учеб. пособие для пед.институтов /под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
14. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Балакина, Любовь Леонидовна – Томск, 2010. – 22 с.
15. Барановская, Л.А. Организационно-педагогическое сопровождение содействия формированию социальной ответственности студентов /Л.А. Барановская, Н.А. Игнатов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2010. – № 4. – С.13–18.
16. Башев, В.В. Ключевые компетентности в образовании в области обществознания: основные гипотезы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://conf.univers.krasu.ru/veport/rep3html>.
17. Башмаков, М.И. Что такое продуктивное обучение / М.И. Башмаков // Теория и практика продуктивного обучения: Коллективная моногр. – М.: Народное образование. – 2000. – 248 с.
18. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерки проблем и методов их решения / Б.М. Бим-Бад. – М.: Российский Открытый университет, 1994. – 36 с.

19. Бим-Бад, Б.М. Образование в контакте социализации /Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
20. Бодалев, А.А. Психология общения: Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М.; Воронеж: Модек, 1996. – 256 с.
21. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Электронный ресурс] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/5/0306/5_0306-12.shtml#book_page_top (дата обращения 22.02.2015).
22. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/> (дата обращения: 02.02.2014).
23. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С.3–10.
24. Бывшева, М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Бывшева, Марина Валерьевна – Екатеринбург, 2009. – 167 с.
25. Варданян, М.Р. Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода case-study / М.Р.Варданян, Н.А. Палихова, И.И.Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – 188 с.
26. Велединская, С.Б. Иноязычная профессиональная коммуникация как ключевой элемент гуманитарной подготовки инженера будущего /С.Б. Велединская // Язык и культура. – 2008. – № 8. – С. 86–94.
27. Владимиров, А.И. Об инженерно-техническом образовании: монография / А.И.Владимиров. – М.: Недра, 2011. – 81 с.
28. Войцеховский С.Н. Сравнительный анализ воззрений Г. Тарда и Я. Морено в области теоретической социологии/С.Н. Войцеховский // Научный обозреватель. – 2014. – № 3. С. 21–23.
29. Выготский, Л.С. Психология развития человека: монография/ Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 136 с.

30. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
31. Гавров, С.Н. Образование в процессе социализации личности /С.Н. Гавров, Н.Д.Никандров // Вестник УРАО. – 2008. – № 5. – С. 21.
32. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – 1995. – № 3. – С. 58-63.
33. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии: курс лекций / П. Я.Гальперин, под ред. и с предисл. А. И. Подольского. – М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. – 400 с.
34. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
35. Гамезо, М.В. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
36. Гафурова, Н. В. Конструирование среды инновационного инженерного образования: монография / Н. В. Гафурова [и др.]. – Красноярск :Сиб. федер. ун-т, 2015. – 162 с.
37. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению компетентности: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гейхман, Любовь Кимовна – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
38. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Педагогич. об-во России. 2002. – 512
39. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. - М., 1965. С. 433 456.
40. Гребнев, Л.С. Модернизация структуры и содержания инженерного образования / Л.С. Гребнев, В.И. Кружалин, Е.П. Попова // Инновации в высшей технической школе России: сб. статей. – М., 2002. – С.11.

41. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология: учеб.пособие / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – С. 240.
42. Дегтярева Т.Н. Инклюзия в профессиональном образовании человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-институциональные аспекты / научная статья по специальности "Народное образование. Педагогика" из научного журнала "Сибирский педагогический журнал", №2, 2013 с.251
43. Делор, Ж. Образование: сокровище сокрытое: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 27.
44. Денисенко, Г.И. Система подготовки инженерных кадров в вузе: монография / рук.авт. коллектива Г.И. Денисенко. – Киев: Вицашк., 1987. – 184 с.
45. Доловова, Н.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов в педагогическом пространстве технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Доловова, Наталья Николаевна – Ульяновск, 2003. – 22 с.
46. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение: монография / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1985. – 166 с.
47. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка: В 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2007. – Т.2.: П–Я. – 1084 с.
48. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т.Ф. Ефремова – М.: АСТ. Астрель, 2005. – 640 с.
49. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: практическое пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
50. Загвоздкин, В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С.179–185.
51. Зарипова, Е. И. Аутентичное оценивание. Технология портфолио: учебно-методическое пособие /Е. И. Зарипова. – Омск: Альбион, 2006. – 121 с.

52. Захарова, И.Б. Социально-педагогическое ориентирование личности студента на успешную самопрезентацию в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Захарова Ирина Борисовна. – Красноярск, 2003. – 221 с.
53. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические контуры качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14). – С.30–37.
54. Зеленский, В.В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами). Изд. 3-е испр. и доп. / В.В. Зеленский. – М.: Когито-Центр, 2004. – 336 с.
55. Зенкина, С.В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Зенкина, Светлана Викторовна. – Москва, 2007. – 48 с.
56. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.
57. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34.
58. Зимняя, И.А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования / И.А. Зимняя // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование): материалы 16 науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
59. Зотова, И.Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Зотова, Ирина Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 22 с.
60. Ибрагимов, И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учебное пособие / И.М. Ибрагимов. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

61. Игнатова, В.В. Ориентирование учащихся профессиональных училищ на творческую самореализацию как педагогическая стратегия / В.В. Игнатова, М.Г. Шишкова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 11. – С. 180–183.
62. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ипполитова, Наталья Викторовна. – Челябинск, 2000. – 383 с.
63. Карнаухова, А.А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся в информационной образовательной среде городской школы: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Карнаухова, Алена Амировна – Якутск, 2010. – 22 с.
64. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / Карелин А. - М.: Эксмо, 2007. - 416 с
65. Китайгородская, Г.А. Коммуникативный подход к созданию системы упражнений /Г.А. Китайгородская //Вестник МГУ. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 7–13.
66. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация: учеб.пособие / Е.В. Ключев. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
67. Краевский, В. В. Содержание образования – бег на месте? / В.В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3–12.
68. Коблянская, Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Коблянская, Евгения Владимировна. – СПб., 1995. – 16 с.
69. Коджаспирова, Г.М., Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
70. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений /И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластенина. – М: Издательский центр «Академия». – 2007. – 336 с.
71. Константинова, Л.А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации: монография / Л.А. Константинова. – Тула: Известия Тул. гос. ун-та, 2003. – 173 с.

72. Красикова, О.Г. Понятийно-терминологическое поле специальности как основа содержания профессионально-иноязычной подготовки студента вуза /О.Г. Красикова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 76–81.
73. Кривицкий Б. Х. Обучающие компьютерные программы: психология разработки преподавателями обучающих курсов а АСО. *Educational Technology & Society* 10 (3). - 2007. - С. 395-406. <http://ifets.ieee.org/russian/>
74. Крыштановская, О.В. Инженеры. Становление и развитие профессиональной группы: курс лекций / Отв. Ред. Ф.Р. Филиппов. М.: Наука, 1989. - 142 с.
75. Кузьменкова, Ю.Б. Задачи изучения английского языка на старшей ступени полной средней школы / Ю.Б. Кузьменкова // Первое сентября. – 2006. – № 19. – С. 23–28.
76. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н.Куницына //Теоретические и прикладные вопросы психологии: сб. статей / под ред. А.А. Крылова. – 1995. – №1. – С. 195–200.
77. Лебедев, О.Т., Даркевич, Г.Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе: монография / О.Т. Лебедев, Г.Е. Даркевич. – Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1984. – 212 с.
78. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория, практика: монография / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М.: МПСИ, 2002. – 382 с.
79. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (Знак, деятельность, личность): монография / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
80. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – №1. – С.3-6.
81. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев // Избранные психологические труды. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 447 с.
82. Леонтьев, А.Н. Деятельность и общение /А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 7. – С.121–132.

83. Леонтьев, А.Н. Проблемы психологии деятельности / А.Н. Леонтьев // Философия психологии. Из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М., 1994. – С. 247–259.
84. Леонтьев В.Г. Деятельность личности: сборник научных трудов. / под. ред. В.Г. Леонтьева. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 171 с.
85. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения: монография / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
86. Леушина, И.В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровневого высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Леушина, Ирина Владимировна. – Нижний Новгород, 2010. – 22 с.
87. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М. : МПСИ, 2001. - 384 с
88. Маслоу, А. Мотивация и личность 3-е изд. Пер. с англ. / А.Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
89. Маркова, Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Маркова, Надежда Григорьевна – Казань, 2010. – 22 с.
90. Мелибурда, Е. Л. Ты – Мы: психологические возможности улучшения общения: монография / Е. Л. Мелибурда. – М.: Прогресс, 1986. – 162 с.
91. Мильруд, Р.П. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия [Электронный ресурс] / Р.П. Мильруд // Просвещение. Иностранные языки. 2014. Интернет-издание. – Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/>
92. Муравьева, О.И. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности: дис. ... канд.психол.наук: 19.00.05 / Муравьева, Ольга Ивановна. – Томск, 2001. – 158 с.

93. Новикова, Т.Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике /Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков, Е.Е.Федотова //Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 201-238.
94. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Государственной Думой Федерального Собрания Российской Федерации 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации Федерального Собрания Российской Федерации 26 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 31.01.2014).
95. Образовательная политика России на современном этапе: доклад рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования, 29 августа 2001 года, Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2001/08/30107.shtml>
96. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. чл.-кор. АН-Н СССР Н.Ю.Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1989. – 750 с.
97. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 сл. и фразеолог. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2001. – 943 с.
98. Олпорт, Г. Становление личности. Избранные труды. / Г.Олпорт. – М.: «Смысл», 2002, с.166-216
99. Осипова, С.И. Актуальные стратегии и тактики подготовки профессиональных кадров в вузе: монография / С.И. Осипова [и др.]; под общ.ред. С.И. Осиповой. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. – 154 с.
100. Осипова, С.И. Педагогические проблемы личностно-ориентированного образования: монография / отв. ред. С.И. Осипова. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 348 с.
101. Осипова, С.И.. Основы педагогического мастерства: конспект лекций / С.И.Осипова, И.Г.Дулинец. – Красноярск, 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/Osipova/u_lectures.pdf
102. Пак, Н.И. Информационный подход и электронные средства обучения: монография / Н.И. Пак. – Красноярск: РИО КГПУ, 2013. – 196 с.

103. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е.И. Пассов. – Липецк: ЛГПИ - РЦИО, 2000. – 204 с.
104. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
105. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии: учебное пособие / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
106. Пичугина, Г. В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании / Г. В. Пичугина // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3–6.
107. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка /Е.С. Полат //Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 2–10.
108. Похолков, Ю. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков // Высшее образование в России.-2004 .- № 2 .- С.12-27
109. Похолков, Ю. П. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов / Ю.П. Похолков, А.И. Чучалин, О.В. Боев // Вопросы образования.-2004 .- № 4 .- С.125-141
110. Прошьянц, Н.А. Профессиональные фоновые знания как одна из составляющих иноязычной компетенции / Н.А. Прошьянц // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 89–100.
111. Птушкин Г.С. Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы и доклады конференции / Поленова Т.А., Расторгуев Г.И., Траулько Е.В. отв. ред. Г.С. Птушкин. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 112-119.
112. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: монография / Дж.Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
113. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
114. Рыжаков, М.В. Уроки разработки общеобразовательных стандартов в России// Государственные образовательные стандарты как средство обеспечения ка-

- чества образованна в условиях реформирования социальной сферы. Сборник материалов. Под общ.ред.М.В. Рыжакова, А.А. Нелюбина – /М.В. Рыжаков, Т.В. Иванова. - М.: Издание Совета Федерации, 2006. – с.40-51. – 600 экз.
115. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 3. С.17–24.
116. Селевко, Г. К. Педагогические компетенции и компетентность /Г. К. Селевко // Сельская школа: рос.пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
117. Селиванов, В.С. основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
118. Сериков, В.В. Личностно развивающее обучение: мифы и реальность / В.В. Сериков //Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–12.
119. Скибицкий, Э. Г. Особенности применения компьютерных средств обучения в дистанционных технологиях обучения в России / О. В. Артюшкин, Э. Г. Скибицкий // Непрерывное профессиональное образование : теория и практика : сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов и преподавателей ; под общ.ред. Э. Г. Скибицкого. - 2014. - С. 319-323.
120. Скибицкий, Э. Г. О соотношении понятий «информационно-образовательное пространство» и «информационно-образовательная среда / О. В. Артюшкин, Э. Г. Скибицкий // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - № 14. - С. 186-196.
121. Сластенин, И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие для студ. высш. уч. завед. / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
122. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д.Слобин, Дж.Грин; пер. с англ. Е.И. Негневицкой под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
123. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования /В.И. Слободчиков // Вторая Рос.конф. по экологической психологии: тез. докл. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С.172–176.

124. Смирная, А.А. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Смирная Анастасия Андреевна. – Красноярск, 2008. – 279 с.
125. Смолянинова, О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография / О.Г. Смолянинова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 332 с.
126. Смышляева, Л.Г. Активные образовательные технологии как условие реализации компетентностного подхода в высшей школе /Л.Г.Смышляева, Л.А.Сивицкая, Н.А.Качалов //Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 5. – С. 235–240.
127. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/SC/Sec (96)43. – Берн, 1996. С. 109–110.
128. Сыманюк, Э.Э., Шемятихина, Л.Ю., Синякова, М.Г. Компетентностный подход в подготовке отраслевых специалистов /Э.Э.Сыманюк, Л.Ю.Шемятихина, М.Г.Синякова //Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5 – С. 141–146.
129. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие / Н.Ф.Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
130. Таова, А. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в образовательном процессе современного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Таова, Альбина Адальбиевна. – Владикавказ, 2011. – 22 с.
131. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография // Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, А.А. Казанцева, Е.М. Казанцева, О.А. Колмакова, Ю.Ф. Маметова, Г.А. Проскурина / – М.: Логос, 2014. – 210 с.
132. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описаниях результатов и проектирования стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 18 с.

133. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
134. Титова С.В. и др. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. - М.: Квинто-Консалтинг, 2010
135. Уварова, Н.Л. Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих: монография / Н.Л. Уварова. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГСб 1998. – 183 с.
136. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс] /Д.Н.Ушаков. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-56606.htm>(дата обращения: 02.07.2014).
137. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 130400 «Горное дело» (квалификация (степень) «специалист»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.01.2011 № 89 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/65/20110602204953.pdf> (дата обращения 22.02.2015).
138. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 150100 Материаловедение и технологии материалов (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25.01.2010 № 66. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/15/20111115151224.pdf> (дата обращения 22.02.2015).
139. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 150400 Metallургия (квалификация (степень) «бакалавр») / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.12.2009 № 734. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/15/20111115151242.pdf> (дата обращения 22.02.2015).

140. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 280700 «Техносферная безопасность», (квалификация (степень) «бакалавр») / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2011 № 1975. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/27/20111115162514.pdf> (дата обращения 22.02.2015).
141. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 270900 «Градостроительство», (квалификация (степень) «бакалавр») / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.01.2011 № 42. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/26/20111115162252.pdf> (дата обращения 22.02.2015).
142. Федоринова, З.В. Использование метода case-study для гуманитаризации образования в техническом вузе / З.В. Федоринова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 4. – С. 90–92.
143. Федорова, О.Н. Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе // Языковое образование в вузе: метод. пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов / под ред. М.К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 21–36.
144. Фетискин Н.П., Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д.Ладанов, В.А.Уразаева) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.92-94
145. Фетискин Н.П., Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.120-121.
146. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 574 с. – (Библиотека словарей "ИНФРА-М").

147. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас; пер. с нем. под ред. Д. В. Складнева; послесл. Б. В. Маркова. – М.: Наука, 2006. – 379 с.
148. Хомски, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомски; пер. с англ. под ред. и с предисл. В.А.Звегинцева. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 257 с.
149. С. А. Христочевский // Информатика и образование. - 2014. - № 10. - С. 71-76
150. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
151. Хуторской, А.В. Материалы дистанционного оргдеятельностного курса «Ключевые компетенции в школьном обучении» [Электронный ресурс] /А.В. Хуторской; Центр «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>(дата обращения: 20.07.2014).
152. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб.пособие. 2-е изд., перераб. /А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007.
153. Цатурова, И.А. Многоуровневая личностно-ориентированная система языкового образования в высшей технической школе / И.А. Цатурова // Образование и общество. – 2003. – № 5. – С. 26–32.
154. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования /С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30– 34.
155. Шумакова, Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей: монография / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 2004. – С. 336.
156. Эверт, Н.В. Ориентирование старшеклассника на коммуникативную самореализацию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЭвертНаталлия Владимировна. – Красноярск, 2002. – 194 с.
157. Эльконин, Б.Д. Образовательные результаты и результаты развития / Б.Д. Эльконин // Материалы XV конференции Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка [Электронный ресурс]. – 2008 г. – Режим доступа: <http://www.ippd.ru/resources/library?file=708>.

158. Якобовиц, Л.А. Изучение иностранного языка (Опыт психолингвистического анализа) / Л.А.Якобовиц // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – 1976. – Вып. 2. – С. 109–123.
159. ABET criteria for accrediting engineering programs: 2007-2008 accrediting cycle. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abet.org> (дата обращения 02.01.2015 г.).
160. Allen, T. Charting a communication pathway. Using assessment to guide curriculum development in a revitalized general education plan / T.Allen // Communication education. – 2002. – Vol. 51(1). – P. 26–39.
161. Alptekin, C. Towards intercultural communicative competence in ELT /C.Alptekin // ELT Journal. – 2002. – Vol. 56 (1). – P. 57–64.
162. Amadei, B. Engineering for the Developing World / B.Amadei // The Bridge. – 2004. – Vol. 34(2). – P. 24–31.
163. Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. – Oxford, 1990. – 118 p.
164. Bugliarello, G. The Ongoing Expansion of Frontiers of Engineering /G.Bugliarello // The Bridge. – 2003. – Vol. 33(4). – P. 3.
165. Commission of the European Communities. Proposal for a recommendation of the European parliament and of the council on key competencies for lifelong learning, 2005.
166. Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, Language Policy Unit, Strasbourg [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата обращения 02.09.2012 г.).
167. Communication across the curriculum, the University of North Carolina, Greensboro [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uncg.edu/cac/wisiprogram/forms.php> (дата обращения 10.06.2012 г.).
168. Corrello, M.L. Communication and the engineering profession: a field study / M.L.Corrello. – UK College of Communication. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.engr.uky.edu/survey_results.pdf (дата обращения 12.03.2013 г.)

169. Dannels, D.P. Communication across the curriculum and in the disciplines: speaking like an engineer / D.P.Dannels //Communication education. – 2002. – Vol. 51(3). – P. 254–268.
170. Dannels, D.P. Taking the pulse of communication across the curriculum: a view from the trenches / D.P.Dannels //Journal of the association of communication administration. – 2001. – Vol. 30(2). – P. 50–70.
171. Dannels, D.P. Time to speak up: a theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum/ D.P.Dannels //Communication education. – 2001. – Vol. 50(2). – P. 144–158.
172. Darling, A.L. Practicing engineering talk about the importance of talk: a report on the role of oral communication in the workplace / A.L.Darling, D.P. Dannels //Communication education. – 2010. – Vol. 52(1). – P. 1–16 [Электронныйресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/03634520302457> (дата обращения 12.05.2011 г.).
173. Dennis, A. Cooperative learning: critical thinking and collaboration across the curriculum / A.Dennis, H.Mary. – IL: Springfield, 1996.
174. Denton, D.D. Engineering education for the 21st century: challenges and opportunities / D.D.Denton //Journal of engineering education. – 1998. – Vol. 87(1). – P. 19–22.
175. Dunn, T.W. Multicultural competency instrumentation: a review and analysis of reliability generation / T.W.Dunn, T.B.Smith, J.A.Montoya //Journal of Counseling and Development. – 2006. – Vol. 84. – P. 471–482.
176. Goldberg, D.E. Change in engineering education: one myth, two scenarios, and three foci / D.E. Goldberg //Journal of engineering education. – 1996. – Vol. 85. – P. 107–15.
177. Graham, S. Theories and principles of motivation / S. Graham, B. Weiner // Berliner & Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology. – New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. P. 63–84.

178. Gunn, C. Integrating Communication Skills into a Mechanical Engineering Department / C. Gunn // In Proceedings of American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. – Chicago: IL, 2006.
179. Hymes, D. On Communicative Competence / D.Hymes // J.B.Pride and J.Holmes (eds.). Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
180. Jones, J.E. Portfolio Assesment as a Strategy for Self Direction in Learning / J.E.Jones // New Directions for Adult and Continuing Education. – 1994. – Vol. 64. – P. 23–29.
181. Lang, J.D. Industry expectations of new engineers: a survey to assist curriculum designers / J.D.Lang, S.Cruse, F.D.McVey, J.McMasters // Journal of engineering education. – 1999. – Vol. 88(1). P. 43–51.
182. Littlejohn, S. W. Communication competence: model and application / S.W.Littlejohn, D. M.Jabusch // Journal of Applied Communication Research. – 1982. – Vol. 10(1). – P. 29–37.
183. Maslow, A. H., A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life, J. umanisticPsychol, 1967, 7, 93-127.
184. McCormick, K. Engineering Education in Britain and Japan: Some Reflections on the Use of the Best Practice Models in International / K.McCormick // Comparison Sociology. – 1988. – Vol. 22(4). – P. 583–605.
185. McManus, T.F. Individualizing instruction in a web-based hypermedia learning environment: nonlinearity, advance organizers, and self-regulated learners / T.F. McManus // Journal of interactive learning research. – 2000. – Vol. 11(2). – P. 219–251.
186. Muchmore, J. A report of the task force on career opportunities in oral communication skills for community college students seeking immediate entry into the workforce / J.Muchmore, K.Galvin // Communication education. – 1983. – Vol. 32. – P. 207–220.
187. Newton, E. Mentors for undergraduates in technical disciplines: a collaborative effort by faculty, student development professionals, and alumni to improve undergraduate retention and success in technical majors / E. Newton, L. Wells-Glover // Journal of College Student retention: Research, theory & Practice. – 2000. – Vol. 1(4). – P. 311–322.

188. Richards, I.A. *Understanding Principles Of Literary Criticism* /I.A. Richards. – KalikaRanjan Chatterjee Atlantic Publishers &Dist, 2002. – P. 256.
189. Riemer, Marc J. *Communication skills for the 21st century engineer* / Marc J. Riemer // *Global J. of Engng. Educ.* – 2007. – Vol.11, No.1. – P. 89–100.
190. Rothwell, W.J. *Competency identification modeling and assessment in the USA* /W.J.Rothwell, J.E.Lindholm //International Journal of Training and development. – 1999. – Vol. 3(2). – P. 90-105.
191. Rychen, D.S. *A holistic model of competence* / D.S. Rychen, L.H.Salganik //D.S. Rychen and L.H. Salganik (Eds.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* – Cambridge, MA: Hogrefe& Huber Publisher, 2003. – P. 41–62.
192. Sageev, P. *Technical communications in the engineering curriculum: An example of industry-university cooperation* / P.Sageev, F.Prieto, A.J.Smaczniak //Conference record of the IEEE professional communication society. – Santa Fe, NM, 1992.
193. Seat, E. *Enabling engineering performance skills: a program to teach communication, leadership, and teamwork* / E.Seat, J.R.Parsons, W.A. Poppen //Journal of engineering education. – 2001. – Vol. 90(1). – P. 7–12.
194. Wiemann, J.M. *Current theory and research in communicative competence* /J.M.Wiemann, P.Backlund //Review of Educational Research. – 1980. – Vol. 50(1). – P. 185–199.
195. Yu, K. *Ceramic-matrix composites: an integrated interdisciplinary curriculum* / K.Yu, P.Liaw //Journal of engineering education. – 1998. – Vol. 87. – P. 539–543.
196. Yusoff, M. *Analysing communication competence in oral presentations: engineering students' experiences* / M.Yusoff //Journal of human capital development. – 2010. – Vol. 3(1). – P. 99–117.

**Проверка гипотезы о незначимости различий анализируемых
показателей в ЭГ и КГ (констатирующий эксперимент)**

С целью подтверждения незначимости различий анализируемых показателей применим χ^2 (критерий согласия Пирсона). Проверим нулевую гипотезу о равенстве генеральных дисперсий рассматриваемых выборок (незначимости различий анализируемых показателей в ЭГ и КГ сформированности коммуникативной компетентности). Для проверки гипотезы о незначимости различий анализируемых показателей в ЭГ и КГ педагогического эксперимента статистического критерия χ^2 (критерий согласия Пирсона) использовался профессиональный пакет статистического анализа SPSS, версия 20.0. Полученные данные представлены в таблицах: мотивационно-ценностный критерий – Таблица 1; Когнитивный критерий – Таблица 2; Деятельностный критерий – Таблица 3; Рефлексивно-оценочный критерий – Таблица №4. Каждая подстрочная буква в таблицах обозначает набор группы категорий, для которых пропорции столбцов значимо не различаются между собой на уровне ,05.

Таблица 1 - Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем этапе ОЭР (мотивационно-ценностный критерий)

Таблица сопряженности					
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой		группы			Итого
		КГ	ЭГ		
Ориентация на принятие партнера Констатирующий эксперимент	Высокий	Частота	63_a	59_a	122
		% в ПП конст	51,6%	48,4%	100,0%
		% в группы	67,0%	62,8%	64,9%
	Средний	Частота	30_a	35_a	65
		% в ПП конст	46,2%	53,8%	100,0%
		% в группы	31,9%	37,2%	34,6%
	Низкий	Частота	1_a	0_a	1
		% в ПП конст	100,0%	0,0%	100,0%
		% в группы	1,1%	0,0%	,5%
Итого		Частота	94	94	188
		% в ПП конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группы	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		1,516 ^a	2	,469	
Отношение правдоподобия		1,902	2	,386	
Кол-во валидных наблюдений		188			
а. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой		группы			Итого
		КГ	ЭГ		
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера Констатирующий эксперимент	Высокий	Частота	62_a	64_a	126
		% в АВ конст	49,2%	50,8%	100,0%
		% в группы	66,0%	68,1%	67,0%
	Средний	Частота	31_a	30_a	61
		% в АВ конст	50,8%	49,2%	100,0%
		% в группы	33,0%	31,9%	32,4%
	Низкий	Частота	1_a	0_a	1
		% в АВ конст	100,0%	0,0%	100,0%
		% в группы	1,1%	0,0%	,5%
Итого		Частота	94	94	188
		% в АВ конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группы	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-	

				стор.)	
Хи-квадрат Пирсона	1,048 ^a	2		,592	
Отношение правдоподобия	1,434	2		,488	
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой		группы		Итого	
		КГ	ЭГ		
Ориентация на достижение компромисса Констатирующий эксперимент	Высокий	Частота	42_a	35_a	77
		% в ДК конст	54,5%	45,5%	100,0%
		% в группы	44,7%	37,2%	41,0%
	Средний	Частота	51_a	59_a	110
		% в ДК конст	46,4%	53,6%	100,0%
		% в группы	54,3%	62,8%	58,5%
	Низкий	Частота	1_a	0_a	1
		% в ДК конст	100,0%	0,0%	100,0%
		% в группы	1,1%	0,0%	,5%
Итого		Частота	94	94	188
		% в ДК конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группы	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		2,218 ^a	2	,330	
Отношение правдоподобия		2,606	2	,272	
Кол-во валидных наблюдений		188			
а. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой		группы		Итого	
		КГ	ЭГ		
Уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций Констатирующий эксперимент	Высокий	Частота	42_a	39_a	81
		% в Гарм конст	51,9%	48,1%	100,0%
		% в группы	44,7%	41,5%	43,1%
	Средний	Частота	51_a	54_a	105
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой		Группы		Итого	
		КГ	ЭГ		
Уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций Констатирующий эксперимент		% в Гарм конст	48,6%	51,4%	100,0%
		% в группы	54,3%	57,4%	55,9%
		Частота	1_a	1_a	2
	Низкий	Частота	1_a	1_a	2
		% в Гарм конст	50,0%	50,0%	100,0%
	% в группы	1,1%	1,1%	1,1%	

Итого	Частота	94	94	188
	% в Гарм конст	50,0%	50,0%	100,0%
	% в группы	100,0%	100,0%	100,0%

Таблица 2 – Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем этапе ОЭР (когнитивный критерий)

Уровень общительности по В.Ф. Ряховскому		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
Констатирующий эксперимент	3,00	Частота	5 _а	10 _а	15
		% в вход порядок	33,3%	66,7%	100,0%
		% в группа	5,4%	10,6%	8,0%
	4,00	Частота	25 _а	10 _б	35
		% в вход порядок	71,4%	28,6%	100,0%
		% в группа	26,9%	10,6%	18,7%
	5,00	Частота	33 _а	29 _а	62
		% в вход порядок	53,2%	46,8%	100,0%
		% в группа	35,5%	30,9%	33,2%
	6,00	Частота	30 _а	40 _а	70
		% в вход порядок	42,9%	57,1%	100,0%
		% в группа	32,3%	42,6%	37,4%
7,00	Частота	0 _а	5 _б	5	
	% в вход порядок	0,0%	100,0%	100,0%	
	% в группа	0,0%	5,3%	2,7%	
Итого		Частота	93	94	187
		% в вход порядок	49,7%	50,3%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		14,777 ^а	4	,005	
Отношение правдоподобия		16,958	4	,002	
Кол-во валидных наблюдений		187			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,49.					
Таблица сопряженности					
Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка		группа		Итого	
				КГ	ЭГ
Умение понимать намерения участников коммуникации и прогнозировать коммуникативную ситуацию Констатирующий эксперимент	Низкий	Частота	1 _а	4 _а	5
		% в ПК конст	20,0%	80,0%	100,0%
		% в группа	1,1%	4,3%	2,7%
	Ниже Среднего	Частота	21 _а	26 _а	47
		% в ПК конст	44,7%	55,3%	100,0%
		% в группа	22,3%	27,7%	25,0%
	Средний	Частота	58 _а	57 _а	115
		% в ПК конст	50,4%	49,6%	100,0%
		% в группа	61,7%	60,6%	61,2%

	Выше Средне-го	Частота	14_a	7_a	21
		% в ПК конст	66,7%	33,3%	100,0%
		% в группа	14,9%	7,4%	11,2%
Итого		Частота	94	94	188
		% в ПК конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст. св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	4,674 ^a	3	,197		
Отношение правдоподобия	4,848	3	,183		
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 2 (25,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,50.					
Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Конгруэнтность в общении (невербальная коммуникация) Констатирующий эксперимент	Низкий	Частота	10_a	9_a	19
		% в НК конст	52,6%	47,4%	100,0%
		% в группа	10,6%	9,6%	10,1%
	Ниже Среднего	Частота	43_a	42_a	85
		% в НК конст	50,6%	49,4%	100,0%
		% в группа	45,7%	44,7%	45,2%
	Средний	Частота	40_a	40_a	80
		% в НК конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	42,6%	42,6%	42,6%
	Выше Средне-го	Частота	1_a	2_a	3
		% в НК конст	33,3%	66,7%	100,0%
		% в группа	1,1%	2,1%	1,6%
	Высокий	Частота	0_a	1_a	1
		% в НК конст	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	1,1%	,5%
Итого		Частота	94	94	188
		% в НК конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст. св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	1,398 ^a	4	,845		
Отношение правдоподобия	1,791	4	,774		
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					
Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Вербальная экспрессия	,00	Частота	0_a	2_a	2
		% в ВК конст	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	2,1%	1,1%
Констатиру-	Низкий	Частота	7_a	12_a	19

Ющий эксперимент		% в ВК конст	36,8%	63,2%	100,0%
		% в группа	7,4%	12,8%	10,1%
	Ниже Среднего	Частота	39_a	32_a	71
		% в ВК конст	54,9%	45,1%	100,0%
		% в группа	41,5%	34,0%	37,8%
	Средний	Частота	37_a	36_a	73
		% в ВК конст	50,7%	49,3%	100,0%
		% в группа	39,4%	38,3%	38,8%
	Выше Среднего	Частота	10_a	12_a	22
		% в ВК конст	45,5%	54,5%	100,0%
		% в группа	10,6%	12,8%	11,7%
	Высокий	Частота	1_a	0_a	1
% в ВК конст		100,0%	0,0%	100,0%	
% в группа		1,1%	0,0%	,5%	

Продолжение таблицы 2

Итого		Частота	94	94	188
		% в ВК конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	5,201 ^a	5	,392		
Отношение правдоподобия	6,377	5	,271		
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 4 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					
Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Межличностная коммуникация и коммуникативное взаимодействие	Низкий	Частота	16_a	17_a	33
		% в МК конст	48,5%	51,5%	100,0%
		% в группа	17,0%	18,1%	17,6%
	Ниже Среднего	Частота	42_a	44_a	86
		% в МК конст	48,8%	51,2%	100,0%
		% в группа	44,7%	46,8%	45,7%
	Средний	Частота	36_a	33_a	69
		% в МК конст	52,2%	47,8%	100,0%
		% в группа	38,3%	35,1%	36,7%
Итого		Частота	94	94	188
		% в МК конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	,207 ^a	2	,902		
Отношение правдоподобия	,207	2	,902		
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 0 (0,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 16,50.					

Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Композитная оценка Констатирующий эксперимент	Низкий	Частота	4_а	4_а	8
		% в Комп конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	4,3%	4,3%	4,3%
	Ниже Среднего	Частота	68_а	67_а	135
		% в Комп конст	50,4%	49,6%	100,0%
		% в группа	72,3%	71,3%	71,8%
	Средний	Частота	21_а	23_а	44
		% в Комп конст	47,7%	52,3%	100,0%
		% в группа	22,3%	24,5%	23,4%
	Выше Средне-го	Частота	1_а	0_а	1
		% в Комп конст	100,0%	0,0%	100,0%
		% в группа	1,1%	0,0%	,5%
Итого		Частота	94	94	188
		% в Комп конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст. св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	1,098 ^а	3	,777		
Отношение правдоподобия	1,485	3	,686		
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 4 (50,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					

Таблица 3 – Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем этапе ОЭР (деятельностный критерий)

Таблица сопряженности					
Диагностика коммуникативного контроля по М.Шнайдеру			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Констатирующий эксперимент	Н	Частота	15_а	36_б	51
		% в констатирующем эксп-те	29,4%	70,6%	100,0%
		% в группа	16,1%	38,3%	27,3%
	С	Частота	45_а	36_а	81
		% в конст	55,6%	44,4%	100,0%
		% в группа	48,4%	38,3%	43,3%
	В	Частота	33_а	22_а	55
		% в конст	60,0%	40,0%	100,0%
		% в группа	35,5%	23,4%	29,4%
Итого		Частота	93	94	187
		% в конст	49,7%	50,3%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	11,842 ^a	2	,003
Отношение правдоподобия	12,121	2	,002
Кол-во валидных наблюдений	187		

a. В 0 (0,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 25,36.

Таблица 4 – Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем этапе ОЭР (рефлексивно-оценочный критерий)

Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Когда я выступаю с устным докладом, мои мысли путаются и мне сложно взять себя в руки			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
1ря конст	АС	Частота	3_a	5_a	8
		% в 1ря конст	37,5%	62,5%	100,0%
		% в группа	4,7%	7,8%	6,3%
	С	Частота	11_a	14_a	25
		% в 1ря конст	44,0%	56,0%	100,0%
		% в группа	17,2%	21,9%	19,5%
	3О	Частота	5_a	10_a	15
		% в 1ря конст	33,3%	66,7%	100,0%
		% в группа	7,8%	15,6%	11,7%
	НС	Частота	36_a	27_a	63
		% в 1ря конст	57,1%	42,9%	100,0%
		% в группа	56,3%	42,2%	49,2%
КН	Частота	9_a	8_a	17	
	% в 1ря конст	52,9%	47,1%	100,0%	
	% в группа	14,1%	12,5%	13,3%	
Итого		Частота	64	64	128
		% в 1ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	3,871 ^a	4	,424		
Отношение правдоподобия	3,914	4	,418		
Кол-во валидных наблюдений	128				

a. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,00.

Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Когда я выступаю с устным докладом, мои мысли путаются и мне сложно взять себя в руки			группа		Итого
			КГ	ЭГ	

1ия конст	АС	Частота	11_а	18_а	29
		% в 1ия конст	37,9%	62,1%	100,0%
		% в группа	17,2%	28,1%	22,7%
	С	Частота	24_а	19_а	43
		% в 1ия конст	55,8%	44,2%	100,0%
		% в группа	37,5%	29,7%	33,6%
	ЗО	Частота	9_а	8_а	17
		% в 1ия конст	52,9%	47,1%	100,0%
		% в группа	14,1%	12,5%	13,3%
НС	Частота	15_а	16_а	31	
	% в 1ия конст	48,4%	51,6%	100,0%	
	% в группа	23,4%	25,0%	24,2%	
	КН	Частота	5_а	3_а	8
		% в 1ия конст	62,5%	37,5%	100,0%
		% в группа	7,8%	4,7%	6,3%
Итого	Частота	64	64	128	
	% в 1ия конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		2,862 ^а	4	,581	
Отношение правдоподобия		2,886	4	,577	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,00.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я не испытываю страх при выступлении с устным докладом			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
2ря конст	АС	Частота	9_а	4_а	13
		% в 2ря конст	69,2%	30,8%	100,0%
		% в группа	14,1%	6,3%	10,2%
	С	Частота	25_а	23_а	48
		% в 2ря конст	52,1%	47,9%	100,0%
		% в группа	39,1%	35,9%	37,5%
	ЗО	Частота	9_а	10_а	19
		% в 2ря конст	47,4%	52,6%	100,0%
		% в группа	14,1%	15,6%	14,8%
	НС	Частота	20_а	23_а	43
		% в 2ря конст	46,5%	53,5%	100,0%
		% в группа	31,3%	35,9%	33,6%
	КН	Частота	1_а	4_а	5
		% в 2ря конст	20,0%	80,0%	100,0%
		% в группа	1,6%	6,3%	3,9%
Итого	Частота	64	64	128	
	% в 2ря конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	4,068 ^a	4	,397
Отношение правдоподобия	4,246	4	,374
Кол-во валидных наблюдений	128		

а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,50.

Таблица сопряженности

Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я не испытываю страх при выступлении с устным докладом			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
2ия конст	АС	Частота	9_a	2_b	11
		% в 2ия конст	81,8%	18,2%	100,0%
		% в группа	14,1%	3,1%	8,6%
	С	Частота	12_a	19_a	31
		% в 2ия конст	38,7%	61,3%	100,0%
		% в группа	18,8%	29,7%	24,2%
	3О	Частота	15_a	9_a	24
		% в 2ия конст	62,5%	37,5%	100,0%
		% в группа	23,4%	14,1%	18,8%
	НС	Частота	27_a	22_a	49
		% в 2ия конст	55,1%	44,9%	100,0%
		% в группа	42,2%	34,4%	38,3%
КН	Частота	1_a	12_b	13	
	% в 2ия конст	7,7%	92,3%	100,0%	
	% в группа	1,6%	18,8%	10,2%	
Итого		Частота	64	64	128
		% в 2ия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	17,353 ^a	4	,002
Отношение правдоподобия	19,411	4	,001
Кол-во валидных наблюдений	128		

Таблица сопряженности

Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я спокоен, когда выступаю с устным докладом, сообщением			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Зря конст	АС	Частота	13_a	4_b	17
		% в Зря конст	76,5%	23,5%	100,0%
		% в группа	20,3%	6,3%	13,3%
	С	Частота	27_a	24_a	51
		% в Зря конст	52,9%	47,1%	100,0%
		% в группа	42,2%	37,5%	39,8%
	3О	Частота	3_a	12_b	15
		% в Зря конст	20,0%	80,0%	100,0%
		% в группа	4,7%	18,8%	11,7%

	НС	Частота	18_а	17_а	35
		% в Зря конст	51,4%	48,6%	100,0%
		% в группа	28,1%	26,6%	27,3%
	КН	Частота	3_а	7_а	10
		% в Зря конст	30,0%	70,0%	100,0%
		% в группа	4,7%	10,9%	7,8%
Итого	Частота	64	64	128	
	% в Зря конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		11,970 ^а	4	,018	
Отношение правдоподобия		12,650	4	,013	
Кол-во валидных наблюдений		128			
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я спокоен, когда выступаю с устным докладом, сообщением			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Зия конст	АС	Частота	8_а	2_б	10
		% в Зия конст	80,0%	20,0%	100,0%
		% в группа	12,5%	3,1%	7,8%
	С	Частота	14_а	21_а	35
		% в Зия конст	40,0%	60,0%	100,0%
		% в группа	21,9%	32,8%	27,3%
	ЗО	Частота	7_а	10_а	17
		% в Зия конст	41,2%	58,8%	100,0%
		% в группа	10,9%	15,6%	13,3%
	НС	Частота	34_а	24_а	58
		% в Зия конст	58,6%	41,4%	100,0%
		% в группа	53,1%	37,5%	45,3%
	КН	Частота	1_а	7_б	8
		% в Зия конст	12,5%	87,5%	100,0%
		% в группа	1,6%	10,9%	6,3%
Итого	Частота	64	64	128	
	% в Зия конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		11,754 ^а	4	,019	
Отношение правдоподобия		12,591	4	,013	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,00.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я чувствую себя уверенно при выступлениях с устным сообщением			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Зря конст	АС	Частота	7_а	7_а	14

		% в 4ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	10,9%	10,9%	10,9%
	С	Частота	31_а	26_а	57
		% в 4ря конст	54,4%	45,6%	100,0%
		% в группа	48,4%	40,6%	44,5%
	ЗО	Частота	12_а	6_а	18
		% в 4ря конст	66,7%	33,3%	100,0%
		% в группа	18,8%	9,4%	14,1%
	НС	Частота	13_а	23_б	36
		% в 4ря конст	36,1%	63,9%	100,0%
		% в группа	20,3%	35,9%	28,1%
	КН	Частота	1_а	2_а	3
% в 4ря конст		33,3%	66,7%	100,0%	
% в группа		1,6%	3,1%	2,3%	
Итого	Частота	64	64	128	
	% в 4ря конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		5,550 ^а	4	,235	
Отношение правдоподобия		5,632	4	,228	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,50.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я чувствую себя уверенно при выступлении с устным сообщением			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
4ия конст	АС	Частота	7_а	1_б	8
		% в 4ия конст	87,5%	12,5%	100,0%
		% в группа	10,9%	1,6%	6,3%
	С	Частота	11_а	25_б	36
		% в 4ия конст	30,6%	69,4%	100,0%
		% в группа	17,2%	39,1%	28,1%
	ЗО	Частота	17_а	9_а	26
		% в 4ия конст	65,4%	34,6%	100,0%
		% в группа	26,6%	14,1%	20,3%
	НС	Частота	28_а	23_а	51
		% в 4ия конст	54,9%	45,1%	100,0%
		% в группа	43,8%	35,9%	39,8%
	КН	Частота	1_а	6_а	7
		% в 4ия конст	14,3%	85,7%	100,0%
		% в группа	1,6%	9,4%	5,5%
Итого	Частота	64	64	128	
	% в 4ия конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		16,468 ^а	4	,002	

Отношение правдоподобия	17,608	4	,001		
Кол-во валидных наблюдений	128				
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,50.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я скован и напряжен, когда делаю сообщение		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
5ря конст	,00	Частота	0_a	1_a	1
		% в 5ря конст	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	1,6%	,8%
	АС	Частота	3_a	1_a	4
		% в 5ря конст	75,0%	25,0%	100,0%
		% в группа	4,7%	1,6%	3,1%
	С	Частота	12_a	21_a	33
		% в 5ря конст	36,4%	63,6%	100,0%
		% в группа	18,8%	32,8%	25,8%
	3О	Частота	7_a	9_a	16
		% в 5ря конст	43,8%	56,3%	100,0%
		% в группа	10,9%	14,1%	12,5%
	НС	Частота	39_a	27_b	66
		% в 5ря конст	59,1%	40,9%	100,0%
		% в группа	60,9%	42,2%	51,6%
КН	Частота	3_a	5_a	8	
	% в 5ря конст	37,5%	62,5%	100,0%	
	% в группа	4,7%	7,8%	6,3%	
Итого		Частота	64	64	128
		% в 5ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		7,386 ^a	5	,193	
Отношение правдоподобия		7,869	5	,164	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 6 (50,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я скован и напряжен, когда делаю сообщение		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
5ия конст	АС	Частота	4_a	2_a	6
		% в 5ия конст	66,7%	33,3%	100,0%
		% в группа	6,3%	3,1%	4,7%
	С	Частота	18_a	22_a	40
		% в 5ия конст	45,0%	55,0%	100,0%
		% в группа	28,1%	34,4%	31,3%
	3О	Частота	15_a	12_a	27
		% в 5ия конст	55,6%	44,4%	100,0%

		% в группа	23,4%	18,8%	21,1%
	НС	Частота	24_a	25_a	49
		% в 5ия конст	49,0%	51,0%	100,0%
		% в группа	37,5%	39,1%	38,3%
	КН	Частота	3_a	3_a	6
		% в 5ия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	4,7%	4,7%	4,7%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 5ия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	1,420 ^a	4	,841
Отношение правдоподобия	1,435	4	,838
Кол-во валидных наблюдений	128		

а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,00.

Таблица сопряженности

Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – При устном выступлении я так сильно волнуюсь и нервничаю, что забываю хорошо известные факты		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
бря конст	АС	Частота	5_a	1_a	6
		% в бря конст	83,3%	16,7%	100,0%
		% в группа	7,8%	1,6%	4,7%
	С	Частота	7_a	17_b	24
		% в бря конст	29,2%	70,8%	100,0%
		% в группа	10,9%	26,6%	18,8%
	ЗО	Частота	5_a	13_b	18
		% в бря конст	27,8%	72,2%	100,0%
		% в группа	7,8%	20,3%	14,1%
	НС	Частота	39_a	24_b	63
		% в бря конст	61,9%	38,1%	100,0%

		% в группа	60,9%	37,5%	49,2%
	КН	Частота	8_a	9_a	17
		% в бря конст	47,1%	52,9%	100,0%
		% в группа	12,5%	14,1%	13,3%
Итого		Частота	64	64	128
		% в бря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	14,019 ^a	4	,007
Отношение правдоподобия	14,555	4	,006
Кол-во валидных наблюдений	128		

а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота рав-

на 3,00.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – При устном выступлении я так сильно волнуюсь и нервничаю, что забываю хорошо известные факты			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
бия конст	АС	Частота	7_а	2_а	9
		% в бия конст	77,8%	22,2%	100,0%
		% в группа	10,9%	3,1%	7,0%
	С	Частота	20_а	23_а	43
		% в бия конст	46,5%	53,5%	100,0%
		% в группа	31,3%	35,9%	33,6%
	ЗО	Частота	10_а	7_а	17
		% в бия конст	58,8%	41,2%	100,0%
		% в группа	15,6%	10,9%	13,3%
	НС	Частота	23_а	25_а	48
		% в бия конст	47,9%	52,1%	100,0%
		% в группа	35,9%	39,1%	37,5%
	КН	Частота	4_а	7_а	11
		% в бия конст	36,4%	63,6%	100,0%
		% в группа	6,3%	10,9%	8,6%
Итого		Частота	64	64	128
		% в бия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		4,418 ^а	4	,352	
Отношение правдоподобия		4,596	4	,331	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,50.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я охотно принимаю участие в дискуссиях и дебатах на какую-либо тему			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
7ря конст	АС	Частота	3_а	4_а	7
		% в 7ря конст	42,9%	57,1%	100,0%
		% в группа	4,7%	6,3%	5,5%
	С	Частота	20_а	27_а	47
		% в 7ря конст	42,6%	57,4%	100,0%
		% в группа	31,3%	42,2%	36,7%
	ЗО	Частота	21_а	11_б	32
		% в 7ря конст	65,6%	34,4%	100,0%
		% в группа	32,8%	17,2%	25,0%
	НС	Частота	17_а	21_а	38
		% в 7ря конст	44,7%	55,3%	100,0%
		% в группа	26,6%	32,8%	29,7%
	КН	Частота	2_а	1_а	3

	7,00	% в 7ря конст	66,7%	33,3%	100,0%
		% в группа	3,1%	1,6%	2,3%
		Частота	1_a	0_a	1
		% в 7ря конст	100,0%	0,0%	100,0%
		% в группа	1,6%	0,0%	,8%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 7ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	6,065 ^a	5	,300		
Отношение правдоподобия	6,516	5	,259		
Кол-во валидных наблюдений	128				
а. В 6 (50,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,50.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять ком.взаимодействие (на иностранном языке) – Я охотно принимаю участие в дискуссиях и дебатах на какую-либо тему		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
7ия конст	АС	Частота	1_a	5_a	6
		% в 7ия конст	16,7%	83,3%	100,0%
		% в группа	1,6%	7,8%	4,7%
	С	Частота	16_a	16_a	32
		% в 7ия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	25,0%	25,0%	25,0%
	ЗО	Частота	18_a	12_a	30
		% в 7ия конст	60,0%	40,0%	100,0%
		% в группа	28,1%	18,8%	23,4%
	НС	Частота	23_a	21_a	44
		% в 7ия конст	52,3%	47,7%	100,0%
		% в группа	35,9%	32,8%	34,4%
КН	Частота	6_a	10_a	16	
	% в 7ия конст	37,5%	62,5%	100,0%	
	% в группа	9,4%	15,6%	12,5%	
Итого		Частота	64	64	128
		% в 7ия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	4,958 ^a	4	,292		
Отношение правдоподобия	5,221	4	,265		
Кол-во валидных наблюдений	128				
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,00.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		

языке) – Я предпочитаю занимать активную позицию в любого вида устной коммуникации (доклад, диалог, монолог, дискуссия)					
8ря конст	АС	Частота	1_а	5_а	6
		% в 8ря конст	16,7%	83,3%	100,0%
		% в группа	1,6%	7,8%	4,7%
	С	Частота	24_а	23_а	47
		% в 8ря конст	51,1%	48,9%	100,0%
		% в группа	37,5%	35,9%	36,7%
	ЗО	Частота	29_а	10_б	39
		% в 8ря конст	74,4%	25,6%	100,0%
		% в группа	45,3%	15,6%	30,5%
	НС	Частота	9_а	25_б	34
		% в 8ря конст	26,5%	73,5%	100,0%
		% в группа	14,1%	39,1%	26,6%
КН	Частота	1_а	1_а	2	
	% в 8ря конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	1,6%	1,6%	1,6%	
Итого		Частота	64	64	128
		% в 8ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		19,474 ^а	4	,001	
Отношение правдоподобия		20,430	4	,000	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,00.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я предпочитаю занимать активную позицию в любого вида устной коммуникации (доклад, диалог, монолог, дискуссия)		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
8ия конст	АС	Частота	1_а	6_а	7
		% в 8ия конст	14,3%	85,7%	100,0%
		% в группа	1,6%	9,4%	5,5%
	С	Частота	12_а	11_а	23
		% в 8ия конст	52,2%	47,8%	100,0%
		% в группа	18,8%	17,2%	18,0%
	ЗО	Частота	24_а	13_б	37
		% в 8ия конст	64,9%	35,1%	100,0%
		% в группа	37,5%	20,3%	28,9%
	НС	Частота	20_а	30_а	50
		% в 8ия конст	40,0%	60,0%	100,0%
		% в группа	31,3%	46,9%	39,1%
КН	Частота	7_а	4_а	11	
	% в 8ия конст	63,6%	36,4%	100,0%	
	% в группа	10,9%	6,3%	8,6%	
Итого		Частота	64	64	128

	% в 8ия конст	50,0%	50,0%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	9,703 ^a	4	,046		
Отношение правдоподобия	10,168	4	,038		
Кол-во валидных наблюдений	128				
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,50.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я испытываю неуверенность в своей способности вступить в коммуникацию		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
9ря конст	АС	Частота	0_a	3_a	3
		% в 9ря конст	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	4,7%	2,3%
	С	Частота	23_a	17_a	40
		% в 9ря конст	57,5%	42,5%	100,0%
		% в группа	35,9%	26,6%	31,3%
	3О	Частота	5_a	8_a	13
		% в 9ря конст	38,5%	61,5%	100,0%
		% в группа	7,8%	12,5%	10,2%
	НС	Частота	32_a	29_a	61
		% в 9ря конст	52,5%	47,5%	100,0%
		% в группа	50,0%	45,3%	47,7%
КН	Частота	4_a	7_a	11	
	% в 9ря конст	36,4%	63,6%	100,0%	
	% в группа	6,3%	10,9%	8,6%	
Итого		Частота	64	64	128
		% в 9ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	5,558 ^a	4	,235		
Отношение правдоподобия	6,737	4	,150		
Кол-во валидных наблюдений	128				
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,50.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я испытываю неуверенность в своей способности вступить в коммуникацию		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
9ия конст	АС	Частота	4_a	5_a	9
		% в 9ия конст	44,4%	55,6%	100,0%
		% в группа	6,3%	7,8%	7,0%
	С	Частота	18_a	24_a	42
		% в 9ия конст	42,9%	57,1%	100,0%
		% в группа	28,1%	37,5%	32,8%

	ЗО	Частота	12_а	11_а	23
		% в 9ия конст	52,2%	47,8%	100,0%
		% в группа	18,8%	17,2%	18,0%
	НС	Частота	28_а	20_а	48
		% в 9ия конст	58,3%	41,7%	100,0%
		% в группа	43,8%	31,3%	37,5%
	КН	Частота	2_а	4_а	6
		% в 9ия конст	33,3%	66,7%	100,0%
		% в группа	3,1%	6,3%	4,7%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 9ия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		3,012 ^а	4	,556	
Отношение правдоподобия		3,034	4	,552	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,00.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я оцениваю свою готовность и способность осуществлять устную и письменную коммуникацию достаточно высоко			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
10ря конст	АС	Частота	2_а	3_а	5
		% в 10ря конст	40,0%	60,0%	100,0%
		% в группа	3,1%	4,7%	3,9%
	С	Частота	21_а	29_а	50
		% в 10ря конст	42,0%	58,0%	100,0%
		% в группа	32,8%	45,3%	39,1%
	ЗО	Частота	24_а	11_б	35
		% в 10ря конст	68,6%	31,4%	100,0%
		% в группа	37,5%	17,2%	27,3%
	НС	Частота	17_а	17_а	34
		% в 10ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	26,6%	26,6%	26,6%
	КН	Частота	0_а	4_б	4
		% в 10ря конст	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	6,3%	3,1%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 10ря конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		10,309 ^а	4	,036	
Отношение правдоподобия		11,978	4	,018	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,00.					

Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я оцениваю свою готовность и способность осуществлять устную и письменную коммуникацию достаточно высоко			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
ия конст	АС	Частота	1 _а	3 _а	4
		% в 10ия конст	25,0%	75,0%	100,0%
		% в группа	1,6%	4,7%	3,1%
	С	Частота	17 _а	16 _а	33
		% в 10ия конст	51,5%	48,5%	100,0%
		% в группа	26,6%	25,0%	25,8%
	ЗО	Частота	15 _а	10 _а	25
		% в 10ия конст	60,0%	40,0%	100,0%
		% в группа	23,4%	15,6%	19,5%
	НС	Частота	26 _а	21 _а	47
		% в 10ия конст	55,3%	44,7%	100,0%
		% в группа	40,6%	32,8%	36,7%
	КН	Частота	5 _а	14 _б	19
		% в 10ия конст	26,3%	73,7%	100,0%
		% в группа	7,8%	21,9%	14,8%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 10ия конст	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		6,825 ^а	4	,145	
Отношение правдоподобия		7,055	4	,133	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,00.					

**Проверка гипотезы о значимости различий анализируемых показателей
в ЭГ и КГ (формирующий эксперимент)**

С целью подтверждения существенности значимости различий анализируемых показателей применим χ^2 (критерий согласия Пирсона). Проверим нулевую гипотезу о равенстве генеральных дисперсий рассматриваемых выборок (незначимости различий анализируемых показателей в ЭГ и КГ сформированности коммуникативной компетентности). Для проверки гипотезы о значимости различий анализируемых показателей в ЭГ и КГ педагогического эксперимента статистического критерия χ^2 (критерий согласия Пирсона) использовался профессиональный пакет статистического анализа SPSS, версия 20.0. Полученные данные представлены в таблицах: мотивационно-ценностный критерий – Таблица 5; Когнитивный критерий – Таблицы 6; Деятельностный критерий – Таблица 7; Рефлексивно-оценочный критерий – Таблицы 8. Каждая подстрочная буква в таблицах обозначает набор группы категорий, для которых пропорции столбцов значимо не различаются между собой на уровне ,05.

Таблица 5 – Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на формирующем этапе ОЭР
(мотивационно-ценностный критерий)

Таблица сопряженности						
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой			группы		Итого	
			КГ	ЭГ		
Ориентация на принятие партнера Формирующий эксперимент	Высокий	Частота	58_а	75_б	133	
		% в ПП формиров	43,6%	56,4%	100,0%	
		% в группы	61,7%	79,8%	70,7%	
	Средний	Частота	36_а	19_б	55	
		% в ПП формиров	65,5%	34,5%	100,0%	
		% в группы	38,3%	20,2%	29,3%	
Итого		Частота	94	94	188	
		% в ПП формиров	50,0%	50,0%	100,0%	
		% в группы	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	Точная значимость (2-стор.)	Точная значимость (1-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		1	,006			
Поправка на непрерывность ^б	6,579	1	,010			
Таблица сопряженности						

Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой			группы		Итого
			КГ	ЭГ	
Отношение правдоподобия	7,520	1	,006		
Точный критерий Фишера				,010	,005
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 0 (0,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 27,50.					
Таблица сопряженности					
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой			группы		Итого
			КГ	ЭГ	
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера Формирующий эксперимент	Высокий	Частота	65 _а	75 _а	140
		% в АВ фомир	46,4%	53,6%	100,0%
		% в группы	69,1%	79,8%	74,5%
	Средний	Частота	29 _а	19 _а	48
		% в АВ фомир	60,4%	39,6%	100,0%
		% в группы	30,9%	20,2%	25,5%
Итого		Частота	94	94	188
		% в АВ фомир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группы	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	Точная значимость (2-стор.)	Точная значимость (1-стор.)
Хи-квадрат Пирсона					
Поправка на непрерывность ^б	2,266	1	,132		
Отношение правдоподобия	2,814	1	,093		
Точный критерий Фишера				,132	,066
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 0 (0,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 24,00.					
Таблица сопряженности					
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой			группы		Итого
			КГ	ЭГ	
Ориентация на достижение компромисса Формирующий эксперимент	Высокий	Частота	38 _а	43 _а	81
		% в ДК фомир	46,9%	53,1%	100,0%
		% в группы	40,4%	45,7%	43,1%
	Средний	Частота	56 _а	51 _а	107
		% в ДК фомир	52,3%	47,7%	100,0%
		% в группы	59,6%	54,3%	56,9%

Итого		Частота		94	94	188
		% в ДК фо-мир		50,0%	50,0%	100,0%
		% в группы		100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	Точная значимость (2-стор.)	Точная значимость (1-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона	,542 ^a	1	,461			
Поправка на непрерывность ^b	,347	1	,556			
Отношение правдоподобия	,543	1	,461			
Точный критерий Фишера				,556	,278	
Кол-во валидных наблюдений	188					
а. В 0 (0,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 40,50.						
Таблица сопряженности						
Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой			группы		Итого	
			КГ	ЭГ		
Уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций Формирующий эксперимент	Высокий	Частота	43_a	61_b	104	
		% в Гарм формир	41,3%	58,7%	100,0%	
		% в группы	45,7%	64,9%	55,3%	
	Средний	Частота	51_a	33_b	84	
		% в Гарм формир	60,7%	39,3%	100,0%	
		% в группы	54,3%	35,1%	44,7%	
Итого		Частота	94	94	188	
		% в Гарм формир	50,0%	50,0%	100,0%	
		% в группы	100,0%	100,0%	100,0%	

Таблица 6 – Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на формирующем этапе ОЭР (когнитивный критерий)

Таблица сопряженности					
Уровень общительности по В.Ф. Ряховскому			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Формирующий эксперимент	3,00	Частота	4 _a	4 _a	8
		% в выход порядок	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	4,3%	4,3%	4,3%
	4,00	Частота	18_a	33_b	51
		% в выход порядок	35,3%	64,7%	100,0%
		% в группа	19,1%	35,1%	27,1%

	5,00	Частота	43 _а	36 _а	79
		% в выход по- рядок	54,4%	45,6%	100,0%
		% в группа	45,7%	38,3%	42,0%
	6,00	Частота	24 _а	18 _а	42
		% в выход по- рядок	57,1%	42,9%	100,0%
		% в группа	25,5%	19,1%	22,3%
	7,00	Частота	5 _а	3 _а	8
		% в выход по- рядок	62,5%	37,5%	100,0%
		% в группа	5,3%	3,2%	4,3%
Итого		Частота	94	94	188
		% в выход по- рядок	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	6,389 ^а	4	,172		
Отношение правдоподобия	6,464	4	,167		
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,00.					
Таблица сопряженности					
Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Умение понимать намерения участников коммуникации и прогнозировать коммуникативную ситуацию Формирующий эксперимент	Ниже Среднего	Частота	27_а	8_б	35
		% в ПК формир	77,1%	22,9%	100,0%
		% в группа	28,7%	8,5%	18,6%
	Средний	Частота	52 _а	49 _а	101
		% в ПК формир	51,5%	48,5%	100,0%
		% в группа	55,3%	52,1%	53,7%
	Выше Среднего	Частота	15_а	34_б	49
		% в ПК формир	30,6%	69,4%	100,0%
		% в группа	16,0%	36,2%	26,1%
	Высокий	Частота	0 _а	3 _а	3
		% в ПК формир	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	3,2%	1,6%
Итого		Частота	94	94	188
		% в ПК формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	20,771 ^а	3	,000		
Отношение правдоподобия	22,704	3	,000		
Кол-во валидных наблюдений	188				
а. В 2 (25,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,50.					

Таблица сопряженности					
Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Конгруэнтность в общении (невербальная коммуникация) Формирующий эксперимент	Низкий	Частота	10_a	3_b	13
		% в НК формирующей	76,9%	23,1%	100,0%
		% в группа	10,6%	3,2%	6,9%
	Ниже Среднего	Частота	39_a	24_b	63
		% в НК формирующей	61,9%	38,1%	100,0%
		% в группа	41,5%	25,5%	33,5%
	Средний	Частота	42 _a	52 _a	94
		% в НК формирующей	44,7%	55,3%	100,0%
		% в группа	44,7%	55,3%	50,0%
	Выше Среднего	Частота	3 _a	6 _a	9
		% в НК формирующей	33,3%	66,7%	100,0%
		% в группа	3,2%	6,4%	4,8%
	Высокий	Частота	0_a	9_b	9
		% в НК формирующей	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	9,6%	4,8%
Итого		Частота	94	94	188
		% в НК формирующей	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		18,404 ^a	4	,001	
Отношение правдоподобия		22,144	4	,000	
Кол-во валидных наблюдений		188			
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,50.					
Таблица сопряженности					
Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Вербальная экспрессия Формирующий эксперимент	Низкий	Частота	12 _a	8 _a	20
		% в ВК формирующей	60,0%	40,0%	100,0%
		% в группа	12,8%	8,5%	10,6%
	Ниже Среднего	Частота	50_a	24_b	74
		% в ВК формирующей	67,6%	32,4%	100,0%
		% в группа	53,2%	25,5%	39,4%
	Средний	Частота	21 _a	32 _a	53
		% в ВК формирующей	39,6%	60,4%	100,0%
		% в группа	22,3%	34,0%	28,2%
	Выше Среднего	Частота	9_a	25_b	34
		% в ВК формирующей	26,5%	73,5%	100,0%
		% в группа	9,6%	26,6%	18,1%
	Высокий	Частота	2 _a	5 _a	7
		% в ВК формирующей	28,6%	71,4%	100,0%
		% в группа	2,1%	5,3%	3,7%
Итого		Частота	94	94	188
		% в ВК формирующей	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	

			стор.)
Хи-квадрат Пирсона	21,033 ^a	4	,000
Отношение правдоподобия	21,602	4	,000
Кол-во валидных наблюдений	188		

а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,50.

Таблица сопряженности

Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
Межличностная коммуникация и коммуникативное взаимодействие Формирующий эксперимент	Низкий	Частота	13_a	3_b	16
		% в МК формирующей	81,3%	18,8%	100,0%
		% в группа	13,8%	3,2%	8,5%
	Ниже Среднего	Частота	55_a	36_b	91
		% в МК формирующей	60,4%	39,6%	100,0%
		% в группа	58,5%	38,3%	48,4%
	Средний	Частота	25_a	41_b	66
		% в МК формирующей	37,9%	62,1%	100,0%
		% в группа	26,6%	43,6%	35,1%
	Выше Среднего	Частота	1_a	10_b	11
		% в МК формирующей	9,1%	90,9%	100,0%
		% в группа	1,1%	10,6%	5,9%
	Высокий	Частота	0_a	4_b	4
		% в МК формирующей	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	4,3%	2,1%
Итого		Частота	94	94	188
		% в МК формирующей	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Отношение правдоподобия	28,745	4	,000
Кол-во валидных наблюдений	188		

а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,00.

Таблица сопряженности

Социальный интеллект Д. Гилфорда, Г. Айзенка		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
Композитная оценка Формирующий эксперимент	Низкий	Частота	3 _a	1 _a	4
		% в Комп формирующей	75,0%	25,0%	100,0%
		% в группа	3,2%	1,1%	2,1%
	Ниже Среднего	Частота	77_a	35_b	112
		% в Комп формирующей	68,8%	31,3%	100,0%
		% в группа	81,9%	37,2%	59,6%

Продолжение таблицы 6

	Средний	Частота	13_a	48_b	61
		% в Комп формирующей	21,3%	78,7%	100,0%

	Выше Среднего	% в группа	13,8%	51,1%	32,4%
		Частота	1 _а	6 _а	7
		% в Комп фор-мир	14,3%	85,7%	100,0%
	Высокий	% в группа	1,1%	6,4%	3,7%
		Частота	0 _а	4 _б	4
		% в Комп фор-мир	0,0%	100,0%	100,0%
Итого	% в группа	0,0%	4,3%	2,1%	
	Частота	94	94	188	
	% в Комп фор-мир	50,0%	50,0%	100,0%	
% в группа	100,0%	100,0%	100,0%		
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		44,403 ^а	4	,000	
Отношение правдоподобия		48,057	4	,000	
Кол-во валидных наблюдений		188			
а. В 6 (60,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,00.					

Таблица 7 – Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на формирующем этапе ОЭР (деятельностный критерий)

Таблица сопряженности					
Диагностика коммуникативного контроля по М.Шнайдеру			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
Формирующий эксперимент	Низкий	Частота	15 _а	10 _а	25
		% в формир	60,0%	40,0%	100,0%
		% в группа	16,1%	10,6%	13,4%
	Средний	Частота	58 _а	59 _а	117
		% в формир	49,6%	50,4%	100,0%
		% в группа	62,4%	62,8%	62,6%
	Высокий	Частота	20 _а	25 _а	45
		% в формир	44,4%	55,6%	100,0%
		% в группа	21,5%	26,6%	24,1%
Итого	Частота	93	94	187	
	% в формир	49,7%	50,3%	100,0%	
	% в группа	100,0%	100,0%	100,0%	
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		1,559 ^а	2	,459	
Отношение правдоподобия		1,567	2	,457	
Кол-во валидных наблюдений		187			
а. В 0 (0,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 12,43.					

Таблица 8 – Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на формирующем этапе ОЭР (рефлексивно-оценочный критерий)

Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – <i>Я скован и напряжен, когда делаю сообщение</i>			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
5ря формир	АС	Частота	4 _а	1 _а	5
		% в 5ря формир	80,0%	20,0%	100,0%
		% в группа	6,3%	1,6%	3,9%
	С	Частота	9 _а	7 _а	16
		% в 5ря формир	56,3%	43,8%	100,0%
		% в группа	14,1%	10,9%	12,5%
	ЗО	Частота	4_а	14_б	18
		% в 5ря формир	22,2%	77,8%	100,0%
		% в группа	6,3%	21,9%	14,1%
	НС	Частота	41_а	28_б	69
		% в 5ря формир	59,4%	40,6%	100,0%
		% в группа	64,1%	43,8%	53,9%
	КН	Частота	6 _а	14 _а	20
		% в 5ря формир	30,0%	70,0%	100,0%
		% в группа	9,4%	21,9%	15,6%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 5ря формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		13,255 ^а	4	,010	
Отношение правдоподобия		13,817	4	,008	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,50.					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – <i>При устном выступлении я так сильно волнуюсь и нервничаю, что забываю хорошо известные факты</i>			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
бря формир	АС	Частота	3 _а	0 _а	3
		% в бря формир	100,0%	0,0%	100,0%
		% в группа	4,7%	0,0%	2,3%
	С	Частота	12 _а	14 _а	26
		% в бря формир	46,2%	53,8%	100,0%
		% в группа	18,8%	21,9%	20,3%
	ЗО	Частота	6 _а	11 _а	17
		% в бря формир	35,3%	64,7%	100,0%

		% в группа	9,4%	17,2%	13,3%
	НС	Частота	34_а	22_б	56
		% в бря формир	60,7%	39,3%	100,0%
		% в группа	53,1%	34,4%	43,8%
	КН	Частота	9 _а	17 _а	26
		% в бря формир	34,6%	65,4%	100,0%
		% в группа	14,1%	26,6%	20,3%
Итого		Частота	64	64	128
		% в бря формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		9,657 ^а	4	,047	
Отношение правдоподобия		10,899	4	,028	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,50.					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на родном языке) – Я предпочитаю занимать активную позицию в любого вида устной коммуникации (доклад, диалог, монолог, дискуссия)			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
8ря формир	АС	Частота	3_а	11_б	14
		% в 8ря формир	21,4%	78,6%	100,0%
		% в группа	4,7%	17,2%	10,9%
	С	Частота	26 _а	28 _а	54
		% в 8ря формир	48,1%	51,9%	100,0%
		% в группа	40,6%	43,8%	42,2%
	ЗО	Частота	22 _а	13 _а	35
		% в 8ря формир	62,9%	37,1%	100,0%
		% в группа	34,4%	20,3%	27,3%
	НС	Частота	12 _а	11 _а	23
		% в 8ря формир	52,2%	47,8%	100,0%
		% в группа	18,8%	17,2%	18,0%
	КН	Частота	1 _а	1 _а	2
		% в 8ря формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	1,6%	1,6%	1,6%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 8ря формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		7,003 ^а	4	,136	
Отношение правдоподобия		7,318	4	,120	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,00.					
Таблица сопряженности					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я чувствую себя уверенно при			группа		Итого
			КГ	ЭГ	

<i>выступлении с устным сообщением</i>					
4ия формир	АС	Частота	5 _а	3 _а	8
		% в 4ия формир	62,5%	37,5%	100,0%
		% в группа	7,8%	4,7%	6,3%
	С	Частота	12_а	32_б	44
		% в 4ия формир	27,3%	72,7%	100,0%
		% в группа	18,8%	50,0%	34,4%
	ЗО	Частота	23 _а	14 _а	37
		% в 4ия формир	62,2%	37,8%	100,0%
		% в группа	35,9%	21,9%	28,9%
	НС	Частота	23_а	12_б	35
		% в 4ия формир	65,7%	34,3%	100,0%
		% в группа	35,9%	18,8%	27,3%
	КН	Частота	1 _а	3 _а	4
		% в 4ия формир	25,0%	75,0%	100,0%
		% в группа	1,6%	4,7%	3,1%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 4ия формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат	Значение	ст. св.	Асимпт. значимость (2-стор.)		
Хи-квадрат Пирсона	16,237 ^а	4	,003		
Отношение правдоподобия	16,713	4	,002		
Кол-во валидных наблюдений	128				
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,00.					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я скован и напряжен, когда делаю сообщение			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
5ия формир	АС	Частота	4 _а	1 _а	5
		% в 5ия формир	80,0%	20,0%	100,0%
		% в группа	6,3%	1,6%	3,9%
	С	Частота	19 _а	14 _а	33
		% в 5ия формир	57,6%	42,4%	100,0%
		% в группа	29,7%	21,9%	25,8%
	ЗО	Частота	14 _а	14 _а	28
		% в 5ия формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	21,9%	21,9%	21,9%
	НС	Частота	26 _а	28 _а	54
		% в 5ия формир	48,1%	51,9%	100,0%
		% в группа	40,6%	43,8%	42,2%
	КН	Частота	1_а	7_б	8
		% в 5ия формир	12,5%	87,5%	100,0%
		% в группа	1,6%	10,9%	6,3%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 5ия формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	7,132 ^a	4	,129
Отношение правдоподобия	7,824	4	,098
Кол-во валидных наблюдений	128		

а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,50.

Таблица сопряженности

Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – При устном выступлении я так сильно волнуюсь и нервничаю, что забываю хорошо известные факты		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
бия формир	АС	Частота	7 _a	0 _b	7
		% в бия формир	100,0%	0,0%	100,0%
		% в группа	10,9%	0,0%	5,5%
	С	Частота	16 _a	12 _a	28
		% в бия формир	57,1%	42,9%	100,0%
		% в группа	25,0%	18,8%	21,9%
	ЗО	Частота	13 _a	8 _a	21
		% в бия формир	61,9%	38,1%	100,0%
		% в группа	20,3%	12,5%	16,4%
	НС	Частота	23 _a	35 _b	58
		% в бия формир	39,7%	60,3%	100,0%
		% в группа	35,9%	54,7%	45,3%
КН	Частота	5 _a	9 _a	14	
	% в бия формир	35,7%	64,3%	100,0%	
	% в группа	7,8%	14,1%	10,9%	
Итого		Частота	64	64	128
		% в бия формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	12,388 ^a	4	,015
Отношение правдоподобия	15,139	4	,004
Кол-во валидных наблюдений	128		

а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,50.

Самооценка способности и готовности осуществлять ком.взаимодействие (на иностранном языке) – Я охотно принимаю участие в дискуссиях и дебатах		группа		Итого	
		КГ	ЭГ		
7ия формир	АС	Частота	1 _a	6 _a	7
		% в 7ия формир	14,3%	85,7%	100,0%
		% в группа	1,6%	9,4%	5,5%
	С	Частота	12 _a	29 _b	41
		% в 7ия формир	29,3%	70,7%	100,0%
		% в группа	18,8%	45,3%	32,0%

	ЗО	Частота	21_a	10_b	31
		% в 7ия формир	67,7%	32,3%	100,0%
		% в группа	32,8%	15,6%	24,2%
	НС	Частота	27 _a	17 _a	44
		% в 7ия формир	61,4%	38,6%	100,0%
		% в группа	42,2%	26,6%	34,4%
	КН	Частота	3 _a	2 _a	5
		% в 7ия формир	60,0%	40,0%	100,0%
		% в группа	4,7%	3,1%	3,9%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 7ия формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		16,996 ^a	4	,002	
Отношение правдоподобия		17,712	4	,001	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 4 (40,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,50.					
Самооценка способности и готовности осуществлять коммуникативное взаимодействие (на иностранном языке) – Я предпочитаю занимать активную позицию в любого вида устной коммуникации (доклад, диалог, монолог, дискуссия)			группа		Итого
			КГ	ЭГ	
8ия формир	АС	Частота	0_a	5_b	5
		% в 8ия формир	0,0%	100,0%	100,0%
		% в группа	0,0%	7,8%	3,9%
	С	Частота	15 _a	24 _a	39
		% в 8ия формир	38,5%	61,5%	100,0%
		% в группа	23,4%	37,5%	30,5%
	ЗО	Частота	20 _a	14 _a	34
		% в 8ия формир	58,8%	41,2%	100,0%
		% в группа	31,3%	21,9%	26,6%
	НС	Частота	23 _a	17 _a	40
		% в 8ия формир	57,5%	42,5%	100,0%
		% в группа	35,9%	26,6%	31,3%
	КН	Частота	6 _a	4 _a	10
		% в 8ия формир	60,0%	40,0%	100,0%
		% в группа	9,4%	6,3%	7,8%
Итого		Частота	64	64	128
		% в 8ия формир	50,0%	50,0%	100,0%
		% в группа	100,0%	100,0%	100,0%
Критерии хи-квадрат		Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)	
Хи-квадрат Пирсона		9,436 ^a	4	,051	
Отношение правдоподобия		11,398	4	,022	
Кол-во валидных наблюдений		128			
а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,50.					

Паспорт междисциплинарного профессионально–ориентированного проекта

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

_____/_____
 инициалы, фамилия / подпись
 « ____ » _____ 20 ____ г.

УТВЕРЖДАЮ

Руководитель ООП

_____/_____
 инициалы, фамилия / подпись
 « ____ » _____ 20 ____ г.

ПАСПОРТ ПРОЕКТА

Разработка веб-ресурса на иностранном языке (английский)

Тема / Аббревиатура, слово-символ (слово-бренд)

по теме «Объекты профессиональной деятельности (Металлургия)»

Руководитель проекта

О.Ю. Шубкина

инициалы, фамилия

Аудитория:

305 л.к.

e-mail:

respectkras@mail.ru

Телефон:

(7) 902-942-39-89

ООП(направление)	<i>Металлургия</i>
Год приема	<i>2014/2015</i>
Обеспечивающая кафедра / институт	
Количество студентов выполняющих проект <i>min / max</i>	<i>2 команды по 4-5 студентов в каждой/10 студентов</i>
Семестр / период выполнения проекта	<i>3/1 семестр</i>
Временной ресурс выполнения проекта <i>(в часах или часах в неделю / кол-во недель)</i>	<i>18/9</i>

Уровень проекта (начальный / продвинутый)	<i>начальный</i>
Тип (характер) проекта	<i>творческо-исследовательский проект предметно-содержательной направленности «Металлургия» на иностранном языке</i>

Рабочее пространство проекта	<i>Аудитория</i>
-------------------------------------	------------------

ЦЕЛЬ ПРОЕКТА

Разработка и внедрение веб-сайта на иностранном языке (английском) по теме «Объекты профессиональной деятельности (Металлургия)»

ЗАДАЧИ ПРОЕКТА

1. обучить навыкам представления профессиональных знаний на иностранном языке в форме веб-публикации;
2. сформировать умение контекстно обрабатывать информацию, полученную из Интернет источников на иностранном языке;
3. научить оформлять результаты аналитической, поисковой деятельности на иностранном языке;
4. научить выступать с презентациями на иностранном языке, содержащими медиа-объекты, используя грамотный язык, выдерживая их в адекватном стиле, придерживаясь установленных временных рамок;
5. сформировать навыки аргументированного изложения собственной точки зрения при защите проекта на иностранном языке.

КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА

Проект представляет собой долговременное проблемное задание по разработке и внедрению веб-сайта на иностранном языке (английском) по теме «Объекты профессиональной деятельности (Металлургия)».

На подготовительном этапе студенты рефлексиируют предыдущий опыт деятельности по данному проекту, отбирают материалы, которые необходимы и актуальны.

На проектировочном этапе студенты анализируют аутентичные источники на иностранном языке в рамках темы «Объекты профессиональной деятельности (Металлургия)», систематизируют и обсуждают материалы. Происходит формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов на основе сравнительно-сопоставительного анализа посредством доступа к мировым образовательным и информационным ресурсам. Выбранный материал выносится на обсуждение с экспертами (преподаватели выпускающей кафедры). Совместно разрабатывается концепция, контент и дизайн веб-ресурса.

Практический этап предполагает:

- оформление конечных результатов проектной деятельности (каждая команда оформляет свои результаты в виде веб-публикации (веб-сайт);
 - систематизацию материалов в виде доклада (в ходе совместной работы с преподавателем происходит присвоение профессиональной терминологии и выстраивание устного сообщения; отрабатываются способы представления профессионально-значимой информации на иностранном языке, вырабатывается готовность к межличностному профессиональному взаимодействию для презентации собственного продукта;
 - управление веб-ресурсом и обеспечение его интерактивности.
-

На заключительном этапе осуществляется защита проекта, подведение итогов, обсуждение результатов проекта с представителями выпускающей кафедры.

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА

Презентация и защита проектов, предполагающая коллективное обсуждение с представителями выпускающей кафедры.

МАТЕРИАЛЬНОЕ/ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТА (техника, расходные материалы, программное обеспечение и т.п.)

Аудитория с возможностью просматривать веб-сайты.

Веб-ресурс на иностранном языке (английском) по теме «Объекты профессиональной деятельности (Металлургия)»

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

SIBERIAN
FEDERAL
UNIVERSITY



СИБИРСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

Topicality of the project:

51 mln new sites appeared last year – if that happens it means we need it!

The aim of the project:

Promotion great ideas and problems solving in metallurgy & collaboration with foreign CDIO students.

The stages of the project:

Stage C

analyze existing resources in English: sites of different universities worldwide;

Stage D

work with special tools to create the site

<https://www.blogger.com/http://www.squarespace.com/https://wix.codeplex.com/http://www.weebly.com/>

Stage I

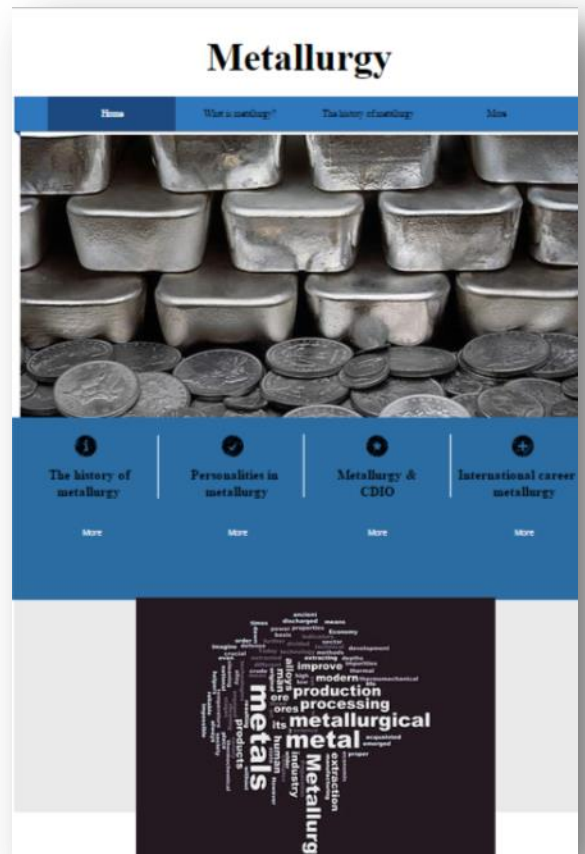
start creating the site itself;

Stage O

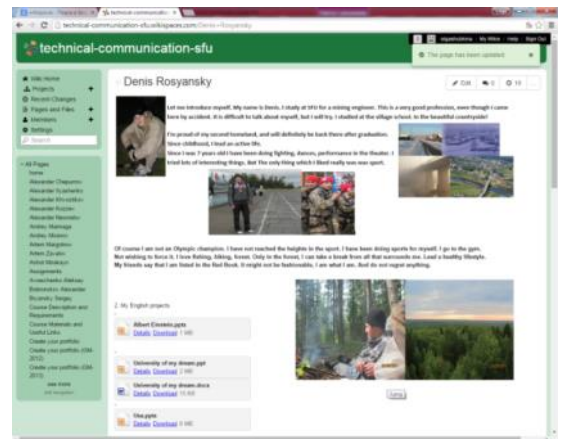
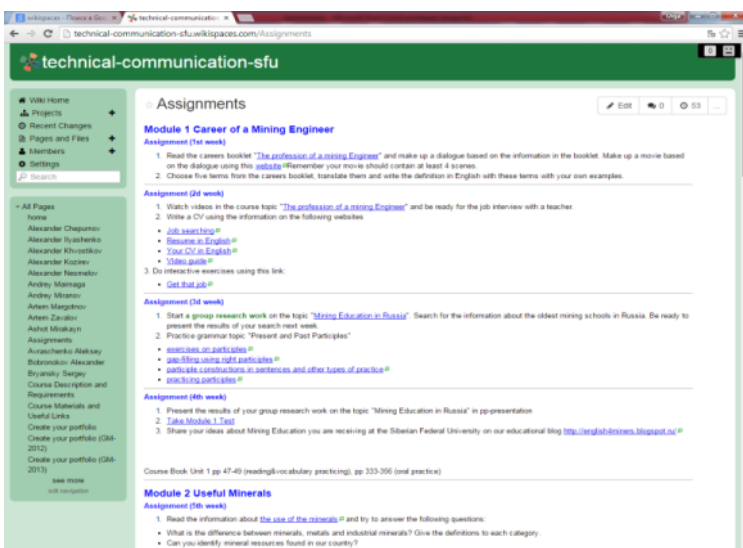
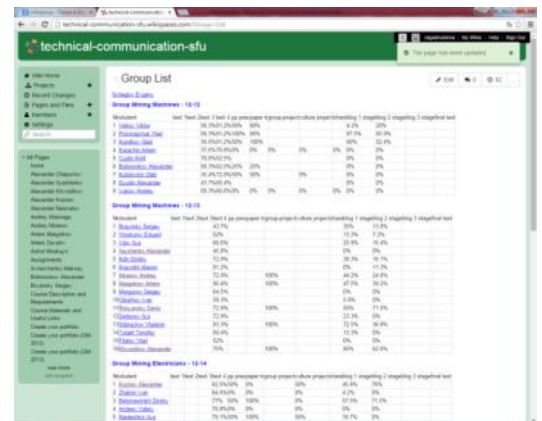
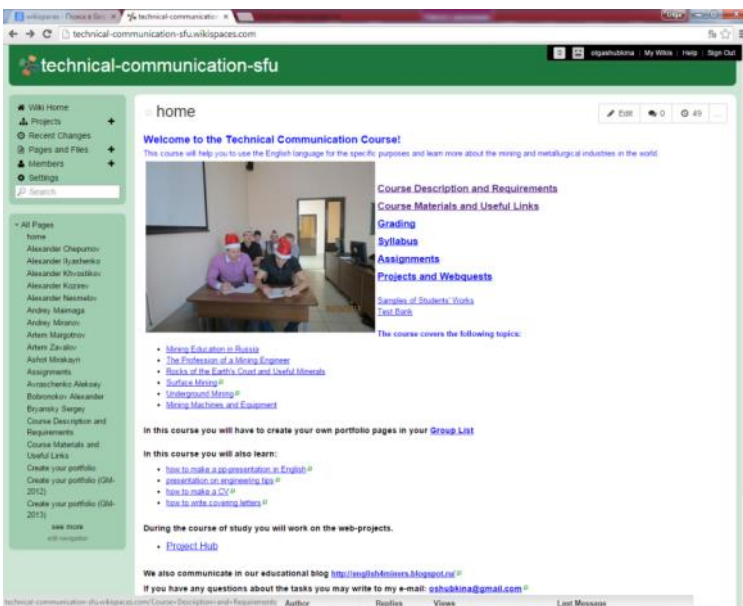
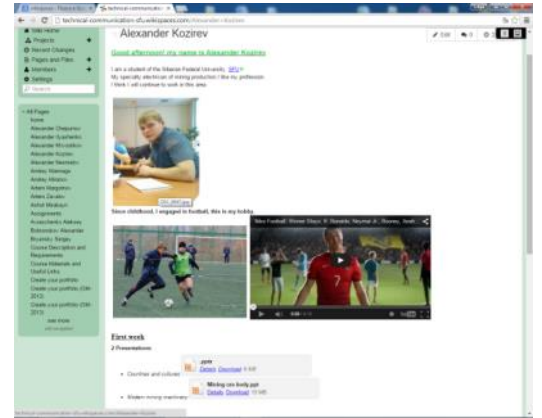
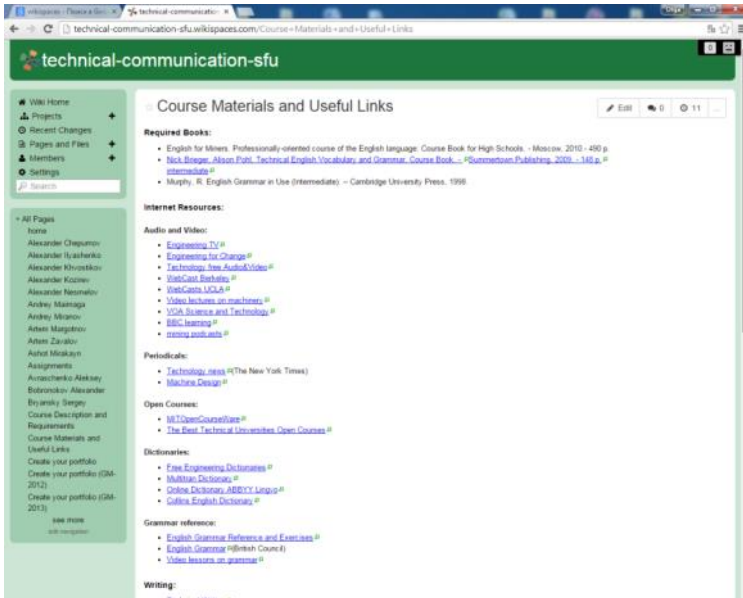
start the site launching and promotion.

The results of the project:

1. Getting the first experience in the use of English in the creation and design of websites;
2. Trying new roles as moderators of the website;
3. Getting and training soft skills in intercultural communication and interactive collaboration



Авторский вариант коммуникативной образовательной среды на обучающей интерактивной платформе www.wikispaces.com (интерактивная форма)



Авторский вариант коммуникативной образовательной среды
(аудиторная и внеаудиторная форма)



Авторский блог «Английский для инженеров» на иностранном языке
<http://english4miners.blogspot.ru>

