



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ ШТУРМАНОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01. Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей
школе»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
89,85% авторского текста
Работа рекомендована к защите
«18» февраля 2026 г.
зав. кафедрой теории и практики
иностраных языков
Быстрой Е. Б.

Быстрая

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-303-142-2-1
Виноградова Екатерина Сергеевна
Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Быстрой Елена Борисовна

Челябинск
2026

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ШТУРМАНОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	13
1.1 Современное состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки	13
1.2. Система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки	29
1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.....	29
1.2.2. Характеристика и содержание системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.....	42
1.3. Педагогические условия эффективного функционирования системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки	61
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	69
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ШТУРМАНОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	73
2.1. Цели, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по применению системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.....	73

2.2. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки	83
2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по применению системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.....	117
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	137
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	141
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	144
ПРИЛОЖЕНИЕ А	158
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	181
ПРИЛОЖЕНИЕ В	188

ВВЕДЕНИЕ

В наши дни система образования во всем мире переживает острый кризис, причиной которого является несоответствие традиционного содержания и характера образования новым реалиям. Подобные кризисы уже происходили в процессе развития образования и были связаны с новыми этапами развития человеческой цивилизации, а их преодоление осуществлялось через осмысление и разработку новой парадигмы, переориентировавшей систему образования на новые цели. Однако нынешний кризис оказался серьезнее предыдущих, что обусловлено изменениями в общественной жизни и ускорением развития научно-технического прогресса. Инновации меняются с такой скоростью, что человеку бывает не под силу осмыслить одни, как появляются другие. Новые, сложные вызовы современного, динамично развивающегося общества требуют смены парадигмы образования. Оно должно готовить специалиста, который умеет применять полученные знания на практике, понимает необходимость постоянного обновления знаний, умеет работать в команде. Именно на смещение фокуса с простого накопления знаний обучающимися на умение применять их на практике, т.е. на формирование необходимых в профессиональной деятельности компетенций, направлен Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ №273-ФЗ).

Переориентация на формирование компетенций обучающихся находит отражение в содержании нормативно-правовых актов, регламентирующих также и систему высшего образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов, обучающийся по программе специалитета должен овладеть такими универсальными компетенциями, как коммуникация, в том числе и на иностранном языке, а

также межкультурное взаимодействие. Иными словами, будущие штурманы должны за время обучения научиться пользоваться арсеналом языковых средств в соответствии с целями и условиями коммуникации, т.е. уметь понимать иностранную речь на слух и строить собственные высказывания. Это является необходимым в их профессиональной деятельности для ведения радиообмена между экипажами воздушных судов и органами диспетчерского управления воздушного движения.

Учитывая важность выбранной темы, мы провели опрос студентов, обучающихся в филиале федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске» по направлению 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов. Результаты проведенного анкетирования показали, что курсанты испытывают сложности в осуществлении межкультурной коммуникации, так как имеют недостаточный словарный запас, обладают недостаточными знаниями о культуре страны изучаемого языка, имеют языковой барьер. При этом курсанты отмечают для себя важность совершенствования своих коммуникативных навыков на иностранном языке, поскольку считают это крайне востребованным в выбранной ими профессии. Данный факт свидетельствует о необходимости создания системы инновационных методик и технологий, а также оптимальных условий, направленных на обеспечение формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов.

Значимость проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов обуславливает необходимость обратиться к работам отечественных и зарубежных методистов И. Д. Агафоновой, К. Э. Безукладникова, М. Н. Ветчиновой, М. Н. Вятютнева, Д. А. Григорьевой, Ю. Н. Емельянова, Е. И. Лаптевой, И. А. Матвеевой, И. Н. Пузенко, Е. В.

Савенковой, Г. К. Селевко, А. С. Сивцевой, М. В. Стуриковой, О. С. Фокиной, О. Н. Ярыгин, М. Canale. Однако, проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что исследованию проблемы подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации на английском языке не уделяется достаточного внимания. Несмотря на наличие накопленного опыта в вопросах формирования коммуникативной компетенции в высшей школе, что свидетельствует об актуальности исследуемой проблемы, не в полной мере проанализированы аспекты формирования коммуникативной компетенции именно будущих штурманов. Такой аспект проблемы как разработка педагогических условий успешной подготовки данной категории обучающихся представляется нам актуальным.

На основе вышеизложенного можно выделить **противоречия**:

– *на социально-педагогическом уровне*: между потребностями международного сообщества в специалистах с высоким уровнем владения коммуникативной компетенцией и недостаточной степенью реализации потенциала военных вузов в данной области;

– *на научно-теоретическом уровне*: между возросшей потребностью в формировании коммуникативной компетенции будущих штурманов как важной составляющей современной личности в поликультурном мире и недостаточной разработанностью теоретических основ этого процесса;

– *на методико-технологическом*: между потребностями в научно-методическом обеспечении процесса формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов и отсутствием методико-технологического обеспечения его реализации в образовательном процессе высшего военного образования.

Выявленные противоречия привели к определению научной **задачи**, которая состоит в разработке эффективных способов формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы определили тему исследования: «Формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки».

Целью исследования является разработка и апробация системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, а также выявление и верификация педагогических условий её реализации.

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих штурманов.

Предмет исследования – формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов будет более эффективным, если:

- осуществлять его в соответствии с системой, построенной на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов, и состоящей из нормативно-правового, мотивационно-личностного, организационно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-диагностического блоков;

- будет обеспечен комплекс педагогических условий, включающий междисциплинарный характер обучения, создание интерактивной коммуникативной среды и профессиональную направленность процесса формирования исследуемой компетенции.

Исходя из цели и сформулированной гипотезы исследования, поставлены следующие **задачи**:

- определить теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки;

– разработать и апробировать систему формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки;

– выявить и верифицировать педагогические условия эффективного функционирования системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения системного (И. А. Авхачева, И.В. Блауберг, В.И. Долгова, В.Н. Садовский, М. А. Соколов, Ю. С. Тимкина и др.), деятельностного (Л.С. Выготский, Е.В. Бондаревская, Ю. И. Давыденко, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов Е. И. Приходченко, Б. В. Сергеева, М.Н. Скаткин, А. В. Фурса, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин и др.), компетентностного подходов (В. А. Болотов, Г. Д. Бухарова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, С. Л. Троянская, А. В. Хуторской и др.); научные идеи в области межкультурной коммуникации (Л. И. Богатикова, Е.Б. Быстрой, Е. М. Верещагин, Д. А. Григорьева, С. Г. Тер-Минасова и др.), педагогического эксперимента (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Ю. З. Кушнер, В. И. Михеев, П. И. Пидкасистый, А.И. Пискунов, И. П. Подласый, И. Ф. Харламов и др.).

Были использованы следующие **методы** педагогического исследования:

– теоретические – анализ нормативной, психологической и педагогической литературы, моделирование, систематизирование, обобщение, синтез;

– эмпирические – анкетирование, беседа, интервью, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент;

– математические методы статистической обработки данных.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе филиала федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске».

Этапы исследования. На первом – подготовительном – этапе (2023) определялись цель, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования, формировался понятийный аппарат, изучалось состояние проблемы в теории и практике высшего образования, проводился анализ нормативной и научной литературы, выбирались методологические подходы, разрабатывалась система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, выявлялись педагогические условия реализации разработанной системы.

На втором – констатирующем – этапе (2023) выявлялся уровень сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки при помощи входного среза исследования.

На третьем – формирующем – этапе (2024 – 2025) реализовалась система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, состоящая из нормативно-правового, мотивационно-личностного, организационно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-диагностического блоков; апробировались выявленные педагогические условия; осуществлялась диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

На четвертом – итоговом – этапе (2026) обрабатывались результаты апробации системы и верификации педагогических условий, оформлялся текст диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Определена методологическая стратегия исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки – сочетание системного, деятельностного и компетентностного подходов.

2. Разработана авторская система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, состоящая из нормативно-правового, мотивационно-личностного, организационно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-диагностического блоков.

3. Выявлен комплекс педагогических условий реализации системы, включающий: междисциплинарный характер обучения, создание интерактивной коммуникативной среды и профессиональную направленность процесса формирования коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Уточнены понятия «формирование», «компетенция», «коммуникация», «штурман», «процесс», «подготовка», «коммуникативная компетенция», «профессиональная подготовка», «формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки».

2. Определены структурные компоненты коммуникативной компетенции и их содержательное наполнение: мотивационно-личностный, когнитивно-аккумулирующий, результативно-генерирующий, что позволяет проследить процесс личностной трансформации и определяет стратегию построения педагогической системы.

3. Выявлены этапы процесса формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки: формирование мотивации (мотивационно-личностный блок системы), усвоение информации (организационно-содержательный блок системы), практическая деятельность (организационно-деятельностный

блок системы), получение результатов и самоанализ (рефлексивно-диагностический блок).

Практическая значимость исследования определяется:

1. Разработкой и внедрением в образовательный процесс системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки и педагогических условий её реализации.

2. Разработкой и внедрением в практику методического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки коммуникативных упражнений, проектных методик, метода кейсов, имитационного моделирования, деловых игр;

3. Разработкой и апробацией критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, а также подбором диагностического аппарата.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов – это целенаправленный и организованный образовательный процесс, обеспечивающий становление готовности выпускников вуза к осуществлению коммуникации с представителями различных культур в профессиональной деятельности посредством совместного изучения иностранного языка и неязыковых профильных предметов.

2. Структурными компонентами коммуникативной компетенции являются мотивационно-личностный, когнитивно-аккумулирующий, результативно-генерирующий компоненты.

3. Комплексное исследование проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки обеспечивает реализация системного, деятельностного и компетентностного подходов.

4. Система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки состоит из нормативно-правового, мотивационно-личностного, организационно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-диагностического блоков.

5. Педагогические условия реализации авторской системы включают междисциплинарный характер обучения, создание интерактивной коммуникативной среды и профессиональную направленность процесса формирования исследуемой компетенции.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационного исследования подтверждается глубоким анализом литературы по педагогике, психологии, иностранному языку, а также нормативных актов в сфере образования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись по средством:

- публикации результатов исследования в научном журнале, «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота» в разделе психолого-педагогические науки, в сборнике статей I Международной научно-практической конференции «Образование без границ: проблемы, решения, перспективы»;

- практической педагогической деятельности в филиале федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске».

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, изложена на 199 страницах, иллюстрирована 14-ю рисунками, содержит 30 таблиц и имеет 3 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ШТУРМАНОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

1.1 Современное состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

С тех пор, как образование стало предметом внимания и забот государства, т.е. с начала XVIII в., иностранный язык остается одним из обязательных предметов для изучения как в системе среднего, так и высшего образования. В дореволюционный период знанию иностранного языка в дворянской среде придавалось большое значение, что обусловило его статус в программных курсах и выбор методов его обучения. На протяжении XVIII-XIX вв. ведущим принципом обучения иностранному языку была сознательность, использовался сопоставительный подход и грамматико-переводной метод. Основным средством овладения языком являлся иноязычный текст [104]. Следует отметить, что положительное влияние на усвоение иностранного языка ребенком оказывала также его семья, где все ее члены использовали иностранный язык в бытовом общении. Кроме того, была очень распространена практика приглашать иностранных учителей и гувернеров для ребенка. Таким образом, ребенок в дворянской семье оказывался с детства погружен в иноязычную среду, а обучение шло от устной речи к чтению и письму [52].

Октябрьская революция оказала влияние не только на политическое и социальное устройство страны, но и на содержание и организацию образования. На смену прямому методу, применявшемуся в 1920-1930-х гг. и рассматривавшего устную речь как средство обучения, пришел грамматико-переводной метод, который предполагал изучение грамматики

и обучение чтению иноязычного текста и его пониманию с использованием словаря. Устной речи отводилась вспомогательная роль. Однако, неудовлетворительные результаты выпускников средних общеобразовательных школ и вузов и возросшие потребности прежде закрытого общества в практическом овладении языком заставили в начале 1960-х годов внести изменения в методическую концепцию. В программе 1967 г. впервые говорится о необходимости устного опережения при изучении иностранного языка, применения и средств наглядности. Главной задачей ставится практическое овладение языком. Существенное влияние на методику обучения иностранному языку оказали исследования таких ведущих психологов, как Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя. В результате акцент был перенесен со средств языка и правил на речевую деятельность. Исследование речевого общения, которое проводилось в рамках науки психолингвистики, привело в 1980-х гг. к обоснованию направления методики обучения иностранным языкам – коммуникативной методики и провозглашению коммуникативного метода как основного метода обучения речевому общению на иностранном языке [104]. Основоположником коммуникативного подхода в нашей стране является профессор, известный методист Е.И. Пассов. Также большой вклад был внесен такими исследователями, как И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, П.Б. Гурвич, А. А. Леонтьев, Г. А. Китайгородская и др. С тех пор коммуникативный метод обучения стал одним из ведущих в методике обучения иностранного языка.

Выпускники университетов воздушного транспорта должны уметь пользоваться арсеналом языковых средств в соответствии с целями и условиями коммуникации, т.е. уметь понимать иностранную речь на слух и строить собственные высказывания. Это необходимо, в первую очередь, для ведения радиообмена между экипажами воздушных судов и органами диспетчерского управления воздушного движения. Международная организация гражданской авиации (ИКАО) говорит о необходимости

усовершенствовать процесс коммуникации с тем, чтобы избежать аварий воздушных судов [114. с. 1]. Как отмечается в Руководстве по внедрению требований ИКАО к владению языком, для ведения радиотелефонной связи «требуется умение осуществлять все виды речевой деятельности – восприятие, производство, взаимодействие и посредничество (в случае ретрансляции сообщений)» [114, с. 3]. По причине невозможности воспользоваться невербальными средствами общения от участников коммуникации требуется четкая и правильная речь [114, с. 3]. Согласно Приказу Минтранса РФ от 10 февраля 2014 г. №32 пункт 1.11, штурманы как члены летного экипажа, осуществляющие ведение радиотелефонной связи на борту воздушного судна при выполнении международных полетов в воздушном пространстве государств, не использующих при ведении радиотелефонной связи русский язык, проходят контроль знаний общего и авиационного английского языка на соответствие требованиям, установленным в разделе 1.2.9 главы 1 Приложения 1 «Выдача свидетельств авиационному персоналу» к Конвенции о международной гражданской авиации, по результатам которого им присваивается уровень владения языком [112].

Языковой барьер – это серьезная проблема на пути к успешной коммуникации в том числе и у выпускников университетов воздушного транспорта. Как отмечает И.А. Матвеева, пилоты испытывают трудности в общении на английском языке не только по причине его слабого знания, но и в связи с имеющимися психологическими барьерами, мешающими говорить на иностранном языке. Способом их преодолеть могут служить отработка моделей поведения, закрепление необходимого лексического минимума и языковых клише [56]. Все это возможно в ситуации живого общения, которое обеспечивается на занятиях с применением коммуникативной методики.

Охарактеризовать современное состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их

профессиональной подготовки поможет изучение понятийно-категориального аппарата как ядра педагогической концепции. Мы представляем его в соответствии с принципами оперирования понятиями по Н.О. Яковлевой, согласно которым проводится не только их детальное изучение, но и анализ их происхождения [107]. Это способствует нормализации авторской понятийной системы.

Понятийно-категориальный аппарат исследования представлен на рисунке 1.

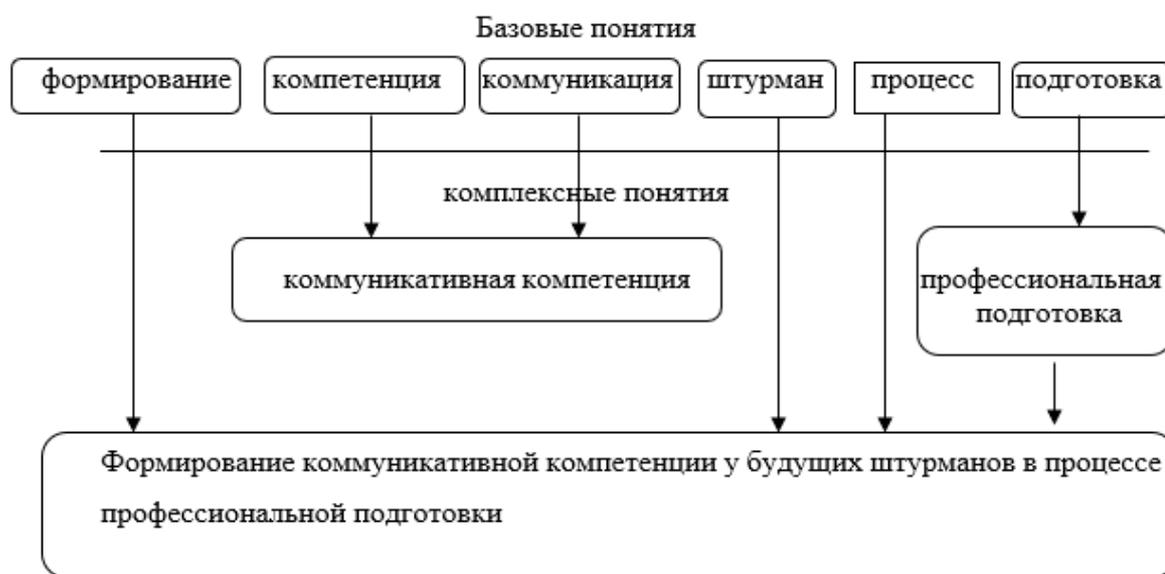


Рисунок 1 – Категориальный аппарат проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе профессиональной подготовки

Коммуникативная компетенция будущих штурманов в процессе профессиональной подготовки – многомерное явление, поэтому в ее структуру включим базовые и комплексные понятия. К базовым понятиям отнесем «формирование», «компетенция», «коммуникация», «штурман», «процесс», «подготовка». Комплексными понятиями являются «коммуникативная компетенция», «профессиональная подготовка», «формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе профессиональной подготовки».

Рассмотрим подробнее весь понятийно-категориальный аппарат, начав с базовых понятий.

Несмотря на широкое употребление понятия «формирование» в педагогической науке, его значение до сих пор остается неопределенным, а термин употребляется как чрезмерно узко, так и необъяснимо широко.

Согласно Большому энциклопедическому словарю, формированием называют придание предмету определенной формы [16]. С философской точки зрения это процесс, противостоящий «распаду и хаосу развития человека, процесс, который способствует становлению человека как личности» [75, с. 97]. Благодаря этому процессу человек «приобретает жизненный опыт, переходит от частной жизни к цивилизованной, общественной и культурной» [75, с. 97]. В педагогике ранее рассматривали формирование как стихийный процесс воспитания человека, происходящий под воздействием различных условий «независимо от сознательной деятельности» [27, с. 14]. Сейчас, по словам С.Н. Романюк, о формировании говорят как о результате психического и умственного развития человека, способности «педагога осуществлять обучение и воспитание обучаемых» [75, с. 97]. В определении, приводимом В.С. Безруковой, очевидно, что «формирование» рассматривается как сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи) [8]. Формирование включает ряд приемов и способов, посредством которых происходит воздействие на личность с определенными целями [8].

А. К. Маркова рассматривает «формирование» как «развертывание» активности обучающихся путем создания определенных условий и ситуаций, принимая во внимание имеющийся у них опыт и внутренние устремлений [55, с. 11].

Изучив определения понятия «формирование», мы можем заключить, что это целенаправленный процесс создания условий для реализации определенной деятельности.

К проблеме изучения компетенции обращались такие исследователи, как И. А. Зимняя [35, 36, 37], Ю.Н. Емельянов [31], Т. Е. Исаева [40], Г. К. Селевко [79], Н. Хомский [101], А. В. Хуторской [102, 103] и др.

С 60-х гг. прошлого века стали проводить различие между понятиями «компетентность» и «компетенция» [35]. Об их разграничении впервые заговорил один из первых разработчиков компетентностного подхода в российском образовании А.В. Хуторской. Несмотря на это, И. А. Зимняя на основании анализа текстов ФГОС ОО (Федеральные государственные стандарты общего образования) и ФГОС ВПО (Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования), а также отечественных и зарубежных исследований отмечает неоднозначность использования понятия «компетенция»: оно либо добавляется к знаниям, умениям и навыкам, либо как средство их актуализации, либо изучается как общее или как частное понятие. Кроме того, «компетенция» может использоваться как синоним «компетентности» [36, с. 64-65].

И. А. Зимняя выделяет три основные толкования компетенции, которые, являясь независимыми, частично перекрываются: собственно педагогическое, психологическое и лингво-психологическое.

Собственно-педагогическое толкование компетенции было заложено А. В. Хуторским. Он определял компетенцию (от лат. *competentia* – добиваюсь, соответствую, подхожу) как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [102, с. 111]. Компетенции, представляющие собой общественный заказ, включают совокупность взаимовлияющих качеств личности, которая задается в отношении определенного круга предметов и процессов. Компетентность автор относит к личностным качествам, включающим минимальный личный опыт в определенной сфере [103].

Лингво-психологическое толкование компетенции стало развитием положения Н. Хомского (1965) о языковой компетенции, где он проводил грань между компетенцией (как знанием языка) и употреблением языка в определенных ситуациях. Н. Хомский отмечал, что «только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [101, с. 9]. По словам И. А. Зимней, на самом деле употребление не может непосредственно отражать компетенцию [36]. В данной трактовке компетенцию понимают как «осваиваемое и освоенное, но не актуализируемое еще содержание, представляющее собой психическое образование, образ содержания знаний, программ их реализации, способов и алгоритмов действий» [36, с. 69]. И. А. Зимняя считает ее программой, потенциалом, служащим основой для развития компетентности [17]. О. Н. Ярыгин также называет компетенцию составляющей компетентности [108].

Г. К. Селевко считает, что компетенция гораздо шире понятий знаний, умений и навыков и включает также направленность личности (мотивация, ценностные ориентации и др.), способности (проницательность, гибкость мышления и т.д.), характер (целеустремленность, самостоятельность, волевые качества) [79].

По мнению Т. Е. Исаевой, компетенцией следует называть комплекс личностных качеств, которые позволяют человеку создавать комфортные условия для жизни, адаптироваться к любым изменениям в окружающей действительности и воплощать новые смыслы творческим подходом [40].

Обобщая представленный материал, мы можем заключить, что компетенция с педагогической точки зрения не тождественна компетентности и представляет собой характеристику личности, включающей знания, умения и навыки, а также опыт, необходимые человеку для успешной реализации в образовательной деятельности. Компетентность же видится проявлением всех этих качеств личности в деятельности и поведении человека.

Перейдем к рассмотрению следующего базового понятия «коммуникация», которое становилось предметом исследований Е. Б. Быстрой [18], Е. М. Верещагина [19], Л. А. Исаковой [41], Е. И. Пассов [62], Е. С. Полат [68], М. М. Симоновой [84], С. Г. Тер-Минасовой [90] и др.

Понятие «коммуникация», по замечанию Л. А. Исаковой, раскрывается в значениях «акт общения» и «связь, основанная на взаимопонимании» [41, с. 240]. Общение характеризуется как процесс установления контакта и акт взаимодействия между людьми, при том, что обмен информации, по уточнению автора, необязателен. Основу общения, как считает исследователь, может составлять вера или принятие «другого» как «своего». Явление «понимания» направлено, в первую очередь, на «акцентуализацию личностного начала, выявление особенности своей позиции и способности принятия позиции «другого»» [41, с. 240]. Таким образом, Л. А. Исакова определяет коммуникацию как акт взаимодействия, в основе которого лежит взаимопонимание, акцентуализация личностного начала и способность принимать позицию партнера по общению. М. М. Симонова также обращает внимание на то, что, изучая коммуникацию, исследователи сосредотачиваются на двух направлениях: передаче информации любыми средствами и способами и взаимодействии как обратной связи. Сама же автор определяет коммуникацию как «необходимое, существенное свойство социальной жизни» [84, с. 11]. Именно в коммуникации, уточняет исследователь, происходит становление «человека как мыслящего и интеллектуального существа» [84, с. 11]. Рассматривая коммуникацию в рамках образовательного процесса, М. М. Симонова видит в ней инструмент, формирующий способность к сотрудничеству и умение задействовать коммуникативный потенциал сначала в учебной ситуации, а затем и за ее пределами [84].

С. Г. Тер-Минасова приводит в своей монографии определение коммуникации по Словарю иностранных слов, в котором она также понимается как акт взаимодействия между двумя или более индивидами,

основанный на взаимопонимании. При этом уточняется, что в основе коммуникации лежит обмен информацией [90]. Такое же определение коммуникации дает Л.И. Богатикова [13].

Таким образом, понятие «коммуникация» описывает взаимодействие партнеров по общению, в основе которого лежит взаимопонимание и взаимоуважение, несмотря на культурные различия.

Следующее базовое понятие – «штурман». Согласно Морскому биографическому словарю, это должностное лицо в авиации, имеющее специальную подготовку и обеспечивающее вождение пилотируемых летательных аппаратов [57]. В его функции входит разработка плана полета, оформление полетной карты, обеспечение режима полета [117].

Рассмотрим следующее базовое понятие «процесс». Толковый словарь Ушакова определяет данный термин как ход, развитие какого-либо явления; последовательную закономерную смену состояний в развитии [93].

В философии процессом называют совокупность изменений, характеризующихся необратимостью, взаимосвязанностью, длительностью, результатом которых является некое новшество. Данные изменения могут носить как спонтанный, так и организованный характер [96].

С точки зрения педагогики В. П. Беспалько определил процесс как всю деятельность человека, направленную на достижение определенных целей [10].

И. П. Подласый, рассматривая процесс во взаимосвязи с воспитанием, определил первое как движение к цели [67].

По мнению Т.Н. Саркисян, в педагогической деятельности процесс следует рассматривать как взаимодействие всего коллектива учителей и обучающихся, направленное на достижение цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых [78].

Таким образом, с точки зрения педагогики мы будем считать процессом совокупность изменений, возникающих в результате взаимодействия педагогов и обучающихся, осуществляемой с определенной целью.

Последним из подлежащих исследованию базовых понятий является понятие «подготовка».

Толковый словарь С. Ожегова и Н. Шведовой определяет данный термин как 1) действие по значению глагола «подготавливать»; принятие мер в ожидании чего-либо; 2) тренировка, обучение; 3) перенятый запас знаний и навыков, полученный кем-нибудь, способность выполнять определенную работу [92].

В психолого-педагогической литературе понятие «подготовка» рассматривают с разных позиций. С одной стороны, подготовкой называют управление процессом формирования базовых компетенций обучающихся [71]. С другой стороны, с точки зрения системного подхода, подготовкой считают систему, отличающуюся наличием структуры и элементарного состава [1].

Нам представляется наиболее подходящим понимание подготовки как педагогической категории с позиции системного подхода, т.е. как система со своей структурой и компонентами. Это позволяет рассмотреть ее сущность и составляющие.

После изучения базовых понятий категориального аппарата следует обратиться к комплексным понятиям, которые являются более сложными по структуре и содержанию.

Термин «коммуникативная компетенция» был впервые употреблен зарубежным исследователем Деллом Хаймсом в 1972. Под ним он понимал «внутреннее знание ситуационной уместности языка» [89, с. 27]. Его идея получила развитие в работах М. Кэнэла и М. Свэйна, которые определяли коммуникативную компетенцию как знание языка и его правил, необходимых для эффективного общения [109]. В отечественной науке

термин «коммуникативная компетенция» получил развитие, благодаря работам М. Н. Вятютнева. Он описывал данным термином «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» [23, с. 38]. Схожим образом трактует коммуникативную компетенцию И. А. Зимняя: «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [36, с. 27]. И.Д. Агафонова считает, что данное понятие означает «знание языка и умение использовать языковые средства в реальных ситуациях профессионального общения» [3, с. 14]. По Е.Н. Солововой коммуникативная компетенция является сложным и многокомпонентным явлением, которое подразумевает продуктивное овладение речевой деятельностью [91]. По определению М.В. Стуриковой, коммуникативной компетенцией называют наличие у обучающегося знаний, умений и навыков, необходимых ему для восприятия и создания речевых произведений с использованием невербальных средств, которые помогают ему в соответствии с коммуникативной задачей и этическими установками достигать результатов [92].

Мы будем понимать под коммуникативной компетенцией систему знаний, умений и личностных качеств, которые помогают установить в процессе общения продуктивное взаимодействие, в основе которой лежит взаимопонимание и принятие позиций друг друга, несмотря на культурные различия.

Второе комплексное понятие – профессиональная подготовка. В Новом словаре методических терминов и понятий ее определяют как систему организационных и педагогических мероприятий, которые направлены на формирование необходимых в определенной профессии знаний, умений и навыков и обеспечение профессиональной готовности к

такого рода деятельности [62]. Как «процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности» толкуется понятие «профессиональная подготовка» в словаре «Профессиональное образование» [75].

Термин «профессиональная подготовка» рассматривался такими исследователями, как В. А. Адольф [2005], Ю. Войнар [2000], Э. Ф. Зеер [2005], С.П. Печенюк [2001].

С.П. Печенюк называет профессиональную подготовку процессом создания условий для рефлексии ценностных установок и саморазвития личностного и профессионального потенциала [67]

По мнению Ю. Войнар, профессиональная подготовка представляет собой специальные знания, умения и навыки, а также личностные качества, трудовой опыт и нормы поведения, которые гарантируют успешный труд по выбранной профессии [22].

Э. Ф. Зеер считает, что профессиональной подготовкой следует называть освоение системы знаний, умений и навыков, формирование социально-значимых и профессионально важных качеств [34].

По мнению В. А. Адольфа, исследуемый термин трактуется как целенаправленная, организованная, планомерная, содержательная и динамическая деятельность участников учебно-воспитательного процесса с целью формирования необходимых для осуществления профессиональной деятельности компетенций [4].

Лаптева Е.И. (2020) исследовала проблему формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы. Методологической основой исследования являлись системный, компетентностный, партисипативный подходы. Данное исследование базируется на принципах: эмерджентности, преодоления социокультурной интерференции, программного комбинирования, персонально-векторной рецепции. Автор разработал модель исследуемой компетенции, которая включает следующие блоки: нормативно-правовой, мотивационно-целевой,

организационно-содержательный, организационно-деятельностный, рефлексивно-диагностический. Организовать педагогический процесс предлагается при соблюдении следующих педагогических условий:

- интеграция интерактивно-анимационных технологий;
- актуализация адаптивно-компенсаторных стратегий;
- горизонтально-фасилитарное взаимодействие педагога и обучающихся [52].

Григорьева Д.А. (2024) исследовала проблему подготовки к межкультурной коммуникации курсантов военного вуза. Методологической основой исследования являлись системный, интегративно-развивающий, культурологический и компетентностный подходы. Данное исследование базируется на общих (вариативности, сотрудничества, практикоориентированности, рефлексивности) и специфических (субъектной активности, диалога культур, межкультурно-коммуникативной направленности профессиональной деятельности офицеров в контексте выполняемых служебно-боевых задач) принципах. Автор разработал модель формирования исследуемой компетенции, включающей концептуально-методологический, содержательно-процессуальный, диагностический и результативный блоки. Д.А. Григорьевой были разработаны следующие педагогические условия формирования авторской системы:

- актуализация субъектной позиции курсантов в межличностном взаимодействии с применением концепции диалога культур,
- реализация комплексного междисциплинарного методического обеспечения с целью формирования готовности к межкультурной коммуникации как фактора профессионализма будущего офицера,
- применение интеллектуальных голосовых ассистентов для моделирования ситуаций межкультурного профессионального

взаимодействия в целях преодоления коммуникативных барьеров и разрешения конфликтных ситуаций [27].

Фокина О.С. (2019) провела исследование формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе. Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный, компетентностный, ситуационно-контекстный подходы. Исследование базируется на принципах имиджевой коммуникации, личностной ориентации, системности, интеграции, интеллектуально-коммуникативной исследовательской ориентации, рефлексивности, интеллектуально-творческой активности. Система формирования межкультурной компетенции, которую исследовала автор, включает целевой, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный блоки. Организовать педагогический процесс предлагается при соблюдении следующих педагогических условий:

- дидактико-технологическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции студентов с применением технологии развития критического мышления;
- создание проектно-творческой среды, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- использование резервов информационно-коммуникационной предметной среды вуза с применением информационно-коммуникационных технологий [101].

Савенкова Е.В. (2021) изучала проблему формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся средствами интерактивных технологий. Методологической основой ее исследования стали интегративный, системный, компетентностный подходы. В основе исследования лежат следующие принципы: компетентности, профессиональной направленности, индивидуальной новизны, функциональности. Разработанная автором система формирования

коммуникативной компетенции состоит из целевого, содержательного, процессуального, критериально-оценочного блоков. Процесс формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся средствами интерактивных технологий осуществлялся при помощи создания следующих педагогических условий:

- эффективной организации традиционного и смешанного образовательного процесса, сочетая традиционное обучение с современными технологиями дистанционного образования иностранных обучающихся;

- сочетания мотивации студентов к формированию коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций по определенному профилю;

- формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности как сфере интерактивной коммуникации иностранного обучающегося в условиях подготовительного отделения университета [79].

Сивцева А.С. (2020) занималась исследованием проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих врачей в образовательном процессе вуза. Методологической основой исследования стали компетентностный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный и коммуникативный подходы. Данное исследование базируется на принципах интерактивности, коммуникативности, профессиональной направленности, активного и интерактивного взаимодействия, аутентичности общения, консолидации знаний. Автор разработала систему формирования иноязычной компетенции, включающую целевой, методологический, теоретический, критериально-диагностический, процессуально-содержательный и результативный блоки. Организовать педагогический процесс предлагается при соблюдении следующих педагогических условий:

- ориентация целей и задач обучения иностранному языку будущих врачей на повышение качества их профессиональной подготовки;
- вовлечение будущих врачей в иноязычную коммуникативно-познавательную деятельность;
- формирование иноязычного коммуникативного, интерактивного, перцептивного, профессионального, поведенческого блоков общения; целостный, компетентностно-системнодеятельностный характер формирования иноязычной коммуникативной компетентности и творческая направленность учебного процесса [86].

Суммируя вышеизложенное, определим профессиональную подготовку как освоение специальных знаний, умений и навыков, а также воспитание личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

На основе выявленных понятий сформируем авторское определение **формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе профессиональной подготовки**. Это целенаправленный процесс по приобретению системы знаний, умений и навыков и личностных качеств, необходимых будущим штурманам в их профессиональной деятельности в процессе общения и взаимодействия с представителями других культур.

Работа над понятийно-категориальным аппаратом проблемы формирования коммуникативной направленности профессиональной подготовки будущих штурманов в процессе преподавания иностранного языка позволила нам глубже изучить ее аспекты в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Анализ подтверждает, что в педагогике и смежных с ней областях накоплен большой опыт по изучению проблем профессиональных компетенций, однако результаты приведенных исследований не могут быть механически перенесены в наше диссертационное исследование. Кроме того, на основе анализа мы можем заключить, что существует очень мало работ, посвященных изучению формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в

процессе преподавания иностранного языка. Это свидетельствует о том, что исследуемый нами вопрос не нашел должного отражения в теории и практике преподавания. Все вышесказанное позволяет утверждать о необходимости создания целостной, эффективно функционирующей системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся по профессии штурман авиации и педагогических условий ее эффективного функционирования.

1.2. Система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

Проанализировав категориальный аппарат исследования, обратимся к рассмотрению точек зрения исследователей и ученых на предмет формирования коммуникативной компетенции у обучающихся на профессию «штурман». Для начала определим термин «подход».

По наблюдению О.Р. Кудакова, понятие «подход» рассматривается как основной объяснительный принцип; интерпретация основных закономерностей развертывания рассматриваемого процесса; описание основных механизмов, обеспечивающих динамику явлений в процессе; совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности; методологический инструментарий для решения сложных задач [48]. Согласно Толковому словарю Д. Н. Ушакова, подход – это «совокупность приемов отношения к кому-нибудь, чему-нибудь, рассмотрения чего-нибудь или воздействия на кого-нибудь, что-нибудь» [93]. Толковый словарь С. И. Ожегова определяет данный термин как «совокупность приёмов, способов (в воздействии на кого-нибудь, что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела)» [92]. В Большой

психологической энциклопедии представлено следующее определение: подход – это совокупность приемов, способов в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо и пр. [15].

«По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать (Вятютнев, 1984), используется как самая общая методологическая основа исследований в конкретной области знаний (Бим, 1988), определяет деятельность исследователя, направленную на изучение того или иного явления (Скалкин, 1981)» [104, с. 95]. Мы в данной работе примем за основу определение методологического подхода О.Р. Кудаква, который основанием для его выделения считает наличие таких компонентов, как аксиоматические и целевые установки, принципы, схемы получения знания, принципы отбора содержания, концепции организации образовательного процесса, роль педагога, модели подготовки, роль обучающегося и т.д. [48]. Методологическим подходом автор называет многоуровневый инструментарий, состоящий из взаимосвязанных структурных компонентов (аксиоматических, коммуникационных и технологических установок), направленный на познание и преобразование сложных объектов действительности и возможный при выполнении определенных условий [48].

Разнообразие задач и целей, которые ставятся в процессе обучения, определили появление большого количества методологических подходов в научных исследованиях. Успешное решение поставленных образовательных целей возможно при соблюдении ряда условий:

1. Выбор методологических подходов должен соответствовать поставленным целям и задачам.
2. Использование нескольких подходов, которые дополняют друг друга, позволяет создать объективную и целостную картину исследуемого явления, рассмотреть явление со всех сторон, изучить все его взаимосвязи.

3. В исследовании не должны применяться взаимоисключающие подходы [39].

Методологической основой построения системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов служат системный, деятельностный и компетентностный подходы.

Системой называют совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство [96]. Элементы системы носят название «подсистемы». Понятие «система» имеет тесную связь с понятиями целостности, структуры, связи, элемента, отношения и др. По замечанию авторов Философской энциклопедии, для системы характерна широкая сфера применения [96]. Она применяется в технике, философии, лингвистике, психологии, педагогике и других областях знаний.

Системный подход как метод научного познания возник в конце XIX – начале XX в. Ярким примером может служить открытие Д.И. Менделеевым периодического закона химических элементов (1869), который лег в основу созданной им системы. Эта система позволила объединить в единое целое все известные химические элементы, что стало возможным, благодаря наличию у них общих свойств. В XX в. системный подход как метод научного познания приобрел особую значимость в связи с тем, что в науке произошел переход к решению нового типа задач, связанных с изучением устройства или работы более сложных предметов и явлений. Интерес к изучению систем в социальных науках во второй половине XX в. объясняется активным развитием технических устройств. Созданием общей теории систем и разработке системного подхода как способа раскрытия внутренних связей той или иной совокупности явлений мы обязаны американскому ученому Л. фон Берталанфи. Его открытие вызвало широкий резонанс в научных кругах и оказало большое влияние на дальнейшее развитие самых разных областей науки. Биолог по образованию, он предложил теорию открытых биологических систем,

которая позже нашла применение в социальных науках и сохраняла актуальность вплоть до конца XX в. [87].

Основными принципами системного подхода, которые приобретают разное содержательное наполнение в разных направлениях научного знания, являются целостность (рассмотрение объекта как единой системы), структурность (наличие взаимозависимых связей и отношений между отдельными элементами объекта) и иерархичность (возможность дальнейшей структуризации системы, т.е. выделение элементарных подсистем) [2].

Понятие системы легло в основу изучения языка в лингвистике. Язык как систему элементов, связанных определенными отношениями, одним из первых стал рассматривать родоначальник структурной лингвистики в Европе Фердинанд де Соссюр. Внутри языковой системы со временем были выделены подсистемы (фонетическая, лексическая, морфологическая и др.). Каждой отрасли лингвистики понятие системы уточняется применительно к своим задачам.

В педагогике системный подход также нашел применение, например, при построении систем обучения и образования. Так, система образования в России включает несколько компонентов, которые могут рассматриваться как ее подсистемы: дошкольное, школьное, профессиональное, послевузовское профессиональное образование. Первыми к традициям системного подхода обратились в своих исследованиях Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. Позже они заинтересовали П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.П. Беспалько и других психологов и педагогов. С позиций системного подхода рассматривались вопросы как обучения, так и воспитания [2].

В методике понятие системы является базовой категорией и определяется как совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор материала для занятий, формы его подачи, методы и средства обучения, а также способы его организации [60]. Применительно к

методике преподавания иностранного языка в качестве компонентов системы обучения определяются подход к обучению, цели, задачи, содержание, процесс, принципы, методы, организационные формы, средства обучения [60]. Их объединение в систему обучения определяется той задачей, на решение которой они – обучение языку. Представленные компоненты, которые находятся по отношению друг к другу в определенной иерархической зависимости, взаимодействуют в каждом конкретном акте учебной деятельности. Все компоненты обучения подчинены целям обучения, которые обуславливают выбор подхода к обучению, принципов, содержания, форм, методов, средств обучения. Система обучения реализуется в виде учебного процесса при помощи перечисленных компонентов. Ее организационно-структурной единицей является практическое занятие, а функциональной – система речевых действий и операций, которые образуют циклы учебной деятельности. Для системы обучения характерны целостность и одновременно самостоятельность ее компонентов, что делает возможным рассмотрение их изолированно. Особенности системы являются функциональность, сложность и открытость. Функциональность подразумевает возможность реализации системы в процессе обучения с конкретной целью. Сложность системы определяется ее многокомпонентным составом. Под открытостью понимают влияние на систему окружающей среды, что влечет за собой изменение целей, задач, содержания обучения и других компонентов системы [60].

Как отмечает Ю.Ю. Тимкина, обучение иностранному языку в вузе подчинено общей цели высшего образования и является частью системы профессиональной подготовки бакалавров, магистров, специалистов, аспирантов. Входящими условиями проектирования системы обучения иностранному языку являются те данные, которые предписывает вуз: он задает цели, предписывает формы и методы обучения, устанавливает место (курс, семестр) и временные ресурсы (общее количество зачетных единиц,

часы на аудиторную и самостоятельную работу). Кроме того, от многоуровневости обучения зависят специфические свойства системы, которые находят отражение в принципах, содержании и методах обучения на каждом этапе подготовки. Анализ исследований в области методики обучения иностранным языкам позволил автору заключить, что на состояние образовательного процесса также оказывают влияние некоторые аспекты внутри системы. Это:

1. «Потребность регулирования курсов иностранного языка для специальных целей и разработки учебно-методического обеспечения;
2. Введение интегрированного обучения для обучающихся с высоким уровнем языковой подготовки;
3. Необходимость разработки методов и форм, обеспечивающих повышение мотивации обучающихся;
4. Ориентирование образовательного процесса на потребности обучающегося» [91, с. 2].

Решение обозначенных проблем, по мнению Ю.Ю. Тимкиной, возможно при помощи системного подхода, в рамках которого будет обеспечена целостность иноязычного образовательного пространства посредством установления связей между компонентами образовательного процесса. Исследователь считает, что системный подход должен стать ключевым, определяющим развитие обучения иностранному языку. Система обучения иностранному языку является сложной, к ее элементам относятся социальный запрос, современное понимание процесса овладения иностранным языком, принципы обучения, отбор языкового материала, разработка методических заданий, организация самостоятельной работы, необходимость интенсификации образовательного процесса путем введения смешанного обучения, методы и формы и контроля [91]. На разных уровнях подготовки должны создаваться свои подсистемы, отличающиеся целеполаганием, организацией и управлением процесса, применяемыми методами обучения. Случайными факторами системы автор

считает разноуровневую языковую подготовку студентов в начале обучения, формы обучения, которые могут меняться в некоторых обстоятельствах. В рамках гуманистической парадигмы современного образования, нацеленного на потребности каждого конкретного ученика, Ю.Ю. Тимкина предлагает применять вариативность обучения, проявляющуюся в многообразии форм познавательной деятельности в иноязычной среде, множественности методов обучения и разнообразия форм контроля, выполняющих обучающие функции [91].

Системный подход позволил создать целостную систему формирования коммуникативной компетенции, определить ее компонентный состав, однако данный подход не позволяет наполнить систему деятельностным содержанием. В связи с этим, мы обращаемся к деятельностному подходу.

Современное развитие технологий привело к увеличению потребления информации, следствием чего стало обесценивание, интенсивное «старение» знаний и умений, накопленных человечеством за прошедшие века. Это изменило требования, выдвигаемые к современному специалисту, который должен теперь не просто обладать определенным набором знаний, но и высокой культурой мышления, способностью творчески и оперативно включать новые знания в практическую деятельность, уметь подстраиваться под быстро изменяющиеся условия [81], принимать независимые решения и приводить их в исполнение, проводить рефлексивный анализ своей деятельности [69]. Новые требования не могли обойти стороной и систему образования. В результате в педагогической практике наметился переход к новым способам усвоения знаний, преодолению формализма в обучении, развитию познавательного и творческого потенциала человека. Это обусловило переход от традиционного обучения с авторитарной ролью преподавателя к деятельностно-развивающему, личностно-ориентированному, где важным становится создание атмосферы сотрудничества и сотворчества, включение

обучающегося в активный процесс познания. Альтернативой методу передачи готовых знаний и их пассивного усвоения обучающимся стал **деятельностный подход** к обучению [81].

Несмотря на то, что активная деятельность обучающегося в процессе усвоения знаний уже давно рассматривалась как важная составляющая учебного процесса, научно обосновано это было лишь с разработкой теории деятельности и деятельностного подхода. Проблему деятельностного подхода начали разрабатывать в педагогике еще в 60-70-х гг. прошлого века [81]. Его основоположником по праву считается А. Дистервег. Он утверждал, что «процессы обучения и воспитания человека протекают внутри его собственной деятельности» [69, с. 24]. Следует отметить, что деятельностный подход в то время нашел воплощение лишь в использовании отдельных методов и форм обучения, которые активизируют учебно-познавательную деятельность обучающихся на отдельных этапах обучения. Конец 1980-х гг. отмечается реформированием образования, в это время усиливается интерес к деятельностному подходу [81].

Основу деятельностного подхода в отечественной педагогике заложили С.Л. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин. Эти исследователи стали рассматривать деятельность как основную движущую силу развития личности [104]. Именно деятельность, по мнению А.В. Купавцева, вносит вклад в развитие психики человека, формирует его способности и профессиональные навыки, которые позволяют выбирать лучшие стратегии жизненного пути, проявлять инициативу и ответственность [69]. Проблеме деятельностного подхода в образовании большое внимание уделено в работах таких ученых как: Л.С. Выготский, А.В. Хуторской, М.Н. Скаткин, Л.Н. Хуторская, И.Я. Лернер, Е.В. Бондаревская, Д.Б. Эльконин, М.И. Махмутов и др.

Под деятельностным подходом к обучению понимают личное участие обучающегося в процессе, осуществляемые им управление и контроль за компонентами деятельности. Использование этого подхода в процессе

обучения помогает создавать комфортную психологическую атмосферу, благоприятные условия для повышения общекультурного уровня образования, снижает уровень конфликтности на занятиях [99].

А.В. Хуторской считает, что в основе деятельностного подхода лежит переход обучающегося от деятельности к личностным приращениям, а от них – к освоению культурно-исторических достижений. Рассматривая деятельность как содержание образования, ученый называет три источника деятельностного подхода: «1) репродуктивный способ усвоения учебного материала, 2) знания, добытые самостоятельно; 3) знания, побудившие к созданию собственного продукта» [69, с. 24]. При этом автор отмечает важность рефлексии на всех этапах обучения: она позволяет студентам проанализировать результаты своей деятельности, провести коррекцию целей последующей, выбрать свой образовательный курс.

Д.Б. Эльконин считает, что, реализуя деятельностный подход к обучению, учителю необходимо ставить перед обучающимися такие задачи, в которых они могут самостоятельно:

1. Сформулировать проблему.
2. Найти ее решение и решить.
3. Проконтролировать правильность найденного решения [69].

Реализацию деятельностного подхода обеспечивает соблюдение следующих дидактических принципов:

1. Принцип действия, заключающийся во включении обучающихся в активную познавательную деятельность, отказ от предоставления им знаний в готовом виде.

2. Принцип непрерывности заключается в «преимуществах всех стадий процесса образования, что гарантирует изменчивость технологических процессов обучения и последовательность стадий обучения. При этом необходимо учитывать психологические особенности возраста и личностные качества обучающихся» [99, с. 193].

3. Принцип единства подразумевает «развитие у студентов системного мировоззрения. Студент обязан иметь общее, единое понимание о мире, о сущности и месте каждой науки в системе наук» [99, с. 194].

4. Принцип минимакса означает обеспечение образовательной организацией обучающихся «возможностью овладеть содержанием образования на максимально допустимом уровне, в то же время обеспечивая его усвоение на уровне социально безопасного минимума» [99, с. 194].

5. Принцип психологического комфорта подразумевает обеспечение психологически комфортной для обучения атмосферы на занятиях, создание условий для диалогических форм общения.

6. Принцип вариативности означает развитие у студентов умения применять вариативное мышление, т.е. понимания возможности разнообразных решений проблем, умения выбирать из нескольких вариантов самое оптимальное решение.

7. Принцип креативности, т.е. развитие умения творчески мыслить, подходить к решению проблемы творчески [99].

При реализации деятельностного подхода овладение знаниями происходит в несколько этапов: восприятие информации; анализ информации (обнаружение специфических признаков, сопоставление, осмысление, преобразование знаний, модификация информации); запоминание (формирование образа); самооценка [69].

Главными структурными компонентами деятельности при реализации деятельностного подхода являются «действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат» [104, с.99]. В методике преподавания иностранного языка деятельностный подход получил свою реализацию в рамках коммуникативного и ряда интенсивных методов. Суть подхода заключается в деятельностном характере обучения, которое на уроках иностранного языка означает включение речевую активность обучающегося на занятиях, решение ими реальных и воображаемых задач [104].

Организация деятельностного подхода осуществляется через:

1. «Моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях;
2. Использование активных и интерактивных методик;
3. Участие в проектной деятельности, владение приемами исследовательской деятельности;
4. Вовлечение студентов в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную, а также проектную деятельность, обеспечивающую свободный поиск эффективного, отвечающего индивидуальности студента подхода к решению задачи» [28, с. 224].

Такая организация деятельностного подхода при изучении иностранного языка помогает студентам освоить учебно-исследовательскую, поисковую, творческую и др. виды деятельности. При этом у обучающихся формируется система ценностей, поддерживаемая данным социумом. Студент учится работать с источниками информации, с современными средствами коммуникации; критически осмысливать получаемую им информацию, сопоставлять ее, формулировать на основе этой информации собственные суждения и оценки; решать познавательные и практические задачи; анализировать общественные явления и события; осваивать различные социальные роли посредством участия в учебных ситуациях; в дискуссиях аргументировано отстаивать свою позицию, оппонировать другим участникам; выполнять творческие задания.

Таким образом, при деятельностном подходе обучающиеся должны проявлять самостоятельность, участвовать в исследовательской деятельности. Преподаватель выполняет роль организатора, направляя деятельность студентов в решении проблем. В дискуссионных формах работы он должен выступать как равноправный участник, не отстраняясь от общего обсуждения [28].

Помимо системного и деятельностного подхода, методологической основой построения системы формирования нами был выбран еще и компетентностный подход.

Вопросами внедрения **компетентностного подхода** в современное образование начали интересоваться относительно недавно в связи с необходимостью модернизации российского образования и интересом участников образовательного процесса. По словам А.М. Новикова, «современное стремительное развитие компетентностного подхода обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [58, с. 9]. Смена образовательной парадигмы отмечена в том числе и в нормативных источниках, регламентирующих современный образовательный процесс. В частности, ФГОС ВО (по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов) ставит в качестве целей обучения овладение студентами определенными компетенциями [113]. К понятиям «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» обращались в своих исследованиях многие отечественные ученые: И. И. Бекбасарова, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторский и др.

Мы в настоящей работе вслед за С.Л. Троянской будем понимать под компетентностным подходом приоритетную ориентацию образования «на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества» [94, с. 7]. Компетентностный подход предполагает развитие у студента таких важных в современных реалиях качеств, как «обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [33, с. 36]. При этом походе считается, что лишь целостность знаний, умений и навыков, которыми овладевает студент, могут обеспечить его профессиональную подготовку на должном уровне и помогут ему на практике реализовать искомую компетенцию. Студент

должен не просто овладеть некоей суммой знаний, но научиться решать проблемы, возникающие в разных ситуациях. Компетенция не является прямым следствием обучения, но результатом саморазвития индивида, его личностного роста, «следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [14, с. 35].

Таким образом, компетентностный подход является практико-ориентированным, позволяя решать типичную для выпускника российского вуза проблему, когда студент хорошо владеет теоретическими знаниями, но испытывает трудности в их применении на практике для решения конкретных задач и проблемных ситуаций.

Основными принципами компетентностного подхода, отраженными в работах исследователей, являются:

- формирование творческого мышления;
- развитие умения к прогнозированию и целеполаганию;
- метапредметная направленность образовательной деятельности;
- практико-ориентированность образовательного процесса;
- развитие умения самостоятельного решения задач с использованием собственного опыта;
- развитие способности к самооценке образовательных результатов.

Таким образом, системный, деятельностный и компетентностный подходы позволяют формировать коммуникативную компетенцию будущих штурманов. Создав целостную систему формирования данной компетенции, преподаватель должен использовать приемы обучения, которые включают студентов в активную речевую деятельность, заставляют решать проблемные ситуации, заниматься поиском информации и ее анализом, учувствовать в дискуссиях на иностранном языке, работать в команде, выполнять творческие задания.

1.2.2. Характеристика и содержание системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

Нами была разработана система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки. Она состоит из пяти блоков: нормативно-правового, мотивационно-личностного, организационно-содержательного, организационно-деятельностного, рефлексивно-диагностического блоков.

Задача **нормативного правового блока** в установлении нормативно-правовой базы, помогающей определить цели и задачи, выбрать методы обучения английскому языку будущих штурманов, учебных пособий и методической литературы, а также соответствующих измерителей достижений студентов.

Нормативно-правовой блок базируется на Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 23.06.2024, ФГОС ВО по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов (приказ от 21 августа 2020 г. № 1083), рабочей программы учебной дисциплины «Иностранный язык».

Согласно статье 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 23.06.2024, высшее образование направлено на обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по различным направлениям человеческой деятельности, а также на удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [116]. К обучению по программе специалитета допускаются лица, имеющие среднее общее образование.

ФГОС ВО по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов определяет требования к овладению универсальными и общепрофессиональными компетенциями,

которые включают, среди прочего, коммуникацию на английском языке. Обучающийся по программе специалитета должен обладать следующими универсальными компетенциями:

1. УК-4 (коммуникация): Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

2. УК-5 (межкультурное взаимодействие): Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия [115].

Общепрофессиональные компетенции включает ОПК-1 (правовая профессиональная культура): Способен использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности [115].

Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» указывает, что дисциплина реализуется в рамках базовой части основной профессиональной образовательной программы, и определяет цели освоения дисциплины, а именно формирование у курсантов общепрофессиональных компетенций на иностранном языке в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования и квалификационными требованиями к выпускнику; воспитание у курсантов осознанного отношения к изучению иностранного языка как средства получения информации по специальности [113].

В рамках реализации **мотивационно-личностного блока** мотивация определяется как совокупность психологически разнородных факторов, являющихся определяющими в поведении и деятельности человека [5], или побуждения, заставляющие человека совершать какие-либо действия и определяющие их направленность [15]. Разновидностью мотивации является учебная мотивация, которая включена в учебную деятельность и, как любой вид мотивации, имеет системный характер. Ее основные характеристики – это направленность, устойчивость и динамичность.

Компонентами учебной мотивации являются потребность, смысл учения, мотив учения, цель, интерес, желания и намерения, задача [5] (Рис. 2).

Потребность – одно из важнейших мотивационных понятий. Оно описывается в психологической литературе как состояние индивида, которое возникает у него в результате испытываемой им нужды в определенных необходимых для его существования и развития объектах. Потребность выступает источником активности человека, регулятором его поведения, определяющим направленность его мышления, чувств и воли [15].

Другим важным понятием учебной мотивации является мотив. Мотивами принято считать внутренние силы человека, непосредственно связанные с личностными потребностями и побуждающие его к определенному виду деятельности, направленной на их удовлетворение [15]. Мотивами могут стать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Однако за всеми перечисленными мотивами в первую очередь стоят потребности человека во всем их многообразии (от базовых, биологических, до высших, социальных) [5].

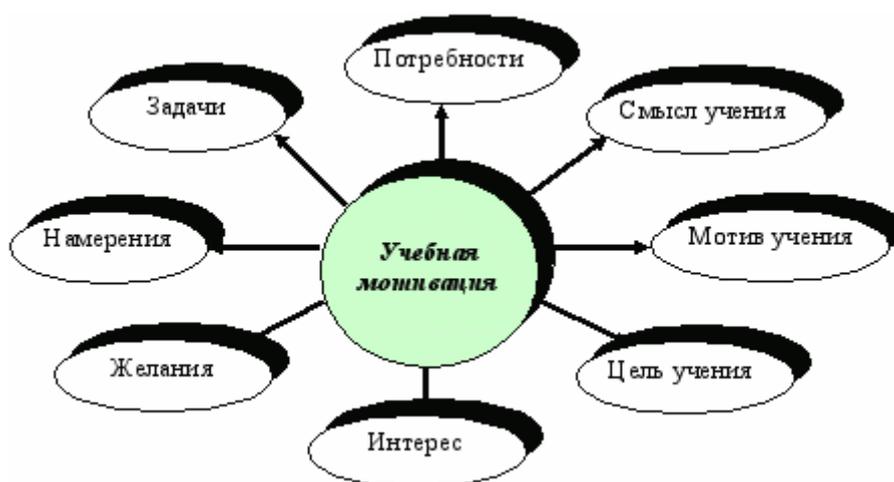


Рисунок 2 – Структура учебной мотивации

Учебный мотив определяют как направленность обучающегося «на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [24, с. 12]. На основании таких критериев, как содержание (направленность) и состояние (уровень сформированности), в

педагогической психологии выделяют разные типы мотивов. Следует отметить, что в настоящее время не существует общепринятой классификации учебных мотивов. Наиболее разработанной можно назвать классификацию по содержанию. Их основу заложила классификация Л.И. Божович, которая выделила два типа учебных мотивов: познавательные, связанные непосредственно с учебной деятельностью и процессом учения, и социальные, имеющие отношение к взаимодействию ребенка с окружающей средой, т.е. лежащие за пределами учебного процесса.

Наиболее распространенной является классификация, различающая внешние и внутренние мотивы. Однако, в педагогической психологии существуют два подхода к их различению. Согласно первому, мотивы, реализующие познавательную потребность, связанные с усвоением знаний, определяются как внутренние, а мотивы, которые направлены на реализацию непознавательных потребностей, т.е. не связанных с учением, получили название внешних. Такой подход к характеристике внешних и внутренних мотивов разделяют П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др. Основу второго подхода, которого придерживаются Г.Е. Залесский, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, И.А. Васильев, И.И. Вартанова, Д.Б. Эльконин и др., образует дополнительный критерий, выделяемый в дополнение к вышеперечисленным – характер личностного смысла (утилитарно-прагматический и/ или ценностный), придаваемый учению и его продуктам. Мотивы являются внешними в случае реализации потребности во внешнем благополучии (материальном и/ или социальном), т.е. если мотив имеет для личности утилитарно-прагматический смысл. Внутренние мотивы подразумевают при этом подходе наличие ценностного смысла в мотиве, т.е. реализацию потребности «во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок. На этом основании к внутренним мотивам добавляется еще один – мотив самосовершенствования» [24, с. 12].

Также в психологии существует подход, при котором отмечают усложнение «структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречащих отношений между ними». Используя классификацию учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости и функций, которые они выполняют в системе учебной мотивации, выделяют смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы. Смыслообразующие мотивы не только побуждают к деятельности, но и придают ей личностный смысл. Действуя параллельно со смыслообразующими, мотивы-стимулы служат дополнительными побуждениями. Смыслообразующие мотивы определяют направленность всей мотивационной системы.

Известный психолог И.А. Зимняя выделяет так называемый мотив достижения, под влиянием которого обучающийся стремится достичь успехов, высоких результатов в учебной деятельности. Автор считает, что этот мотив подчиняется профессиональной и познавательной мотивации. Чтобы стать компетентным специалистом в будущем, современный обучающийся должен владеть навыками получения знаний и уметь применять их на практике [53].

Исследования А.Н. Печникова и Г.А. Мухиной выявили, что у студентов ведущими учебными мотивами являются «профессиональные» и «личного престижа», меньшую значимость имеют так называемые «прагматические мотивы» (получение диплома о высшем образовании) и «познавательные». В процессе обучения тот или иной из перечисленных мотивов становится доминирующим: на первом курсе – это «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвертом – «профессиональный» и «личного престижа», на четвертом – «прагматический». Успешность обучения зависит от «профессионального» и «познавательного» мотивов, «прагматические» мотивы характерны, как правило, для «слабых» студентов [42, с. 247].

Показателями сформированности учебной мотивации выступают особенности целеполагания, эмоции в ходе учения, состояние умения учиться (обученность и обучаемость) [24].

Формирование и развитие мотивации происходит в несколько этапов. А.А. Файзуллаев выделяет следующие: возникновение и осознание побуждения (потребности, влечения склонности и т. д.) → мотив → реализация мотива → закрепление мотива (он становится чертой характера) → возникновение потенциального побуждения [32].

Д.В. Колесов вместо понятия «мотивация» использует «мотивационное поле», в котором он отмечает несколько стадийальных элементов или зон: «потребностное возбуждение сначала попадает в зону потребностных эталонов, затем – в зону представительства потребностей, в зону обработки потребностного возбуждения и зону формирования программы действий и на конечном этапе – в зону подкрепления» [38, с. 37]

По мнению Е.П. Ильина, процесс формирования мотивации делится на три этапа:

1. Возникновение первичного абстрактного мотива. Эта стадия включает формирование потребности, цели, стимула и поисковой активности. Когда потребность становится осознанной, возникает сильное желание ее удовлетворить, что приводит к поиску путей и средств для ее удовлетворения.

2. Поисковая активность (внешняя и внутренняя). Она направлена на изменение ситуации, которая не устраивает индивидуума, или на изменение отношения к ней. При этом отсутствует прогноз результатов этой активности, но ведется постоянный учет промежуточных результатов. Поисковая активность – это врожденное качество, которое развивается в процессе становления и обучения. Отказ от нее приводит к депрессиям, апатии, чувству беспомощности. При этом отмечается снижение устойчивости к неудачам в случае полного и легко достижимого успеха или же постоянных неудач в поиске. Речь идет о внешней поисковой

активности, если у индивидуума нет известного ему способа удовлетворения потребности. Если же он может выбрать из известных ему способов или путей, с учетом множества факторов (условий ситуации, знаний, умений, качеств, предпочтений, уровня притязаний, норм и ценностей), то говорят о внутренней поисковой активности.

3. Выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь. Цель – это осознанный образ будущих результатов, а намерение достичь цели находит выражение в сознательном побуждении к действию [38].

П.А. Малыхин считает, что в настоящее время не существует единого мнения о стадиях мотивационного процесса и этапах возникновения мотива, т.к. они, а также их последовательность, количество, содержание находятся в прямой зависимости от вида стимуляции, влияющих на мотивационный процесс. При этом автор выделяет структурные элементы этого процесса: стимул, потребность, мотив, цель, деятельность. Протекание зависит от психических свойств личности [54].

Мотивация играет важную роль в обучении. Она влияет на степень проявляемой настойчивости в поиске решения задач, заставляет проявлять больше усилий, инициативности, улучшает когнитивные способности, повышает общую производительность [5]. Исследования А.А. Реаны показали, что высокая положительная мотивация не только способствует успешному освоению знаний и умений студентами вузов, но и компенсирует недостаточно высокие способности. При этом при больших способностях отсутствие учебного мотива негативно сказывается на успехах в учебе [42]. А.И. Гебосом были выделены факторы, способствующие формированию положительного мотива к учению у студентов: «осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих

проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе» [42, с. 248]. Трудности, связанные с формированием положительной мотивации у студентов, обусловлены такими факторами, как резкое снижение внешнего контроля за их деятельностью, изменение структуры учебной деятельности (помимо мотивов учения появляется профессиональные мотивы), вхождение в новую социальную общность – «студенчество» [42, с. 248].

Функция мотивационно-личностного блока в системе формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки состоит в том, чтобы выявить место мотивации в учебном процессе, понять, с какими установками и каким отношением к будущей профессии приходят абитуриенты, как меняется мотивация в процессе обучения. Знание структуры и этапов развития мотивации, системы мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к предмету, необходимо для создания благоприятных условий на занятиях, удовлетворяющих потребности студентов в поисковой деятельности, позволяющих им проявлять активность, творчество в решении коммуникативных задач.

В организационно-содержательном блоке в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» в структуре профессиональной подготовки будущих штурманов были сформированы умения и навыки использования языкового материала в профессиональной деятельности военного специалиста, чтения текстов по специальности; навыки письменного и устного перевода, реферирования и аннотирования иноязычных текстов; навыки диалогической и монологической устной речи по основным направлениям профессиональной деятельности и умения развернуто обосновывать и объяснять свои взгляды в рамках профессионального общения; улучшены навыки аудирования иностранной

речи в сфере профессиональной деятельности; проведено ознакомление с общими сведениями страноведческого характера страны изучаемого языка.

В рамках компетенции УК-4 («коммуникация») студентами были усвоены основные способы сочетаемости лексических единиц и основные элементы словообразования; освоен лексический минимум общего, терминологического характера, грамматический минимум, в объеме необходимом для осуществления иноязычного делового коммуникативного взаимодействия, чтения и перевода текстов по профессиональной и общенаучной тематике. Курсанты научились выражать разнофункциональные коммуникативные намерения с учетом коммуникативных задач, сфер, ситуаций и способов общения; поддерживать устные речевые контакты на английском языке в сфере бытовой и профессиональной коммуникации; использовать английский язык в профессиональной коммуникации, при межличностном общении, осуществлении академического взаимодействия; беседовать в рамках освоенной тематики, аргументировано излагать собственную точку зрения; читать и понимать содержание текстов по профессиональной тематике; составлять тезисы доклада, письменную аннотацию литературы по специальности.

В рамках компетенции УК-5 («межкультурное взаимодействие») студенты узнали способы установления лингвистических связей между языками; культуру и традиции стран изучаемого языка, правила речевого этикета; научились понимать и вести монологическую и диалогическую речь на общие темы в течение определенного времени; участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью (задавать вопросы и отвечать на вопросы на английском языке).

Результатами формируемой компетенции ОПК-1 («правовая профессиональная культура») стали умения пользоваться нормативными правовыми документами в своей профессиональной деятельности; реферировать и аннотировать иноязычные тексты общенаучного и военно-прикладного характера. Курсанты приобрели навык самостоятельной

работы по изучению английского языка с использованием нормативных правовых документов при решении профессиональных задач.

Функцией организационно-содержательного блока является описание достигнутых результатов обучения по учебной дисциплине «Иностранный язык».

В рамках реализации **организационно-деятельностного блока** для обучения коммуникации на английском языке в процессе профессиональной подготовки будущих штурманов используются такие способы проведения занятий по английскому языку, как устное изложение учебного материала, обсуждение изучаемого материала, показ учебных видеофильмов, практическое выполнение работ по грамматике английского языка, самостоятельная работа.

На занятиях применяются различные методы, один из которых является ведущим. Он определяет построение и вид занятия, деятельность преподавателя и обучаемых на нем. Кроме традиционных методов, используются интерактивные технологии, такие как проблемное обучение, анализ производственных ситуаций и имитационное моделирование и т. д.

Проблемное обучение представляет собой технологию деятельностного подхода, т.е. курсанты получают знания не непосредственно от преподавателя, а добывают их самостоятельно в процессе мыслительной работы по поиску решения проблемной задачи, построенной на содержании изучаемого материала. Для преодоления возникающих трудностей студенты должны приложить интеллектуальные усилия. Проблемные ситуации могут быть объективными (ситуация задается преподавателем) и субъективными (психологическое состояние интеллектуального затруднения при решении поставленной проблемы).

Анализ производственных ситуаций – это метод, применяемый в процессе профессиональной подготовки. Суть метода состоит в том, что курсантам предъявляется какая-то производственная ситуация, характеризуются ее условия и действия ее участников. Задачей студентов

является оценить правильность этих действий и аргументировать свой ответ. Этот метод помогает решить проблемы профессионального обучения и общего развития, способствует развитию коммуникативных способностей, формируют у будущего специалиста способности исследовательского и творческого характера [49].

Имитационное моделирование представляет собой имитацию отдельных производственных процессов. Оно позволяет студенту погрузиться в контекст, максимально приближенный к профессиональной среде. Моделирование проводится с целью акцентировать внимание обучаемого на каком-то важном понятии, категории, предоставляет курсантам возможность в творческой обстановке сформировать и закрепить те или иные навыки производственного процесса. Данный метод является, по мнению Т.П. Гордиенко и С.Г. Марченко, «эволюционным этапом развития дидактических ролевых игр» [25, с. 26], так как ситуация с помощью данного метода моделируется более точно, в том числе с использованием количественных параметров, «тогда как игра не является столь же приближенной к реальной ситуации и лишь происходит по «мотивам» профессиональной жизни» [25, с. 27]. По замечанию исследователей, данный метод встраивается во все ключевые дидактические концепции: практико-ориентированное обучение, метод кейсов, интерактивное обучение и т.д.

К активным и интерактивным методам, применяемым в вузе, относятся групповые дискуссии, метод проектов, метод изучения конкретной ситуации, метод видеофильмов и метод деловой игры.

Групповые дискуссии – это обсуждение и обмен мнениями или идеями по какому-либо спорному вопросу, проблеме. Важными чертами такой дискуссии является сочетание диалога и обсуждения-спора, столкновение разных точек зрения, позиций. Дискуссии базируются на таких принципах, как содействие возникновения альтернативных точек зрения, способов решения проблемы, конструктивность критики,

психологическая защищенность участников дискуссии. Дискуссия может быть эффективной только в том случае, когда ее участники обладают базовыми знаниями по обсуждаемой проблеме [12].

Деловая игра как активный метод обучения представляет собой способ воссоздания будущей профессиональной деятельности специалиста как с предметной, так и с социальной стороны. Во время деловой игры моделируются те системы отношений, которые характерны для этой деятельности, возможные профессиональные проблемы, реальные противоречия и затруднения, испытываемые в типичных профессиональных ситуациях [12].

Метод видеофильмов является эффективным методом обучения, активизирующим познавательную деятельность через эмоциональное восприятие. Выделяются следующие способы использования видео на практических занятиях:

1. Видео-актуализация, предоставляемая преподавателем в начале занятия для введения в тему и повышения внимания обучающихся.
2. Видео-иллюстрация, которая применяется для раскрытия или дополнения темы, а также для подтверждения слов педагога.
3. Видео-тренажер предлагается для развития навыков и овладения технологией.

Работа с видеоматериалом включает показ фильма и последующее его обсуждение. Для обсуждения можно применять такой интерактивный метод, как ЗХУ (Знаю. Хочу знать. Умею). Это формат работы с аутентичным материалом, когда лист бумаги делится на три колонки и каждая из колонок получает название: «Знаю», «Хочу знать», «Умею». Перед просмотром фильма в первую колонку студенты вписывают то, что они знают по теме фильма. Вторую колонку курсанты заполняют во время или после просмотра, отмечая возникающие вопросы или то, что им хотелось бы еще узнать по теме. Третья колонка также заполняется во время

или после просмотра, там фиксируется полученная студентами информация. Затем следует обсуждение и закрепление материала.

Другим активным методом, который может быть интегрирован в просмотр фильма, является мозговая атака. Это может быть генерирование идей относительно сюжета фильма. Метод позволяет подключить к дискуссии всю группу, проявить творчество [46].

Активные методы обучения помогают обучаемому раскрыться как личности, являются условием подготовки конкурентно способного специалиста, позволяют ему уже в учебных аудиториях приобретать профессиональные навыки, так как предполагают вовлечение студента в решение проблем, максимально приближенных к будущей деятельности.

Интерактивный метод обучения позволяет вовлечь в учебный процесс всех студентов, они получают возможность понять и рефлексировать в соответствии со своим личными знаниями и опытом. Применение данного метода делает процесс обучения активным не только для курсанта, но и для преподавателя, притом, что исключается всякого рода доминирование кого-либо из участников процесса. Создаваемая атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки способствует развитию познавательной активности, которая проходит в форме сотрудничества. Интерактивное обучение предполагает диалоговую форму общения, во время которой студенты учатся критическому мышлению, решению сложных проблем на основе анализа обстоятельств и информации, обучаются воспринимать и критически оценивать альтернативное мнение, принимать продуманные решения, выстраивать дискуссию, общаться с людьми. В основе интерактивного обучения лежит субъект-субъектное взаимодействие, которое как общение в широком смысле, по словам З.П. Барабанова, включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие людьми друг друга [7]. Такое взаимодействие способствует процессам изменения и развития его участников, стимулирует внутреннее саморазвитие,

самосовершенствование через установление связей с внешней средой [29]. Диалог дает возможность его участникам выразить свое мироощущение, осуществить совместный поиск истины. По выражению Л.М. Баткина, «диалог – это столкновение разных умов, разных истин, несходных культурных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую культуру» [77, с. 142]. Целью диалога является «приращение и критический обмен знаниями объективного и субъективного характера, а также расширение социально-коммуникативного опыта субъектов образовательного процесса на основе самоанализа и развития их личностных смыслов» [111, с. 315]. Диалог предполагает столкновение позиций, точек зрения, в ходе обсуждения которых определяются, уточняются, обогащаются и трансформируются взгляды, идеи, мнения и интересы, формирующие личность. Именно посредством диалога выстраивается многомерное ценностно-смысловое общение [111].

Любой человек как носитель языка является также и носителем культуры, поскольку в языке отражается реальность и культура как ее часть. Причем подразумевается как культура этническая, профессиональная, социальная, так и индивидуальная. Исходя из этого, можно констатировать, что любое субъект-субъектное взаимодействие – это диалог разных культур. По мнению известного философа и литературоведа М.М. Бахтина, именно через диалог, глядя на себя через призму других культур, культура приближается к пониманию себя самой, раздвигая тем самым рамки ограниченности и односторонности. Ни одна культура не существует изолированно, всегда происходит контакт разных культур, а их диалог – это залог для укрепления таких ценностей, как уважение, толерантность, взаимопомощь, милосердие [11].

В основе поликультурного диалога, который представляет собой психолого-педагогический процесс социализации личности, лежит преемственность культур, традиций и норм поведения, а также внимание к культурным и воспитательным традициям национальных и этнических

меньшинств. Результатом реализации поликультурного диалога становится принятие культурного многообразия и стремление его сохранить, признание равных прав у представителей разных культур, формирование и развитие личности в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей. В условиях поликультурного диалога преодолевается ксенофобия, развиваются навыки критического и независимого мышления, выработки суждений, в основе которых лежат моральные нормы и ценности [70].

Функция организационно-деятельностного блока в системе формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки состоит в создании технологической базы, позволяющей выстроить эффективный процесс формирования коммуникативных навыков на занятиях по английскому языку.

Объективная оценка достижений при формировании коммуникативной компетенции будущих штурманов составляет **рефлексивно-диагностический блок** авторской системы. Данный блок позволяет оценить, проанализировать, проконтролировать и откорректировать уровень сформированности исследуемой нами компетенции. Педагогическая диагностика заключительного блока имеет тесную связь с остальными блоками и предполагает несколько этапов мониторинга:

- организационный (подготовка к диагностическим мероприятиям, сбор эмпирических данных);
- контрольно-аналитический (анализ, интерпретация полученных результатов и оценка степени сформированности коммуникативной компетенции обучающихся);
- коррекционный (осуществление коррекционных мероприятий).

Проводимая диагностическая деятельность опирается на каждый из перечисленных выше блоков системы формирования коммуникативной компетенции и состоит из трех компонентов;

- первичная диагностика (возможность проанализировать степень мотивации и исходных потребностей обучающегося, его личностных качеств и ориентации на коммуникативное взаимодействие);
- промежуточная диагностика (связь мотивационно-целевого, организационно-содержательного и организационно-деятельностного блоков);
- итоговая диагностика (выявление степени сформированности всего комплекса блоков, составляющих коммуникативную компетенцию).

Каждый из структурных компонентов диагностической и аналитической деятельности базируется на критериях сформированности, тождественных структурным компонентам коммуникативной компетенции будущих штурманов. Представим критериально-диагностический аппарат степени сформированности исследуемой компетенции в таблице 1.

Таблица 1 – Критериально-диагностический аппарат для выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов

Критерий сформированности КК	Метод диагностики уровня сформированности КК
Мотивационно-личностный	Методика диагностики интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой; «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест мотивации на успех Т.Элерса, методика диагностики типа коммуникативной установки В. Бойко, Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко; тест оценки уровня общительности и коммуникативности В.Ф. Ряховского
Когнитивно-аккумулирующий	Тест подстановочного характера; репродуктивный тест; тест моделирования речевой интеллектуальной деятельности
Результативно-генерирующий	Опросник оценки коммуникативной компетентности И.А. Мартыановой; тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера

Остановившись подробнее на уровнях сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов, отметим их характеристику:

1. Низкий (у обучающегося отмечается отсутствие осознания значимости эффективного коммуникативного взаимодействия, низкая степень мотивации осуществления коммуникативной деятельности, низкая степень проявления коммуникативно-значимых личностных качеств, отсутствие системных знаний лингвистической и грамматической направленности, преимущественное использование невербальных средств общения, неспособность использовать иностранный язык для общения в силу отсутствия в языковом арсенале обучающегося грамматических и лексических формул).

2. Средний (у обучающегося отмечается недостаточное осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия, недостаточная степень мотивации при наличии общего интереса к осуществлению коммуникативной деятельности, частичное проявление коммуникативно-значимых личностных качеств, недостаточно глубокие знания лингвистической и грамматической направленности; наличие некоторых представлений о правилах этикета, развитые умения коммуникации на иностранном языке, недостаточно развитая способность ориентации в коммуникативных ситуациях, ошибки в выборе речевого поведения, наличие коммуникативных затруднений).

3. Высокий (у обучающегося отмечается полное осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия, высокая степень мотивации и заинтересованности в осуществлении эффективной коммуникативной деятельности, устойчивое проявление коммуникативно-значимых личностных качеств, наличие системных знаний лингвистической и грамматической направленности, правил этикета, правил корректного построения грамматических и лексических интерпретаций, развитые умения использовать имеющиеся знания для

решения коммуникативных задач, развитые умения использовать имеющиеся знания для решения коммуникативных задач, ориентироваться в ситуации общения; находить выход из возникающих коммуникативных затруднений, что позволяет избежать возникновение языкового барьера).

Функция рефлексивно-диагностического блока оценочная. Данный блок позволяет оценить уровень коммуникативной компетенции будущих штурманов, их умение вести диалог на английском языке в профессиональной сфере, поддерживать речевые контакты. В случае необходимости проводится коррекционная работа.

Разработанная авторская система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки представлена на рисунке 3.

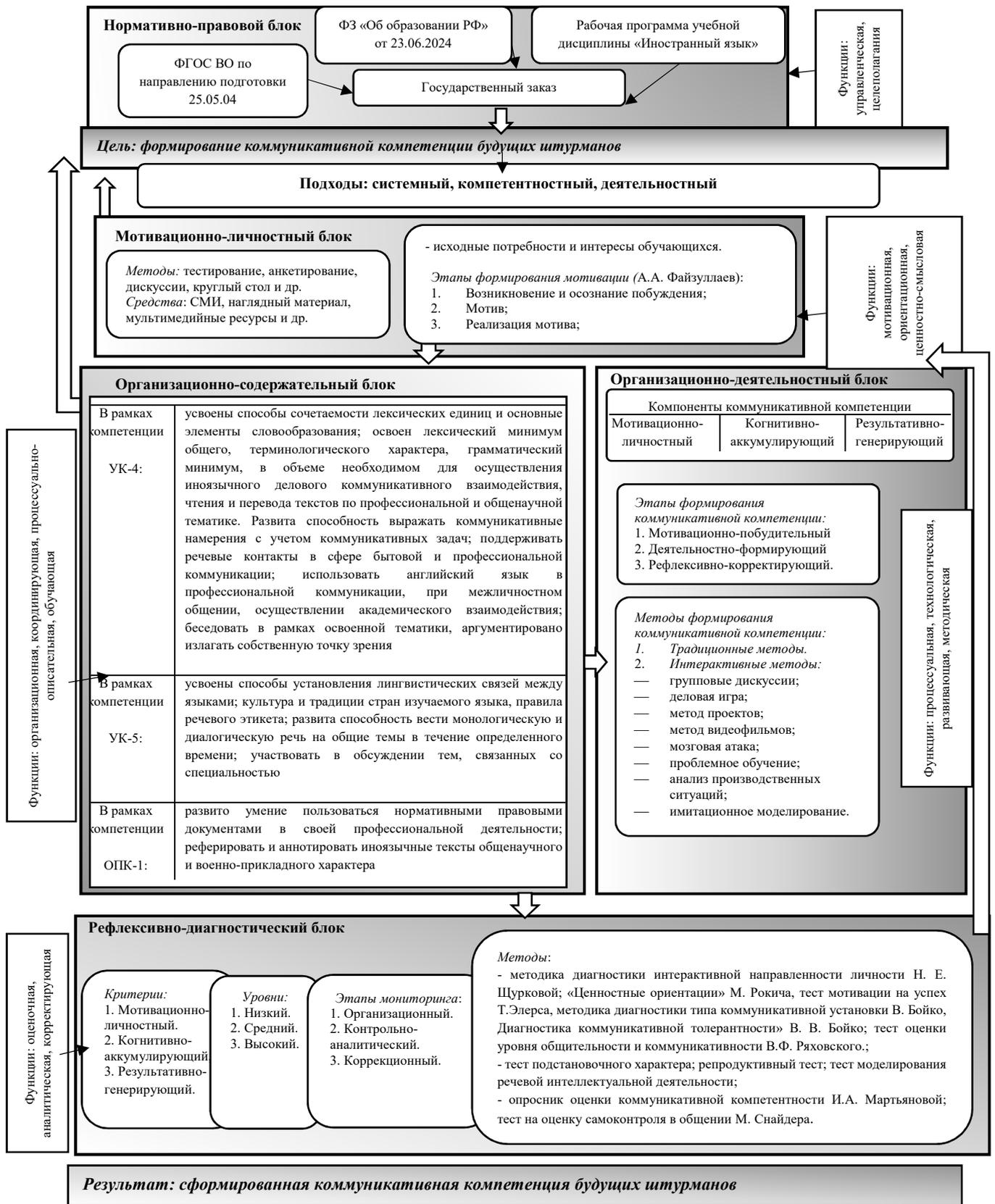


Рисунок 3 – Система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

1.3. Педагогические условия эффективного функционирования системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

Нами были разработан и апробирован комплекс педагогических условий, способствующих эффективному функционированию системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов.

Любая система успешно развивается при соблюдении условий. Согласно Толковому словарю Д. Н. Ушакова, этим термином описывают «1. Уговор, соглашение (на словах или письменное) о чем-нибудь между двумя или несколькими лицами; 2. Официальный договор; 3. Статья договора, предусматривающая действия участников в определенных обстоятельствах, в той или иной области (офиц.); 4. Требование, предложение одной договаривающейся стороны, принимаемое или отвергаемое другой стороной; 5. Правила, установленные для той или иной области жизни, деятельности; 6. только мн. ч. Обстановка для какой-нибудь деятельности, обстановка, в которой происходит что-нибудь; 7. То, что делает возможным что-нибудь другое, от чего зависит что-нибудь другое; только мн.ч. Положения, лежащие в основе чего-нибудь, определяющие что-нибудь» [93]. Энциклопедия социологии трактует понятие «условие» как то, от чего зависит существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует данное явление [105].

В нашем контексте понятие «условие» соответствует толкованию в словаре Д. Н. Ушакова под номером 7. Таким образом, условием является некое обстоятельство или обстоятельства, от которых зависит что-либо. Как правило, условия определяют как нечто внешнее для явления. Они формируют среду протекания явления, которая определяет действия законов природы и общества. Способность условий формировать среду, в которой возникают, существуют и развиваются процессы и явления, делают их важным фактором результативности всего процесса [6].

Н.М. Яковлева называет педагогическими условиями комплекс элементов влияния на учебно-воспитательный процесс, благодаря которому обеспечивается либо определенный уровень сформированности каких-либо качеств личности, либо необходимый уровень знаний, умений и навыков [6]. Мы в данной работе будем придерживаться данного определения педагогических условий, а также учитывать, что они должны иметь гибкий и динамичный характер, варьировать вслед за меняющимися социальными требованиями к системе высшего профессионального образования, обладать свойствами необходимости и достаточности [106].

В связи с вышеизложенным необходимо выделить достаточные условия для формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов. К таковым мы относим:

1. Междисциплинарный характер обучения.
2. Создание интерактивной коммуникативной среды.
3. Профессиональная направленность процесса формирования коммуникативной компетенции.

Перейдем к описанию каждого из выбранных педагогических условий.

Первым условием успешного формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов мы считаем междисциплинарный характер обучения.

Глубина познания окружающего мира и социальных явлений зависит от уровня и характера междисциплинарных связей в образовании. Дисциплинарная модель образования, традиционно используемая в нашей стране в учебном процессе, является грубой моделью окружающей действительности. Сложные явления окружающего мира обучающиеся познают в виде отдельных составляющих, иногда не взаимодействующих с собой. При этом окружающей мир – это сложная многокомпонентная система, для которой характерно наличие высокого уровня междисциплинарности. Деление на учебные дисциплины в рамках

образовательной модели стало необходимым по причине увеличения объема знаний и сокращения по этой причине людей с энциклопедическими знаниями. Структурирование знаний позволило большему числу людей получить небольшой объем знаний, который они могли с успехом применять на практике. Дальнейшее дробление научных областей на образовательные области, а затем и на направления, специальности, специализации и т.д. сопровождалось разработкой учебных планов, закрепляющих дисциплинарный принцип организации учебного процесса. При этом междисциплинарность образования, отсутствие проникновения между отдельными дисциплинами стало слабым звеном дисциплинарной образовательной модели [80].

Недостаточность дисциплинарного, одностороннего научно-теоретического освоения реальности стали отмечать исследователи XX века. Междисциплинарность в науке позволяет более детально изучить проблему исследования, расширить области знаний, которые не могут быть исследованы в рамках одной дисциплины, создает большую базу для научных проектов [47]. Стоит отметить, что научные исследования всегда имеют междисциплинарный характер, т.к. решение даже частной научной проблемы требует, как правило, значительного объема междисциплинарных знаний.

Совсем по-другому обстоит дело с междисциплинарностью в образовании. Уже в школе обучающихся приучают к «дисциплинарному» восприятию знаний. Однако, как мы отметили ранее, окружающий мир междисциплинарен. Поэтому выпускники школ, а также и средних учебных заведений, и вузов вынуждены сами синтезировать знания, чтобы они обрели целостность и были пригодны затем для применения в повседневной жизни и в профессиональной деятельности. Таким образом, возникает необходимость в изменении подхода к образованию, выбору новых приоритетов, «отходе от дисциплинарного построения образовательных программ, давно превратившегося в одну из академических традиций, о

стремлении структурного сопряжения содержания образовательных программ к соответствующим видам профессиональной деятельности» [80, с. 90].

«Междисциплинарные связи – это согласованность учебных программ, детерминированная дидактическими целями и содержанием» [47]. По словам Л. Иваницкой, междисциплинарное обучение характеризуется интеграцией междисциплинарных знаний в рамках центральной темы или направления программы [110]. Как отмечает Т.В. Крепс, междисциплинарным подходом к обучению является выявление взаимосвязанных элементов в темах, разделах, использование общих терминов и системы исследования. Он обеспечивает связь дисциплин, сглаживая противоречия в усвоении знаний, идей, методов между науками [110]. Междисциплинарность в обучении способствует формированию мышления в профессиональной сфере, активному овладению изучаемым материалом [80]. В отличие от учебных программ, которые невольно поощряют запоминание отдельных фрагментов информации, междисциплинарное образование способствует развитию структурных знаний: пониманию отношений более высокого порядка и организующих принципов. Междисциплинарный подход также оказывает влияние на формирование сложной внутренней организации знаний. Сосредоточиваясь на проблеме или основной теме, междисциплинарные подходы побуждают студентов воспринимать связи между, казалось бы, не связанными между собой областями, тем самым способствуя персонализированной организации знаний. Междисциплинарная компетентность в значительной степени зависит от построения связей между теориями, подходами, методами исследования, концепциями и парадигмами, т.е. интерпретационными инструментами, с помощью которых студенты составляют систему отсчета для исследования темы. Например, взаимодействие между индивидуальными и общественными нормами может быть исследовано в исторических и политических

измерениях; проанализировано философски; и выражено в литературе, кино или визуальном искусстве. Овладение интерпретационными инструментами позволяет обучающимся сравнивать совокупность всех перспектив, полученных в разных дисциплинах. Междисциплинарное обучение побуждает студентов искать размышлять о том, что было изучено, и усваивать знания, исходя из личного понимания [110].

Выявление междисциплинарного характера обучения как педагогического условия обусловлено, в первую очередь, особенностями профессиональной подготовки будущих штурманов, включающей приобретение знаний, умений, навыков и личностных качеств, требуемых для осуществления продуктивного взаимодействия в процессе их профессиональной деятельности в том числе и с представителями иной культуры. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки студенты должны не только приобрести знания, умения и навыки по нескольким отдельным дисциплинам, но видеть взаимосвязь между полученными знаниями и уметь применять их на практике, не отвлекаясь на синтез и обобщение изученного.

Вторым условием формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов является создание интерактивной коммуникативной среды. Термин «интеракция» (от англ. interaction – взаимодействие) пришел в педагогику из социологии и социальной психологии. В основе возрастной и педагогической психологии, а вслед за ними современной практики образования и воспитания лежат идеи теории интеракционизма, основоположником которой является американский философ Джордж Мид. Согласно этой теории, развитие личности человека, созидание им своего «Я» происходит в общении и взаимодействии с социумом [97]. В психологии интеракция рассматривается как способность взаимодействовать или находиться в состоянии диалога с чем-либо (напр., с компьютером) или с кем-либо. При этом происходит влияние друг на друга

участников коммуникации, что приводит к ответным реакциям в процессе общения.

В педагогике вошли в употребление такие термины, как «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения». Они используются для обозначения процессов обучения на основе сотрудничества, кооперации, общения или же модели профессионального самообучения и самообразования в дистанционном формате при постоянном взаимодействии участников образовательного процесса. Следует отметить, что термин «интерактивное обучение» чаще всего относят к информационным технологиям, дистанционному образованию, использованию сети Интернет, электронных учебников и т.п. Это связано с теми возможностями, которые предоставляют участникам образовательного процесса компьютерные технологии, а именно: живое общение (интерактивный диалог), активный обмен сообщениями в режиме реального времени [44]. В настоящее время термин «интерактивное обучение» формируется и уточняется. Оно трактуется как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [61, с. 33]. Основываясь на данном определении, мы будем понимать под «интерактивной коммуникативной средой» атмосферу, создающую условия для диалога как одной из форм познания. Данная среда обеспечивает равноактивное общение участников образовательного процесса, способствует осознанию ценностей других людей, формирует потребность в общении с ними [74].

В процессе профессиональной подготовки будущих штурманов средствами создания интерактивной коммуникативной среды являются диалоговые технологии. Это формы организации и метод обучения, в

основе которого лежит диалоговое мышление в субъект-субъектном взаимодействии. Диалоговые технологии являются совместной деятельностью, формой сотрудничества. В центре их внимания уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия других культур, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях [74].

Диалогическое общение всегда персонифицировано и личностно ориентировано. Участники процесса вступают в личностный, эмоциональный и смысловой контакт. Личностный контакт означает личностную значимость объекта обсуждения для обоих участников диалога, а, следовательно, мотивированность их поведения. Эмоциональный контакт – это сопереживание, эмпатия субъектов процесса. Смысловой контакт подразумевает понимание и принятие ситуации, снятие смысловых барьеров.

Применение диалоговых технологий способствует решению таких задач, как целенаправленное изменение характеристик партнера. Содержанием коммуникативного воздействия являются убеждения, взгляды, ценности, отношения, принципы, т.е. то, что один субъект коммуникации хотел бы сделать, прямо или косвенно, достоянием другого [74].

Таким образом, создание интерактивной коммуникативной среды способствует развитию коммуникативных навыков, самостоятельности и ответственности курсантов, а также является одним из условий формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов.

Третьим условием формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов является профессиональная направленность процесса формирования коммуникативной компетенции. Это подразумевает обучение студентов неязыковых вузов профессиональному иностранному языку, необходимому им в их будущей профессиональной деятельности.

Как отмечалось выше, будущие штурманы должны уметь осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональных целях, что делает их конкурентноспособными на рынке труда, повышает их мобильность и гибкость в решении производственных задач. Профессиональная направленность обучения иностранным языкам, таким образом, означает формирование профессиональной компетенции, позволяющей выпускнику вуза осуществлять деловое и официальное общение с носителями языка в своей профессиональной сфере [95]. К.Э. Безукладников полагает, что профессиональная направленность коммуникативной компетенции включает общекультурный и профессиональный аспекты, а также возможность заниматься научными исследованиями в изучаемой сфере: «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция будущего бакалавра и магистра – это личностное психологическое новообразование, представленное совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, которое в единстве и взаимосвязи коммуникативного профессионального компонентов включает в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке» [9, с. 155]. Как справедливо замечает М.Н. Ветчинова, процесс формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции должен быть продуман и четко организован в сотрудничестве с преподавателями профилирующих кафедр. Это поможет правильно выбрать темы на иностранном языке для изучения, чтобы они соответствовали профильной направленности обучающихся. Кроме вклада в процесс формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, такое взаимодействие поможет расширить знания студентов по их специальности [20].

Исходя из профессиональной направленности в преподавании иностранного языка студентам, выбираются формы и средства обучения. Иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию помогает

сформировать правильно подобранный языковой материал и моделирование типичных ситуаций профессионального общения. Особую эффективность имеют активные методы и формы обучения, такие как метод проектов, интерактивное обучение и методы группового обучения (дискуссии; ролевые и деловые игры; симуляции, моделирование воображаемой ситуации; учение в сотрудничестве; кейс-технология; дальтон-технология; технология интервью и др.) [73].

Подводя итог вышеизложенному, мы можем утверждать, что междисциплинарный характер обучения, формирование интерактивной коммуникативной среды и профессиональная направленность формирования коммуникативной компетенции является залогом эффективности системы формирования исследуемой компетенции будущих штурманов.

Выводы по главе 1

В первой главе работы мы рассмотрели современное состояние проблемы, систему формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки и педагогические условия ее эффективного функционирования.

1. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие термины:

Формирование – это целенаправленный процесс создания условий для реализации определенной деятельности.

Компетенция – это характеристика личности, включающая знания, умения и навыки, а также опыт, необходимые человеку для успешной реализации в образовательной деятельности.

Коммуникация – взаимодействие партнеров по общению, в основе которого лежит взаимопонимание и взаимоуважение, несмотря на культурные различия.

Штурман – это должностное лицо в авиации, имеющее специальную подготовку и обеспечивающее вождение пилотируемых летательных аппаратов.

Процесс – совокупность изменений, возникающих в результате взаимодействия педагогов и обучающихся, осуществляемой с определенной целью.

Коммуникативная компетенция - система знаний, умений и личностных качеств, которые помогают установить в процессе общения продуктивное взаимодействие, в основе которого лежит взаимопонимание и принятие позиций друг друга, несмотря на культурные различия.

Профессиональная подготовка – освоение специальных знаний, умений и навыков, а также воспитание личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки – это приобретение системы знаний, умений и навыков и личностных качеств, необходимых будущим штурманам в их профессиональной деятельности в процессе общения и взаимодействия с представителями других культур.

2. Для разработки системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов как многомерного явления были выбраны системный, деятельностный и компетентностный методологические подходы. С целью создания целостной системы формирования исследуемой компетенции, определить ее компонентный состав был выбран системный подход. Деятельностный подход позволил наполнить систему деятельностным содержанием. Для компонентно-содержательного наполнения коммуникативной компетенции будущих штурманов и эффективной организации образовательного процесса мы обратились к компетентностному подходу.

3. Система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов, состоящая из следующих блоков: нормативно-правового,

мотивационно-личностного, организационно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-диагностического, характеризуется целевым вектором (наличие заданной цели), системностью и целостностью (интегрирование всех блоков), универсальностью (возможность повторного применения системы), гибкостью (адаптация к изменяющимся условиям), вариативностью (возможность развития в процессуальном плане).

4. Выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования разработанной системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов, включающий междисциплинарный характер обучения, создание интерактивной коммуникативной среды и профессиональную направленность процесса формирования исследуемой компетенции.

Междисциплинарный характер обучения означает согласованность учебных программ, обусловленную дидактическими целями и содержанием. Междисциплинарное обучение обеспечивает связь дисциплин, способствует формированию мышления в профессиональной сфере и развитию структурных знаний, активному овладению изучаемым материалом. Междисциплинарный характер обучения в процессе профессиональной подготовки будущих штурманов помогает не только приобрести знания, умения и навыки по нескольким отдельным дисциплинам, но и дает возможность студентам увидеть взаимосвязь между полученными знаниями и научиться применять их на практике, не отвлекаясь на синтез и обобщение изученного.

Создание интерактивной коммуникативной среды подразумевает создание атмосферы для диалога как одного из форм познания. Такая среда способствует включению в образовательный процесс всех его участников, осознанию значимости других людей, формирует потребность в коммуникации. В процессе профессиональной подготовки будущих

штурманов средствами создания интерактивной коммуникативной среды являются диалоговые технологии.

Профессиональная направленность процесса формирования коммуникативной компетенции подразумевает обучение профессиональному иностранному языку, необходимому обучающимся в их будущей профессиональной деятельности.

При соблюдении выбранных педагогических условий разработанная нами авторская система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов будет функционировать более эффективно.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ШТУРМАНОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Цели, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по применению системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

Первая глава настоящего исследования посвящена рассмотрению состояния проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, разработке системы ее формирования, определения комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

Прежде чем перейти к апробации разработанной нами системы, необходимо определить понятие «эксперимент». Согласно Современной энциклопедии, данный термин используется для описания метода познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления природы и общества [86]. Наиболее продуктивным методом педагогического исследования является педагогический эксперимент. На настоящий момент существует множество определений данного понятия:

- «опытная проверка гипотезы» [64, с. 48];
- специальная организация «педагогической деятельности учителей и обучающихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез» [100, с. 24];
- «научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях» [67, с. 148];

– «активное вмешательство исследователя в изучаемое им педагогическое явление с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики» [50, с. 28];

– «метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт» [50, с. 28].

Таким образом, педагогический эксперимент можно определить как научный опыт, поставленный в условиях педагогического процесса, проводимый при активном участии педагога, направленный на выявление новых форм и приемов работы и предполагающий строгую фиксацию результатов педагогического воздействия.

Проблема планирования и организации педагогического эксперимента рассматривалась в трудах многих известных отечественных педагогов (С.И. Архангельского, В.И. Михеева, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова).

Целью педагогического эксперимента являлась апробация разработанной системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Опираясь на цель эксперимента, были сформулированы следующие **основные задачи педагогического эксперимента:**

1. Разработать критерии и показатели определения уровней сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.

2. Объективно определить текущее состояние уровня сформированности исследуемой компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.

3. Апробировать систему формирования исследуемой компетенции и диагностировать влияние комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования.

4. Систематизировать полученные результаты.

Апробация разработанной нами системы исследуемой компетенции проводилась в реальных условиях с сохранением естественного содержания образовательной деятельности студентов высшего учебного заведения. Эксперимент по апробации авторской системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки включал следующие этапы:

1. Подготовительный.
2. Констатирующий.
3. Формирующий.
4. Итоговый.

Основные задачи данных этапов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Этапы опытно-экспериментальной работы по апробации системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

Название этапа	Задачи этапа
Подготовительный	определение цели, задач, формирование плана экспериментальной работы, выявление критериально-диагностического аппарата уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, отбор участников экспериментальных и контрольной групп
Констатирующий	выявление уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки в рамках входного среза исследования
Формирующий	внедрение разработанной системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки и реализация педагогических условий ее эффективного функционирования; проведение промежуточного среза диагностического исследования; формулировка первых выводов с учетом динамики показателей уровня сформированности исследуемой компетенции
Итоговый	проведение итогового среза диагностического исследования, оценка степени сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки после реализации системы и педагогических условий ее эффективного функционирования; формулирование выводов об эффективности влияния системы и педагогических условий ее функционирования на формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

Таким образом, важными аспектами проведения каждого из этапов эксперимента были конструирование плана его проведения, его непосредственная реализация, поэтапная фиксация результатов и их объективный анализ.

Для достижения поставленной цели опытно-экспериментальной работы были использованы эмпирические (анкетирование, тестирование, беседа, интервьюирование, изучение документации) и математические методы статистической обработки данных.

Тестирование представляет собой метод педагогического исследования, проводимого с определенной целью, в строго контролируемых условиях, отличающееся объективностью за счет одинаковых условий, создаваемых для всех испытуемых [67].

Беседа представляет собой «диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе» [64, с.47]. Согласно принятым правилам беседы, необходимо отбирать компетентных респондентов, обосновывать и сообщать мотивы исследования, соответствующие интересам испытуемых, формулировать разные типы вопросов (т.е. вопросы «в лоб», со скрытым смыслом, проверяющие искренность и др.).

Метод-интервью близок к методу беседы и отличается от нее тем, что исследователь определяет тему для выявления точки зрения и критерии оценки интервьюируемого по изучаемому вопросу. Успешность интервьюирования зависит от условий, которые должны располагать к искренности испытуемых. Поэтому наиболее продуктивным интервью, а также и беседа будет в обстановке неофициальных контактов. П.И. Пидкасистый отмечает, что лучше не вести стенограмму на глазах интервьюируемого, а также обращает внимание, что как беседа, так и интервью не должны превратиться в допрос [64].

Анкетирование – «метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами» [67, с. 30], Анкетирование, по словам П.И. Пидкасистого, «более продуктивен,

документален, гибок по возможностям получения и обработки информации» [64, с. 47]. Различают несколько видов анкетирования: контактное, заочное, прессовое. Контактное происходит при непосредственном общении исследователя с анкетирруемыми, когда он раздает анкеты и после их заполнения собирает. Заочное анкетирование происходит при помощи почтовой рассылки, а прессовое – через анкету, размещенную в газете. Существует три типа анкет: открытые, закрытые и смешанные. В открытой анкете предлагаются вопросы без готовых ответов. В анкете закрытого типа испытуемый должен выбрать один из предлагаемых ответов к каждому из вопросов. А смешанная анкета содержит элементы той и другой. Анкетный опрос отличается тщательной организацией, заключающейся в разработке структуры анкеты, проведении предварительного испытания путем так называемого «пилотажа» (т.е. пробного анкетирования на нескольких испытуемых), последующей доработке формулировок вопросов и тиражировании анкеты в нужном количестве [64].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе филиала федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске» в период с 2023 по 2026 гг. в естественных условиях образовательного процесса высшей школы. В эксперименте приняло участие 26 человек, которые посещают занятия по английскому языку в составе двух разных групп.

Педагогический эксперимент проводился в 4 этапа: подготовительный и констатирующий, формирующий и итоговый.

В рамках подготовительного этапа опытно-экспериментальной работы мы определили цель и сформулировали задачи эксперимента;

разработали критериально-диагностический аппарат; создали учебно-методическую базу учебного курса.

Судить о сформированности коммуникативной компетенции помогает критериально-диагностический аппарат, основными понятиями которого являются «уровень» и «критерий».

Согласно «Словарю иностранных слов русского языка», критерий – это существенный, отличительный признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [85]. Понятие «уровень» употребляется для характеристики качества, высоты, величины развития чего-либо [93].

А.М. Новиков предъявляет ряд требований к разработке критериально-диагностического аппарата:

- объективность – однозначная оценка признака, не допускающая возникновения разногласий в оценивании;
- нейтральность;
- валидность, или адекватность, т.е. критерии должны оценивать именно тот признак, который подлежит оценке;
- полнота охвата, т.е. совокупность критериев должна охватывать в полной мере все существенные характеристики предмета или явления [58].

Выявление критериев необходимо для формирования достоверных показателей и проведения диагностики исследуемого навыка. Для определения сформированности коммуникативной компетенции у обучающегося в рамках данного исследования нами были выделены следующие критерии:

- мотивационно-личностный критерий;
- когнитивно-аккумулирующий критерий;
- результативно-генерирующий критерий.

Мотивационно-личностный критерий показывает осознание студентами значимости коммуникативной компетенции в ситуации

реального коммуникативного взаимодействия. Данный критерий оценивает формирование мотивов к осуществлению успешной коммуникации, а также личностные качества, положительно влияющие на этот процесс.

Когнитивно-аккумулирующий критерий показывает уровень знаний лингвистической и грамматической направленности, а также социокультурных и этикетных правил. К этому критерию относятся знание норм языка, вербальных и невербальных коммуникативных языковых средств, речевых формул.

Результативно-генерирующий критерий предполагает наличие у обучающихся умения адекватно использовать полученные знания для решения коммуникативной задачи; использовать и интерпретировать формы слов и их значения; выбирать и менять речевое поведение в зависимости от коммуникативной ситуации; ориентироваться в ситуации общения.

Все критерии оценивания уровней сформированности коммуникативной компетенции являются неразрывно связанными и взаимодополняющими.

Традиционно выделяют три уровня сформированности каких-либо умений: высокий, средний и низкий. Мы в рамках нашего исследования будем придерживаться этой уровневой шкалы при оценивании развития коммуникативных навыков обучающегося.

Логика формирования критериально-диагностического аппарата подсказывает, что между каждым уровнем и критерием существует неразрывная связь, а переход с одного уровня на другой означает усиление степени выраженности критерия сформированности коммуникативной компетенции. Характеристика критериев и уровней сформированности коммуникативной компетенции обучающегося приведена в Таблице 3.

Таблица 3 – Характеристика критериев и уровней сформированности коммуникативной компетенции

Критерии	Показатели	Уровни			Диагностика
		Низкий	Средний	Высокий	
1	2	3	4	5	6
Мотивационно-личностный	Осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия	Отсутствие осознания значимости эффективного коммуникативного взаимодействия	Недостаточное осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия	Полное осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия	Методика диагностики интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой; «Ценностные ориентации» М. Рокича
	Создание мотивов к осуществлению успешной коммуникации	Низкая степень мотивации осуществления коммуникативной деятельности	Недостаточная степень мотивации при наличии общего интереса к осуществлению коммуникативной деятельности	Высокая степень мотивации и заинтересованности в осуществлении эффективной коммуникативной деятельности	Тест мотивации на успех Т.Элерса, методика диагностики типа коммуникативной установки В. Бойко
	Проявление коммуникативно-значимых личностных качеств	Низкая степень проявления коммуникативно-значимых личностных качеств	Частичное проявление коммуникативно-значимых личностных качеств	Устойчивое проявление коммуникативно-значимых личностных качеств	«Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко; тест оценки уровня общительности и коммуникативности В.Ф. Ряховского

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Когнитивно-аккумулирующий	Степень знаний лексических структурных элементов языка (корень, суффикс, словообразование); речеорганизующих формул (речевые клише, слова-связки); невербальных элементов коммуникативного поведения (междометия, восклицания); грамматических структур языка, (времена, построение вопроса, восклицания, повелительное наклонение); национально-культурных особенностей языковых явлений	Отсутствие системных знаний лингвистической и грамматической направленности; низкий уровень знаний этнокультурных особенностей; преимущественное использование невербальных средств общения	Недостаточно глубокие знания лингвистической и грамматической направленности; наличие некоторых представлений о правилах этикета	Наличие системных знаний лингвистической и грамматической направленности, правил этикета; правил корректного построения грамматических и лексических интерпретаций; развитые умения использовать имеющиеся знания для решения коммуникативных задач	Тест подстановочного характера; репродуктивный тест; тест моделирования речевой интеллектуальной деятельности

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Результативно-генерирующий	Умения адекватно использовать лингвистические и этнокультурные знания для решения коммуникативной задачи; выбирать и менять речевое поведение в зависимости от коммуникативной ситуации; ориентироваться в ситуации общения	Неспособность использовать иностранный язык для общения в силу отсутствия в языковом арсенале обучающегося грамматических и лексических формул	Развитые умения коммуникации на иностранном языке; недостаточно развитая способность ориентации в коммуникативных ситуациях; ошибки в выборе речевого поведения; наличие коммуникативных затруднений	Развитые умения использовать имеющиеся знания для решения коммуникативных задач; ориентироваться в ситуации общения; находить выход из возникающих коммуникативных затруднений, что позволяет избегать возникновение языкового барьера	Опросник оценки коммуникативной компетентности И.А. Мартьяновой; тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера

Таким образом, перед тем как перейти к апробации разработанной нами системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, мы определили цели и задачи опытно-экспериментальной работы, разработали критериально-диагностический аппарат.

2.2. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

С целью диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов на подготовительном этапе нами были выбраны 26 курсантов, обучающихся в филиале федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске». Проверка оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции по мотивационно-личностному критерию осуществлялась посредством анкетирования, беседы, интервью, метода диагностики интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой, теста оценки ценностных ориентаций М. Рокича, теста оценки уровня общительности и коммуникативности В.Ф. Ряховского, диагностики типа коммуникативной установки В.В. Бойко, теста мотивации на успех Т. Элерса, диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко (Приложение А).

Для определения степени осведомленности курсантов о коммуникативной компетенции нами была составлена и предложена для заполнения анкета смешанного типа (Приложение А). При помощи данной анкеты мы стремились выяснить, знакомы ли студенты не только с понятием «коммуникативная компетенция», но и с понятиями «коммуникация», «общение», а также с некоторыми сторонами

коммуникации и осознают ли они важность владения коммуникативной компетенцией. Результаты, полученные после анкетирования, представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты анкетирования на констатирующем этапе

№ вопроса	Количество верных ответов	
	Группа А	Группа Б
1	5 (42%)	7 (50%)
2	6 (50%)	8 (57%)
3	3 (25%)	5 (36%)
4	6 (50%)	9 (64%)
5	8 (67%)	8 (57%)
6	10 (83%)	10 (71%)
7	9 (75%)	12 (86%)
8	7 (58%)	8 (57%)
9	5 (42%)	5 (36%)
10	4 (33%)	5 (36%)
Итого в среднем	6 (50%)	8 (57%)

Вычислив средний показатель правильных и неправильных ответов в обеих группах, мы выяснили, что в среднем в группе А было дано 50% верных и 50% неверных ответов, а в группе Б – 57% верных и 43% неверных ответов. Анализ ответов на вопросы анкеты позволил нам заключить, что примерно половина курсантов в обеих группах имеет представление о понятии «коммуникация» и отличает его от общения. Студенты различают вербальное и невербальное общение, понятия сотрудничества, конфликта, компромисса. Однако, термин «коммуникативная компетенция» им известен плохо, в связи с чем меньше половины респондентов в обеих группах трактуют его верно. В представление обучающихся об успешном межкультурном взаимодействии входит чаще всего возможность посетить страну изучаемого языка и заучивание новой лексики, в то время как необходимость владения коммуникативной компетенцией большинство считает не столь важным, что обуславливает их низкую заинтересованность в вопросе овладения ею.

Осознание значимости успешного коммуникативного взаимодействия выявлялось при помощи беседы на тему «Важно ли знать культурные особенности страны, с представителем которой необходимо наладить успешную коммуникацию?», интервью, включающее следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, достаточно ли хорошо владеть иностранным языком (т.е. иметь достаточный словарный запас, владеть фонетической и грамматической стороной речи) для успешной коммуникации? Почему Вы так считаете?

2. Влияют ли какие-то особые черты характера на успешность коммуникации? Если да, то какие?

3. Как Вы думаете, нужно ли дополнительно учиться ведению успешной коммуникации? Если да, то чему именно можно научиться.

4. Какого рода конфликты могут возникнуть при межкультурной коммуникации?

5. Какие есть способы избежать подобных конфликтов?

Анализ результатов беседы и интервью показал, что большинство испытуемых считает достаточным для успешного межкультурного взаимодействия владение иностранным языком на необходимом уровне. Таким образом, результаты анкетирования совпадают с результатами беседы и интервью. При обсуждении влияния культурных различий студенты, как правило, говорили о традициях и неких особых правилах этикета. Все испытуемые соглашались с тем, что на успех коммуникации влияют черты характера, выделяя такие, как общительность, открытость, доброжелательность, искренность, толерантность. Студенты соглашались с тем, что обучиться ведению коммуникации можно. В число таких умений они включали умение слушать собеседника, вежливо реагировать на реплики, знание правил этикета. При обсуждении причин возможных конфликтов при межкультурной коммуникации испытуемые обычно называли плохое знание языка, правил этикета, в редких случаях говорили о стереотипах и их влиянии на восприятие собеседника. Соответственно,

для предотвращения конфликтов, по мнению большинства студентов, необходимо хорошо знать язык, владеть правилами этикета, чутко реагировать на невербальное поведение собеседника.

Таким образом, на основании результатов беседы и интервью можно заключить, что испытуемые имели поверхностное представление о межкультурной коммуникации и важных составляющих межкультурной компетенции.

С целью определения контрольной/ экспериментальной группы мы изучили ведомости за последнюю сессию. Мы пришли к выводу, что степень участия обучающихся в ходе урока одинакова в обеих группах.

Следующим шагом в определении контрольной и экспериментальной групп явилась диагностика интерактивной направленности личности (по методике Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина) (Приложение А). Данная диагностика позволяет выявить три вида интерактивной направленности личности:

- ориентация на личные (эгоистические) интересы, где преобладают мотивы собственного благополучия, а взаимодействие с людьми направлено на удовлетворение личных потребностей;

- ориентация на взаимодействие, сотрудничество обусловлена поддержанием конструктивных отношений с членами группы, интерес к совместной деятельности, эмпатия;

- маргинальная ориентация, выражающаяся в склонности подчиняться обстоятельствам, импульсивности поведения. Данной группе людей свойственны проявления инфантилизма, неконтролируемости поступков, подражания.

Каждый вид направленности имеет уровень сформированности:

- 24 балла и выше – высокий уровень;
- 14–23 балла – средний уровень;
- 13 баллов и менее – низкий уровень.

По результатам диагностики группы А (Таблица 5) у большинства испытуемых доминирует ориентация на личные интересы: высокий уровень продемонстрировало 5 (42%) студентов, а средний – 4 (33%). Это самые высокие показатели из всех трех видов интерактивной направленности личности.

Таблица 5 – Результаты диагностики интерактивной направленности личности (по методике Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина).

Группа А

Ориентация на личные интересы (чел.)			Ориентация на взаимодействие, сотрудничество (чел.)			Маргинальная ориентация (чел.)		
высокий	средний	низкий	высокий	средний	Низкий	высокий	средний	низкий
5	4	3	0	3	9	0	0	12

Высокий уровень сформированности ориентации на взаимодействие и сотрудничество не проявил ни один из испытуемых, у большинства отмечается низкий уровень данного вида направленности личности. Однако стоит отметить, что маргинальная ориентация у всех испытуемых этой группы находилась на низком уровне.

В группе Б также большинство испытуемых показало доминирование ориентации на личные интересы (Таблица 6): у 6 студентов высокий уровень (43), у 4 средний и низкий (по 28%).

Таблица 6 – Результаты диагностики интерактивной направленности личности (по методике Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина).

Группа Б

Ориентация на личные интересы (чел.)			Ориентация на взаимодействие, сотрудничество (чел.)			Маргинальная ориентация (чел.)		
высокий	средний	низкий	высокий	средний	Низкий	высокий	средний	низкий
6	4	4	1	2	11	0	1	13

Также как и в группе А, большинство испытуемых в этой группе продемонстрировало низкий уровень развития ориентации на взаимодействие и сотрудничество (11 обучающихся или 78%). Так же, как и в группе А, в группе Б у испытуемых маргинальная ориентация была на низком уровне.

На следующем этапе определения контрольной и экспериментальной групп мы использовали тест оценки ценностных ориентаций М. Рокича. Автор теста различает два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.
- это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Структура терминальных ценностей испытуемых обеих групп носит сходный характер: наиболее значимы ценности здоровье, любовь, друзья и семья; наименее значимы – красота, творчество, счастье других.

Участники эксперимента из обеих подгрупп при ранжировании инструментальных ценностей в большей степени ориентируются на независимость, ответственность, образованность. Не столь важным является ориентация на воспитанность, чуткость, нетерпимость к недостаткам.

Для диагностики мотивации к осуществлению коммуникативной деятельности нами в обеих группах были использованы тест мотивации на успех Т. Элерса и диагностику типа коммуникативной установки В. Бойко (Приложение А). Первый предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха, а второй направлен на выявление негативных коммуникативных установок, которые проявляются в недоброжелательном отношении к окружающим.

Степень выраженности мотивации к успеху (диагностика Т. Элерса) оценивается следующим образом:

- От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;
- от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;
- от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;
- свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху

Анализ результатов теста Т. Элерса показал, что большинство испытуемых в обеих группах (42% в группе А и 37% в группе Б) имели средний уровень мотивации к успеху (Табл. 7). Вторые по многочисленности в группе А оказались студенты с низким уровнем мотивации к успеху (33%), а в группе Б – одинаковое количество с низким и умеренно высоким уровнями (по 28%). При этом в обеих группах практически равное количество студентов с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху – в группе А их 25% от всего коллектива, а в группе Б – 28%.

Таблица 7 – Степень выраженности мотивации к успеху у испытуемых в группе А и группе Б

Уровень мотивации к успеху	Группа А (чел.)	Группа Б (чел.)
Низкий	4 чел. (33%)	4 чел. (28%)
Средний	5 чел. (42%)	5 чел. (37%)
Умеренно высокий	3 чел. (25%)	4 чел. (28%)
Слишком высокий	0 чел.	1 чел. (7%)

Диагностика типа коммуникативной установки В.В. Бойко позволяет определить наличие и степень выраженности негативных коммуникативных установок, отражающих готовность недоброжелательно относиться к большинству окружающих. Такие установки формируются под влиянием неблагоприятного опыта человеческого взаимодействия, а также вследствие ярко выраженных эмоций отрицательного спектра. На основании полученных ответов испытуемых высчитывается общий суммарный балл негативной коммуникативной установки. Средний балл – 33, он свидетельствует о наличии выраженной негативной

коммуникативной установки, которая, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров. Анализ диагностики типа коммуникативной установки (Табл. 8) показал, что в группе А средний показатель составлял 31,04, а в группе Б – 31,6. Оба показателя ниже среднего уровня негативных установок (33), однако близки к нему.

Таблица 8 – Среднестатистические данные диагностики типа коммуникативной установки В.В. Бойко в двух группах

Показатели	Максимум баллов	Полученные баллы в группе А (12 чел.)	Полученные баллы в группе Б (14 чел.)
Завуалированная жестокость	20	52,9	38,9
Открытая жестокость	45	33,6	23,1
Необоснованный негативизм	5	23,6	56,2
Брюзжание	10	10,3	20,5
Негативный опыт общения	20	34,8	19,5
Всего:	100	31,04	31,6

Следующим шагом было в рамках мотивационно-личностного критерия измерить личностные качества. Для этого мы использовали диагностику коммуникативной толерантности В. В. Бойко и тест оценки уровня общительности и коммуникативности В.Ф. Ряховского (Приложение А). Диагностика В.В. Бойко используется для определения эмпатической способности, а тест В.Ф. Ряховского – коммуникабельности человека.

Уровень эмпатии по опроснику В.В. Бойко оценивается по следующей шкале:

- 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии;
- 29- 22 – средний;
- 21-15 – заниженный;
- менее 14 баллов – очень низкий.

По результатам тестирования в группе А больше всего студентов с заниженным уровнем эмпатии (42%), а в группе Б – со средним уровнем (36%), однако в целом их количество невелико: меньше половины группы

(Табл. 9). На втором месте находились в группе А курсанты со средним уровнем эмпатии (33%), а в группе Б – с заниженным уровнем (29%). Очень низкий уровень эмпатии имели 17% испытуемых в группе А и 21% в группе Б. В обеих группах были зафиксированы испытуемые с очень высоким уровнем эмпатии, однако их число в целом незначительно (в группе А 8% и в группе Б 14%).

Таблица 9 – Результаты исследования уровня эмпатии у испытуемых

Уровень эмпатии	Группа А (чел.)	Группа Б (чел.)
Очень низкий	2 чел. (17%)	3 чел. (21%)
Заниженный	5 чел. (42%)	4 чел. (29%)
Средний	4 чел. (33%)	5 чел. (36%)
Очень высокий	1 чел. (8%)	2 чел. (14%)

Тест оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховского) позволяет выявить несколько уровней общительности, количество которых мы для нашего исследования сократили:

- 30-31 очков – очень низкий (сверх некоммуникабельный);
- 25-29 очков – заниженный (некоммуникабельный);
- 14-24 очков – средний (нормальная коммуникабельность);
- 9-13 очков – выше среднего (весьма коммуникабельный);
- 8 очков и меньше – очень высокий (сверх коммуникабельный).

Как показали результаты тестирования, в группе А большинство обучающихся на начало опытно-экспериментальной работы имело заниженный уровень коммуникабельности (42%) (Табл. 10), вторые по многочисленности были испытуемые со средним уровнем (33%), также 17% имело уровень выше среднего и 8% - очень низкий. В группе Б у большинства испытуемых оказался заниженные и средний уровень коммуникабельности – по 36%, на втором месте расположились студенты с уровнем выше среднего – 14%, и по 7% имело очень низкий и очень высокий уровни.

Таблица 10 – Результаты исследования уровня коммуникабельности у испытуемых

Уровень коммуникабельности	Группа А (чел.)	Группа Б (чел.)
Очень низкий	1 чел. (8%)	1 чел. (7%)
Заниженный	5 чел. (42%)	5 чел. (36%)
Средний	4 чел. (33%)	5 чел. (36%)
Выше среднего	2 чел. (17%)	2 чел. (14%)
Очень высокий	0 чел. (0%)	1 чел. (7%)

Таким образом, диагностика уровня коммуникабельности показала, что в обеих группах большинство испытуемых имело средний и заниженный уровни.

Следующим критерием оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов был когнитивно-аккумулирующий. Среди методов педагогического исследования, применяемых на данном этапе, были тест подстановочного характера, репродуктивный тест, тест моделирования речевой интеллектуальной деятельности. В качестве подстановочного теста нами был использован онлайн-тест Placement test на образовательной платформе ProgressMe. В качестве теста для моделирования речевой интеллектуальной деятельности было предложено следующее задание: Опираясь на разнообразные речевые средства, составьте диалоги: а) в магазине; б) в аэропорту, в) во время собеседования при приеме на работу.

Итогом проведенных тестов стал тот факт, что курсанты 1 курса в недостаточном объеме владеют знаниями в вопросах коммуникативной компетенции, а именно: в недостаточной степени развиты грамматические, лексические навыки, низкий уровень этнокультурных знаний, они с трудом вступали в коммуникацию, также для них было сложно поддерживать ее в случае коммуникативного затруднения. Таким образом, обе группы испытуемых на констатирующем этапе эксперимента демонстрировали низкий уровень сформированности когнитивно-аккумулирующего критерия.

Третий критерий сформированности коммуникативной компетенции – результативно-генерирующий, направленный на выявление уровня владения умениями адекватно использовать лингвистические и этнокультурные знания для решения коммуникативной задачи, выбирать и менять речевое поведение в зависимости от коммуникативной ситуации, ориентироваться в ситуации общения. Данный критерий оценивался, как и предыдущий, различными методами педагогического исследования, включающими опросник оценки коммуникативной компетентности И.А. Мартыановой, теста на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера.

Уровень коммуникативной компетенции по опроснику А. Мартыановой (Приложение Б) оценивается по следующей шкале:

- 180 баллов и выше – высокий уровень;
- 180-100 – средний уровень;
- 100 и ниже – низкий уровень.

По результатам данного теста у большинства испытуемых группы А (58%) обнаружился низкий уровень развития коммуникативной компетенции, средний уровень показали 34% студентов и высокий – 8%. В группе Б по 43% участников эксперимента имели низкий и средний уровни развития коммуникативной компетенции, а высокий – 14% (Табл. 11).

Таблица 11 – Результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции у испытуемых

Уровень коммуникативной компетенции	Группа А (чел.)	Группа Б (чел.)
Низкий	7 чел. (58%)	6 чел. (43%)
Средний	4 чел. (34%)	6 чел. (43%)
Высокий	1 чел. (8%)	2 чел. (14%)

Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера (Приложение Б) выявляет следующие уровни коммуникативного контроля:

- 0-3 балла – низкий коммуникативный контроль (устойчивое поведение, прямолинейность, отсутствие гибкости в общении, способность к искреннему самораскрытию в общении);

– 4-6 баллов – средний коммуникативный контроль (искренность в обещании, но не сдержанность в эмоциональных проявлениях, учет мнения окружающих в своем поведении);

– 7-10 баллов – высокий коммуникативный контроль (гибкость в общении, чуткая реакция на изменение ситуации, умение предвидеть впечатление, производимое на окружающих).

Проведенное тестирование позволило заключить, что большинство испытуемых в обеих группах имели на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень коммуникативного контроля (58% в группе А и 57% в группе Б) (Табл. 12). Вторые по многочисленности оказались курсанты со средним уровнем (42% в группе А и 36% в группе Б). Высокий уровень не продемонстрировал ни один человек в группе А и 7% в группе Б.

Таблица 12 – Результаты исследования уровня коммуникативного контроля у испытуемых

Уровень коммуникативного контроля	Группа А (чел.)	Группа Б (чел.)
Низкий	7 чел. (58%)	8 чел. (57%)
Средний	5 чел. (42%)	5 чел. (36%)
Высокий	0 чел.	1 чел. (7%)

По итогам вышеназванных методик мы констатировали низкий уровень сформированности деятельностного критерия коммуникативной компетенции у обеих групп.

Комплексный анализ результатов реализации, представленных выше методик, позволил судить о недостаточно высоком показателе развития коммуникативной компетенции будущих штурманов. Данный факт дает нам основание начать апробацию авторской системы и педагогических условий ее функционирования.

На следующем, формирующем, этапе опытно-экспериментальной работы был разработана и внедрена авторская система формирования коммуникативной компетенции. Целью формирующего этапа ставилось создание комплекса необходимых педагогических условий для ее эффективного функционирования.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы приняли участие обе группы студентов 1 курса, которые являлись также участниками констатирующего этапа. Группу А мы стали считать экспериментальной группой (ЭГ), а группу Б – контрольной (КГ). Экспериментальная группа участвовала в учебном процессе в рамках предложенной системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки и выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования.

Каждый из блоков системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов, реализованный в ходе апробации, связан с последующим. Внедрение нормативно-правового блока, обусловленного ФГОС ВО по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», государственным и социальным заказом, определяет апробирование мотивационно-целевого блока, опирающегося на анализ мотивов и интересов будущих штурманов и оптимизацию их учебной мотивации посредством стимулирования и создания позитивных установок. Сформированная мотивация обучающихся подразумевает наличие у них интереса к усвоению предметных и метапредметных знаний в рамках организационно-содержательного блока системы, задающего информационное наполнение в области коммуникативной сферы. Реализация организационно-деятельностного блока, базирующегося на приобретенных знаниях обучающихся, позволяла им в совокупности овладеть навыками и умениями успешного коммуникативного взаимодействия. Подведение итогов опытно-экспериментальной работы обеспечило внедрение рефлексивно-диагностического блока, в рамках которого был определен уровень сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов на первом и последнем этапах педагогического эксперимента.

На основании логики поэтапного формирования коммуникативной компетенции были выделены три ее этапа: мотивационно-побудительный, деятельностно-формирующий и рефлексивно-корректирующий.

Мотивационно-побудительный этап был направлен на повышение интереса курсантов к изучению английского языка, демонстрацию значимости английского языка в современном мире и в их будущей профессии, а также включал теоретический материал для формирования представлений и знаний о коммуникативной компетенции.

В ходе реализации данного этапа вводились основные понятия в рамках коммуникативного взаимодействия, актуализировались предметные и метапредметные знания, имеющиеся у курсантов; стимулировалась мотивация к взаимодействию и развивался интерес к получению новой информации. Обучающиеся получали информацию о происходящих в современном мире процессах глобализации и связанными с ними проблемами культурной идентификации.

В ходе деятельностно-формирующего этапа будущие штурманы смогли получить знания, применить их в ситуации письменного и устного общения, сформировать личностные качества, отработать умения, оптимизирующие эффективную коммуникативную деятельность.

Организация рефлексивно-корректирующего этапа позволила курсантам обобщить приобретенные знания, умения и навыки; применить сформированные коммуникативно значимые личностные качества на практике, включив их в ситуацию спонтанного коммуникативного взаимодействия.

Содержательное наполнение каждого из этапов представлено в таблице 13.

Таблица 13 – Содержание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Этап	Тематическое содержание	Методы и формы работы
1	2	3
Мотивационно-побудительный	Коммуникация и ее роль. Что значит идти на компромисс в процессе коммуникации?	групповая дискуссия
	Культурные стереотипы и их влияние на межкультурную коммуникацию	групповая дискуссия
	Поликультурный мир и способы налаживания коммуникации в нем	групповая дискуссия
	Бронирование отеля	метод видеофильмов, интерактивный метод ЗХУ
Деятельностно-формирующий	История английского языка	метод проектов
	Коммуникативный успех: как его достичь?	групповая дискуссия
	Дар предвидения в процессе коммуникации. Антиципация и языковая догадка.	выполнение люкovo-текстовых заданий
	Письменная коммуникация. Презентации о своем путешествии, о путешествии своей мечты	метод проектов
	Заказ билетов на самолет. Booking Airplane Tickets	метод видеофильмов
	Регистрация на рейс. Airport Check-in	деловая игра
	Формулируем иначе. Аппроксимация и синонимия как способы перифраза.	проект «Компенсаторный словарь»
	Прокат автомобилей.	деловая игра
	Регистрация в отеле	метод видеофильмов
	Aircraft Design	анализ производственных ситуаций
	Знакомство с этнокультурными особенностями стран изучаемого языка (еда)	упражнение на поиск соответствий
	Виртуальное посещение музеев в Великобритании, США, России	метод проектов
	Сухой паек в разных странах	проблемная ситуация
	Составление рекомендательного письма товарищу	имитационное моделирование
	Конструкция самолета	проблемная ситуация
Типы военных самолетов	имитационное моделирование	
Авиационные происшествия и инциденты. Сигналы бедствия: MAYDAY, PAN, SECURITE	метод кейсов	

Продолжение таблицы 13

1	2	3
	Тактико-технические характеристики основных видов авиационного вооружения. Ф-16	деловая игра
	Тактико-технические характеристики основных видов авиационного вооружения. В-2	метод видеофильмов
Рефлексивно-корректирующий	Презентации на тему Navigator's Duties	метод проектов
	Письменная коммуникация. Метод проектов. A cadet's routine	метод проектов
	We have a new cadet in our class	деловая игра

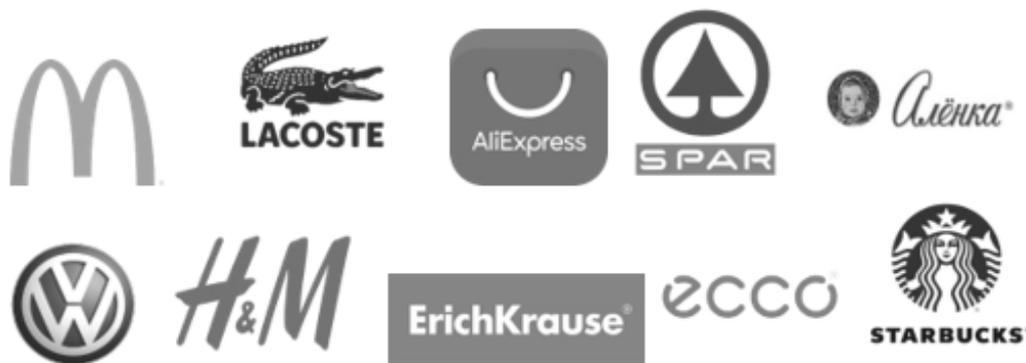
В рамках мотивационно-побудительного этапа мы стремились побудить интерес курсантов к изучению английского языка, показать им его значимость как в жизни, так и для будущей профессии. С этой целью нами были проведены групповые дискуссии и использован интерактивный метод видеофильмов. Темами дискуссий стали коммуникация и ее роль, поиск компромисса в коммуникации; культурные стереотипы и их влияние на коммуникацию; способы налаживания коммуникации в поликультурном мире. Во время дискуссий обучающиеся определили значение термина «коммуникация», поняли ее важность, обсудили способы налаживания контактов, стратегии коммуникативного поведения, влияние культурных стереотипов на коммуникацию и необходимость их. С целью продемонстрировать курсантам важность знания английского языка для их жизни был использован метод видеофильмов. Обучающиеся просмотрели учебный фильм на тему «Бронирование отеля». Работа с видеоматериалом включала, кроме показа фильма, его последующее обсуждение. Для этого был применен такой интерактивный метод, как ЗХУ (Знаю. Хочу знать. Умею). После заполнения трех колонок («Знаю», «Хочу знать», «Умею»), последовало обсуждение, во время которого курсанты определили, какие

пробелы в знаниях у них есть и чему они еще должны научиться, чтобы успешно осуществлять коммуникацию на представленную в фильме тему.

На деятельностно-формирующем этапе формирования иноязычной коммуникативной компетенции использовались традиционные и интерактивные методы.

Приведем примеры традиционных упражнений на развитие коммуникативной компетенции:

1. Изобразите схематично номер отеля, который наиболее подходит Вам. Какие удобства должны быть в нем? Опишите Ваш номер.
2. Рассмотрите логотипы магазинов на рисунке. Расскажите, что в них можно купить:



3. Обсудите с сокурсником ваши недавние покупки в магазине.
4. Расскажите о структуре ВВС США по схеме на рисунке:



Важной частью формирования коммуникативной компетенции является знакомство с этнокультурными компонентами стран изучаемого языка. Частью этнокультурных особенностей стран являются пищевые предпочтения ее жителей. Поэтому при знакомстве с темой «Армейские пайки» мы предложили курсантам коммуникативное задание, в котором требовалось соотнести коммуникативное решение и страну (Табл. 14).

Важной составляющей коммуникативной компетенции является языковая догадка. Испытуемым были предложены задания по ее развитию, примером которой может служить упражнение, которое предлагалось в виде карточек (Табл. 15):

Таблица 14 – Знакомство с этнокультурными особенностями, касающимися армейских пайков

Situation: At a party, one of the guests started a conversation where he tells about his combat field ration. The soldier of which army is he?	
Talk 1 – Our ration is packed inside a small cardboard box. Breakfast can contain hamburger and beans, instant porridge, fruit biscuits. For lunchtime I can find instant soup, jam, chocolate and boiled sweets for snacking whilst on patrol. Main meal contains instant soup, chicken with mushrooms and pasta.	UK Armed Forces
	Russian Field Ration
	USA Armed Forces
	Russian Field Ration
Talk 2 – Our food is usually packaged into a sturdy plastic blister box or plastic-sealed cardboard box. The common set usually includes 1 portion of stewed beef or pork, 2 meat-with-vegetables dishes, like various porridges, stewed or canned fish, and one or two spreads, such as liver pâté, or cheese spread. Desserts may include fruit jams, chocolate and / or nut spread, chocolate bars	UK Armed Forces
	Russian Field Ration
	USA Armed Forces
	Russian Field Ration
Talk 3 – Our individual field ration is packed into a lightweight packaging. Its ingredients are: main course, side dish, dessert or snack, crackers or bread. It also has spread of cheese, peanut butter, or jelly. The powdered beverage mix is also included into MRE: fruit drink, cocoa, instant coffee or tea, or dairy shake.	UK Armed Forces
	Russian Field Ration
	USA Armed Forces
	Russian Field Ration

Таблица 15 – Пример задания «Дар предвидения в процессе коммуникации»

1. Переведите существительные, имеющие одинаковое количество букв в русском и английском языках:	contrast, dumping, manager, inflation, philosophy, television
2. Найдите английский эквивалент следующим словам, используя суффикс tion (например, коммуникация – communication)	традиция, дефиниция, революция, демонстрация, ассимиляция, вариация, ассоциация, мотивация
3. Составьте прилагательные по аналогии, используя суффикс –ive (активный – active)	креативный, позитивный, инновационный, пассивный
4. Какую закономерность в переводе следующих глаголов Вы заметили?	to analyse, to comment, to realise, to manage, to demonstrate, to base, to respect, to represent

В качестве первого педагогического условия успешного функционирования системы формирования коммуникативной компетенции был определен междисциплинарный характер обучения. Для обеспечения данного условия был применен метод кейсов. Коммуникативная компетенция штурмана в профессиональной деятельности – это не изолированный навык ведения радиообмена. Это сложный интегративный феномен, который содержательно связан с различными областями знаний (авиационного права, метеорологии, аэронавигации, безопасности полетов). Функционально он проявляется именно на стыке этих знаний для решения комплексных, аварийных и нештатных ситуаций на борту. Целеполагание коммуникации (информировать, запросить, убедить, скоординировать, объявить тревогу) напрямую зависит от профессионального контекста, который задается другими дисциплинами.

Без междисциплинарных связей формирование коммуникативной компетенции рискует быть сведено к тренировке формальных фразеологий, что в корне противоречит требованиям Международной организации гражданской авиации (ИКАО) к языковой подготовке, где акцент сделан на смысловую коммуникацию в профессиональном контексте.

В процессе изучения тем «Сигналы бедствия: MAYDAY, PAN, SECURITE», «Авиационные происшествия и инциденты» обучающиеся привлекали знания, полученные на специализированных дисциплинах, таких как «Безопасность полетов», «Безопасность жизнедеятельности» и «Организация воздушного движения».

Прежде чем представить обучающимся кейс, с целью снятия лексических трудностей, обучающимся предлагается прочитать текст, выделить необходимую лексику и ответить на вопросы по тексту. В тексте рассматривается описание специфики пожаров на борту, их типы и последствия. Однако, в тексте не описаны действия, которые необходимо предпринять экипажу в случае бедствия.

Fire on board

Fire in the air is one of the most hazardous situations that a flight crew can be faced with. Without aggressive intervention by the flight crew, a fire on board an aircraft can lead to the catastrophic loss of that aircraft within a very short space of time. Once a fire has become established, it is unlikely that the crew will be able to extinguish it. Time is critical. The following table from a UK CAA report in 2002 supports the generally held view that, from the first indication that there is a fire onboard the aircraft, the crew has on average approximately 17 minutes to get the aircraft on the ground.

Types. Engine Fire. An engine fire is normally detected and contained satisfactorily by the aircraft fire detection and suppression systems. However, in certain circumstances, the nature of the fire is such that onboard systems may not be able to contain the fire and it may spread to the wing and/or fuselage.

Cabin Fire. A fire within the cabin will usually be detected early and be contained by the crew using onboard fire fighting equipment.

Hidden Fire. Hidden fires are difficult to locate and access in order to fight them. The time delay may allow the fire to take hold and do considerable damage to the aircraft.

Effects. Smoke & Fumes. Smoke can reduce visibility within the aircraft. An electrical fire in an aircraft typically generates a lot of thick white smoke which can render the flight crew blind, unable to see the instruments or see out of the windows. In such circumstances, unless the smoke can be cleared, the crew are unable to control the aircraft. Smoke and fumes may therefore quickly incapacitate the crew unless they take protective action.

Heat. Heat from fires will affect aircraft systems and ultimately affect the structural integrity of the aircraft both of which will lead to Loss of Control.

Answer the questions:

- Why is a fire regarded to be one of the most hazardous situations in flight?
- What may cause a fire on board?
- What types of fires may occur in flight?
- Why are hidden fires the most dangerous ones?

После работы над текстом и лексикой, преподаватель знакомит обучающихся с ситуацией из кейса и выделяет проблему, которую необходимо решить с помощью наводящих вопросов после кейса. Преподаватель предлагает «мозговой штурм» в группах, привлекая не только изученную в указанном тексте лексику, но и знания, полученные на дисциплинах «Безопасность полетов», «Безопасность жизнедеятельности» и «Организация воздушного движения».

1 группа: решает кейс – предлагает последовательность действий, если бы они были на борту, принадлежащему Вооруженным силам РФ, и выполняли внутренний перелет.

2 группа: решает кейс, если бы они были на иностранном борту и выполняли международный перелет.

Обратимся к описанию работы над кейсом:

The Tupolev Tu-134 was descending towards Moscow when an in-flight fire occurred. The fire started just after the cockpit and burned through the top of

the fuselage. At that time, all cargo for the flight had already been loaded, and the doors had been closed. The fire was located outside the cargo hold, in an area just after the cockpit.

- How can you detect a fire?
- What would you do?
- How would you inform the operator about the emergency on board?

На борту Ту-134, снижаясь на пути к Москве, произошел пожар сразу за кабиной и прожег верхнюю часть фюзеляжа. На момент пожара весь груз, который должен был перевозиться рейсом, был загружен, двери были закрыты. Основное место возгорания находилось за пределами грузового отсека, сразу за кабиной пилотов.

- Как вы можете обнаружить пожар?
- Каковы ваши действия?
- Как бы вы оповестили диспетчера о чрезвычайной ситуации на борту?

Затем преподаватель производит совместное обсуждение и анализ принятых группами действий и их последствий. Указывает на возможные различия между порядком действий экипажей отечественных и иностранных бортов. Преподаватель демонстрирует аутентичное видео о действиях, которые (в случае пожара на борту) должен предпринять экипаж во время международных полетов. Происходит обсуждение и подведение итогов.

Предложенный метод работы с кейсами по темам «Сигналы бедствия: MAYDAY, PAN, SECURITE», «Авиационные происшествия и инциденты» является практической реализацией указанного нами педагогического условия и напрямую интегрируется в блоки нашей системы:

1. Нормативно-правовой блок: использование сигналов бедствия строго регламентировано международными и национальными документами (ИКАО). Кейс способствует закреплению не только специализированной

лексики, но и правовых норм их применения, что соответствует требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов.

2. Мотивационно-личностный блок: работа с кейсами формирует личностную значимость коммуникации, переводя ее из учебной в жизненно важную плоскость. Понимание, что от точности и скорости передачи информации зависит безопасность полетов, является мощнейшим мотиватором.

3. Организационно-содержательный блок: содержание кейса сознательно конструируется из элементов различных дисциплин. Например:

– «Безопасность полетов» – знание классификации инцидентов, цепочки причинно-следственных связей.

– «Безопасность жизнедеятельности» – алгоритмы действий в чрезвычайной ситуации, человеческий фактор.

– «Организация воздушного движения» – понимание роли и возможностей диспетчера, протоколы взаимодействия. Это создает целостную и аутентичную профессиональную картину.

4. Организационно-деятельностный блок: в рамках кейса будущий штурман выполняет комплекс действий: анализирует ситуацию (привлекая междисциплинарные знания), принимает решение о степени угрозы, выбирает соответствующий сигнал и формат сообщения, строит коммуникацию с диспетчером и экипажем, предвосхищая их вопросы. Это формирует гибкие и вариативные навыки, адаптируемые под конкретный сценарий.

5. Рефлексивно-диагностический блок: анализ решения кейса позволяет оценить не только правильность использованной лексики и речевых конструкций, но и адекватность привлеченных знаний из смежных дисциплин, своевременность и эффективность коммуникативного решения. Это диагностика компетенции в ее полноте.

Таким образом, междисциплинарный характер обучения, реализуемый через анализ комплексных кейсов, является необходимым педагогическим условием, которое трансформирует систему из теоретической модели в работающий механизм формирования коммуникативной компетенции будущего штурмана.

Вторым педагогическим условием успешного формирования коммуникативной компетенции являлось создание интерактивной коммуникативной среды, что обеспечивается применением интерактивных методов обучения. Из интерактивных методов нами на деятельностно-формирующем этапе были применены групповые дискуссии, деловая игра, методы проектов, метод видеофильмов. Так, при изучении темы «Тактико-технические характеристики основных видов авиационного вооружения. Ф-16» студенты сыграли в деловую игру. Перед началом игры курсанты разбиваются на несколько команд по 3-4 человека в каждой. По сюжету игры участники проходят собеседование при устройстве на работу, потенциальный работодатель хочет проверить их знания одного из самых распространенных в авиации самолетов – Ф-16. Обучающиеся сначала самостоятельно готовят вопросы работодателя для собеседования, касающиеся данного самолета. Затем они в своих командах обсуждают составленные ими вопросы, выбирают лучшие, обсуждают ответы на них. После этого каждая из команд выбирает по одному человеку, который будет представлять их команду. Один из членов одной команды играет роль работодателя, а другой – соискателя. Работодатель задает вопросы, а соискатель на них отвечает. Затем команды меняются местами, выдвигая на данные роли других членов команды.

Также прием деловой игры использовался при изучении таких тем, как «Регистрация на рейс», «Прокат автомобилей». Во время их проведения курсанты смогли применить новую лексику в устной речи, развивать навыки диалогового общения.

Создание интерактивной коммуникативной среды может обеспечиваться применением такого интерактивного метода обучения как метод проектов. Коммуникативная компетенция по своей природе социальна и интерактивна. Её нельзя сформировать в условиях монологических упражнений или пассивного усвоения информации. Требуется интерактивная коммуникативная среда, которая моделирует реальность профессионального взаимодействия. Штурман в работе постоянно взаимодействует с членами экипажа, диспетчерами, наземными службами. Это всегда диалог, координация, совместное решение задач. Интерактивная коммуникативная среда активизирует все компоненты компетенции. Помимо лингвистических знаний, интерактивная коммуникативная среда должна стимулировать развитие социолингвистических (умение выбирать стиль общения), прагматических (способность выстраивать логику сообщения) и стратегических (умение компенсировать сбои в коммуникации) навыков.

Таким образом, интерактивная коммуникативная среда, создаваемая через метод проектов, превращает обучение из процесса индивидуального усвоения в процесс коллективного созидания, что в точности соответствует будущей профессиональной деятельности штурмана в многопользовательской кабине и воздушном пространстве. Мы считаем наиболее логичным использование метода проектов в рамках темы «Путешествия» (после изучения тем «Великобритания» и «США»). В этом случае в процесс обучения включает в себя пройденную лексику и грамматику, опыт обучающихся и необходимые экстралингвистические знания на иностранном языке.

Целью проекта является создание брошюры с тремя-четырьмя музеями или достопримечательностями и аргументированное доказательство необходимости посещения именно выбранных трех-четырех музеев, при этом поощряется демонстрация знаний истории как Великобритании, США так и Российской Федерации, проведение аналогий.

Предполагается работа в группах, обучающиеся делятся на 3 группы:

Группа 1 изучает участие Великобритании в мировых войнах и военных конфликтах (в список мест для посещения можно включить следующие музеи: Royal Air Force Museum, Battle of Britain Memorial, National Army Museum London, Nelson's Column и др.).

Группа 2 изучает участие США в мировых войнах и военных конфликтах (National Guard Memorial Museum, The Smithsonian – National Museum of American History, Flying Heritage and Combat Armor Museum и др.).

Группа 3 изучает участие Российской Федерации в мировых войнах и военных конфликтах (Central Museum of the Armed Forces, Central Museum of the Air Force, Museum of the Air Defense Forces и др.).

Как правило, предлагаемые в списке музеи и достопримечательности малоизвестны многим, поэтому заранее дается задание ознакомиться с ними. Чтобы лингвистический аспект не довлел над содержательным, рекомендуется обеспечить обучающихся планом описания достопримечательности и списком лексики, которая может потребоваться в ходе обсуждения.

На заключительном этапе обучающиеся представляют проект на английском языке, демонстрируя свои продукты работы. После этого следует обсуждение проекта на английском языке, преподаватель и обучающиеся задают вопросы по теме проекта. В процессе заседания предполагается максимальная активность обучающихся: как докладчиков, так и в пленарном обсуждении. Смещение акцента происходит в сторону речевой деятельности обучающихся, их умения раскрыть тему проекта, приводить аргументы для подтверждения своей точки зрения, формулировать выводы.

По окончании представления проектов происходит оценка проектной деятельности. При оценке учитывается правильность речи на английском

языке, умение обучающихся реагировать на вопросы, аргументировать свой ответ.

Предложенный проект является тщательно спроектированным элементом системы, интегрированным во все её блоки:

1. Нормативно-правовой блок: проект затрагивает вопросы истории воздушного права, эволюции международных правил полетов. Понимание исторического контекста развития авиации страны углубляет понимание современной регулирующей нормативно-правовой базы.

2. Мотивационно-личностный блок: проект повышает личностную вовлеченность каждого обучающегося. Выбор темы (Великобритания, США, РФ) и конкретных музеев позволяет учесть интересы обучающихся, повышая внутреннюю мотивацию. Помимо этого, проект способствует профессиональной идентификации. Изучение истории ВВС и армии своей страны и стран-партнеров/контрагентов воспитывает чувство профессиональной гордости, понимание традиций и корпоративной культуры международного авиационного сообщества. Задача создать конечный, презентуемый продукт (брошюру) выступает мощным мотиватором, переводящим учебную задачу в плоскость практического результата.

3. Организационно-содержательный блок: проект имеет четкую структуру, но открытое содержание. Он органично включает: языковой компонент (поиск информации на английском/русском, составление аргументированных текстов, подготовка устной презентации), профессионально-исторический компонент (изучение вклада авиации и вооруженных сил в историю) и межкультурный компонент (проведение аналогий, понимание разных исторических перспектив). Это обеспечивает целостность и содержательную насыщенность обучения.

4. Организационно-деятельностный блок: в ходе проведения метода проектов происходит основная интеракция и отработка навыков.

Внутри группы – распределение ролей (исследователь, редактор, дизайнер, спикер), совместное планирование, обсуждение, принятие решений, разрешение конфликтов и моделирование работы экипажа.

Между группами – финальная презентация и защита своего маршрута является прямой аналогией взаимодействия со смежными службами или обменом информацией с другим экипажем. Необходимость аргументировать, отвечать на вопросы, проводить аналогии – суть профессиональной коммуникации.

5. Рефлексивно-диагностический блок: Проект позволяет проводить многоуровневую диагностику:

- Самооценка и взаимооценка в группе (рефлексия собственного вклада и работы команды).
- Оценка процесса (как была организована работа, коммуникация внутри группы).
- Оценка продукта (качество брошюры и презентации, глубина аргументации, владение материалом).

Это дает комплексную картину сформированности как коммуникативной, так и метапредметной компетенций.

Таким образом, интерактивная коммуникативная среда, создаваемая методом проектов, является необходимым условием для «оживления» разработанной системы. Она наполняет конкретной деятельностью все теоретические блоки системы, обеспечивает целостность через синтез языка, профессии, истории и культуры в едином задании, а также демонстрирует гибкость и вариативность, так как тема проекта может меняться (например, на «Крупнейшие аэропорты мира и их логистика»), сохраняя общую интерактивную и проектную структуру.

Для формирования коммуникативной компетенции мы применяли такие интерактивные технологии, как проблемное обучение, анализ производственных ситуаций, имитационное моделирование.

Реализации третьего условия успешного формирования коммуникативной компетенции – обеспечение профессиональной направленности процесса ее формирования – способствует проблемная ситуация по теме «Конструкция самолета». Коммуникативная компетенция штурмана является инструментом решения профессиональных задач. Следовательно, её формирование теряет смысл и эффективность, если оторвано от конкретного профессионального контекста. Профессиональная направленность обеспечивает аутентичность обучения, так как моделируются реальные коммуникативные ситуации, с которыми штурман столкнется в будущей деятельности. Происходит формирование понятийного аппарата. Языковые навыки развиваются не на абстрактных темах, а в рамках освоения профессиональной терминологии и концептов. Профессиональная направленность обучения способствует повышению мотивации. Обучающиеся видят прямую связь между изучаемым языковым материалом и своей будущей профессией, что трансформирует внешнюю мотивацию во внутреннюю. Происходит интеграция знаний и умений – коммуникация становится естественным проводником для применения знаний из специализированных дисциплин.

Без этого условия система рискует остаться теоретической конструкцией, не обеспечивающей переноса навыков в реальную профессиональную деятельность. Поэтому для успешного формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов мы считаем необходимым использование проблемной ситуации по теме «Конструкция самолета». Она представляет собой решение задачи обоснованного выбора типа воздушного судна (ВС) для условной полетной миссии.

На первом этапе происходит актуализация знаний и лексики по данной теме. Преподаватель организует постановку проблемного вопроса для выявления исходного уровня владения профессиональной лексикой: «What is the most important part of an airplane's construction? (e.g., wings, fuselage, engines, avionics, etc.)» – «Как вы считаете, какая часть конструкции

самолета является наиболее важной? (например, крылья, фюзеляж, двигатели, авионика и т.д.)».

Преподаватель фиксирует предложенные обучающимися варианты на доске с параллельной визуализацией и семантизацией ключевых терминов.

При необходимости даются четкие дефиниции:

Fuselage – the central body of the airplane where passengers and crew sit.
Фюзеляж – основной корпус воздушного судна, в котором размещаются пассажиры и экипаж.

Wings – parts of the airplane that provide lift and help it stay in the air.
Крылья – части летательного аппарата, создающие подъемную силу и обеспечивающие нахождение в воздухе.

Cockpit – the area where the pilot controls the airplane. Кабина экипажа – отсек, из которого осуществляется управление воздушным судном.

Landing gear – the undercarriage that supports the aircraft during landing and ground operations. Шасси – опорное устройство, поддерживающее воздушное судно при посадке и на земле.

На втором этапе происходит погружение обучающихся в проблемную профессиональную ситуацию. Преподаватель вводит контекст: “You are a team of navigators preparing to carry out a mission. Your objective is to choose the most suitable aircraft type based on an analysis of the airframe design, construction features, and projected flight performance. You must select from three distinct aircraft types, each with its own advantages and drawbacks.”. «Вы являетесь командой штурманов, готовящейся к выполнению полетного задания. Ваша задача – выбрать оптимальный тип воздушного судна на основе анализа его конструкции, конструктивных особенностей и предполагаемых летно-технических характеристик. Проблема заключается в наличии трех различных типов ВС, каждый из которых обладает уникальными преимуществами и недостатками».

Обучающиеся получают описания трех типов ВС с ключевыми параметрами конструкции. Им необходимо в группах проанализировать

информацию, провести обсуждение и прийти к консенсусу относительно наилучшего выбора для миссии, аргументировав его конструктивными особенностями.

Информация о воздушных судах (предоставляется каждой команде):

Aircraft A – High-Speed Fighter Jet

Fuselage: Streamlined airframe designed for high-speed performance.

Wings: Short-span wings optimized for high-speed maneuverability.

Engines: Twin jet engines providing high thrust-to-weight ratio.

Cockpit: Single-seat cockpit equipped with advanced avionics for precision navigation.

Landing Gear: Compact, high-performance landing gear.

Aircraft B – Long-Range Bomber

Fuselage: Large-capacity airframe designed to accommodate a significant payload.

Wings: High-aspect-ratio wings ensuring stability at high altitudes.

Engines: Four high-bypass turbofan engines optimized for extended range/loiter time.

Cockpit: Two-seat cockpit integrated with a comprehensive navigation systems suite.

Landing Gear: Reinforced landing gear rated for heavy aircraft operations.

Aircraft C – Multi-Role Transport Aircraft

Fuselage: Medium-size airframe designed for versatility and operational flexibility.

Wings: Moderate-aspect-ratio wings offering a balance between speed and stability.

Engines: Twin turboprop engines providing versatile performance for various mission profiles.

Cockpit: Two-seat cockpit fitted with standard navigation instrumentation.

Landing Gear: Conventional tricycle landing gear for general-purpose operations.

На третьем этапе преподаватель выполняет роль консультанта и фасилитатора, предлагая задания для группового обсуждения:

«Which airplane is the best for a long-distance navigation mission? Why?»
«Какое воздушное судно наиболее подходит для миссии дальней навигации? Почему?»

«Which aircraft is most suited for high-speed interception? Why?» «Какое воздушное судно наиболее пригодно для скоростного перехвата? Почему?»

«What are the advantages of Aircraft B's landing gear? How would this affect its landing in a rough terrain area?» «Каковы преимущества шасси Воздушного судна В? Как это повлияет на его посадку в районе со сложным рельефом?»

По окончании обсуждения каждая группа представляет на английском языке коллективное решение, обосновывая выбор типа ВС ссылками на его конструктивные особенности и их соответствие параметрам миссии. Последующая краткая дискуссия между группами поощряется.

Таким образом, профессиональная направленность в качестве обязательного педагогического условия эффективного функционирования авторской системы является методологическим стержнем исследования. Описанная нами проблемная ситуация тесно связана с блоками авторской системы:

1. Нормативно-правовой блок: анализ летно-технических характеристик и конструкции ВС является фундаментом для планирования полетов в строгом соответствии с регламентами и национальными требованиями. Выбор ВС для конкретной задачи – первичный профессиональный акт, предваряющий формальное планирование, что соответствует требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов.

2. Мотивационно-личностный блок: ситуация профессионального выбора создает высокую степень личностной вовлеченности. Курсанты выступают в роли специалистов, чье решение имеет последствия, что

формирует ответственность и усиливает внутреннюю мотивацию к точной и убедительной аргументации.

3. Организационно-содержательный блок: Содержание занятия представляет собой синтез: профессионального знания (основ аэродинамики, конструкции ВС, тактики применения), языкового знания (специальной лексики, клише для сравнения и аргументации), профессионального навыка коллективного принятия решений. Это обеспечивает целостность учебного процесса.

4. Организационно-деятельностный блок: проблемная ситуация формирует ключевые коммуникативные действия будущего штурмана:

- Информационный обмен и анализ в команде.
- Критическое обсуждение и поиск альтернатив.
- Совместное принятие и обоснование решения.
- Публичную презентацию и защиту позиции.

Процесс носит гибкий характер, зависящий от логики группового обсуждения.

5. Рефлексивно-диагностический блок: презентация групповых решений предоставляет преподавателю богатый материал для диагностики: уровня усвоения профессиональной терминологии, уровня сформированности умения выстраивать причинно-следственные связи на иностранном языке, способности к логичной и структурной аргументации, эффективности командного взаимодействия. Это позволяет оценить коммуникативную компетенцию в действии.

Таким образом, предложенная проблемная ситуация обуславливает важность такого педагогического условия как профессиональная направленность. Она трансформирует абстрактную «коммуникацию» в конкретный профессиональный диалог, обеспечивая тем самым целевой вектор системы – формирование готовности к эффективной профессиональной коммуникации.

Имитационное моделирование представляет собой реконструкцию отдельных производственных процессов. В работе штурмана это является разговором с диспетчером. При изучении темы «Типы самолетов» курсантам было предложено представить, что диспетчер передает штурману информацию, которая также содержит описание самолета, который он видит на приборах. Задачей обучающихся является после прослушивания аудиосообщения определить тип самолет, который описывает диспетчер.

На рефлексивно-корректирующем этапе для обобщения приобретенных знаний были использованы метод проектов и деловая игра. Первый проект заключался в подготовке курсантами презентаций на тему «Navigator's Duties» и последующая их защита. Второй проект был нацелен на возможности применения полученных знаний, умений и навыков в письменной коммуникации: испытуемые получили задание написать другу электронное письмо, где они рассказывали о своих буднях в качестве курсантов военного вуза. Деловая игра носила название «We have a new cadet in our class». Сюжет игры: класс пополняется новым кадетом, который прибыл из другой страны и говорит на английском языке. Задача курсантов – познакомить своего нового товарища с вузом, распорядком дня в вузе, расписанием, специальностью. Класс делится на 3-4 команды, каждой из которых необходимо выбрать по жеребьевке одну из предложенных тематик и подготовить лист опорных пунктов, которые будут использоваться в их рассказах. Затем каждая из команд выбирает одного из участников, который изложит тему с опорой на подготовленный план. По окончании игры весь класс выбирает лучшую команду.

Таким образом, последовательная реализация всех этапов в совокупности с комплексом педагогических условий (междисциплинарный характер обучения, интерактивная коммуникативная среда, профессиональная направленность обучения английскому языку) способствовали осознанию курсантами важности овладения

коммуникативной компетенцией; осознанию места английского языка в мире и в их будущей профессии; повышению мотивации к его изучению; формированию представлений о социокультурном портрете англоязычных стран; овладению речевым этикетом; развитию умений сотрудничать с партнером по коммуникации; расширению представлений о своей будущей профессии.

2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по применению системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки

Согласно логике построения опытно-экспериментальной работы требуется проводить мониторинг результатов осуществляемой на формирующем этапе работы по формированию коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки. Напомним, что результаты проведенного на констатирующем этапе входного среза по оценке степени сформированности исследуемой компетенции испытуемых указали на преобладание низкого уровня, что подтвердило необходимость реализации, разработанной нами системы формирования коммуникативной компетенции с учетом педагогических условий ее эффективного функционирования.

С целью наблюдения за динамикой процесса формирования исследуемой компетенции будущих штурманов нами были проведены промежуточный и итоговый срезы в ходе формирующего и итогового этапов экспериментальной работы соответственно. Отметим, что в процессе определения уровней сформированности мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетенции будущих штурманов использовались те же методы диагностики, что и на констатирующем этапе.

На промежуточном срезе по результатам диагностики интерактивной направленности личности (по методике Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина) ЭГ (Таблица 16) у большинства испытуемых, как и на констатирующем этапе, доминирует ориентация на личные интересы: высокий уровень продемонстрировало 5 (42%) испытуемых. При этом наблюдалась положительная динамика: низкий уровень преобладал над средним – 4 (33%) и 3 (25%) испытуемых соответственно. В КГ на промежуточном срезе никаких изменений отмечено не было.

Таблица 16 – Результаты промежуточной диагностики интерактивной направленности личности (по методике Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина)

Группа	Ориентация на личные интересы (чел.)			Ориентация на взаимодействие, сотрудничество (чел.)			Маргинальная ориентация (чел.)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
ЭГ	5	3	4	1	4	7	0	0	12
КГ	6	4	4	1	3	10	0	1	13

Также была отмечена положительная динамика в ЭГ в ориентации на взаимодействие и сотрудничество. Если на констатирующем этапе ни один из испытуемых не имел высокого уровня, то на промежуточном срезе один испытуемый (8%) показал высокий уровень. Однако все также у большинства был отмечен низкий уровень данного вида направленности личности. Изменений в маргинальной ориентации не было: у всех испытуемых этой группы она находилась на низком уровне.

В КГ тоже была отмечена положительная динамика по этому критерию: произошло уменьшение количества курсантов с низким уровнем ориентации на взаимодействие и сотрудничество и увеличение испытуемых со средним уровнем (на 7%).

Результаты теста оценки ценностных ориентаций М. Рокича на промежуточном срезе показали схожую с констатирующим этапом

структуру терминальных ценностей испытуемых обеих групп: все также наиболее значимы оказались ценности здоровье, любовь, друзья и семья; наименее значимы – красота, творчество, счастье других.

Небольшие изменения по результатам данного теста наблюдались у ЭГ при ранжировании инструментальных ценностей: все еще в большей степени ориентируясь на независимость, ответственность, образованность, испытуемые стали отмечать имеющими для себя важность такие ценности, как чуткость, воспитанность, т.е. ценности межличностного общения. В КГ таких изменений отмечено не было.

Анализ результатов теста Т. Элерса (тест мотивации на успех) показал (Табл. 17), что в ЭГ все также преваляло количество испытуемых со средним уровнем мотивации к успеху, однако их количество выросло в сравнении с количеством человек с низким уровнем мотивации (50% со средним уровнем и 25% с низким уровнем). Количество курсантов по результатам промежуточного среза с умеренно высоким и слишком высоким уровнем не изменилось.

Что касается КГ, то здесь изменений отмечено не было: все также большинство испытуемых имели средний уровень мотивации к успеху, однако в процентном соотношении их количество меньше, чем в ЭГ – 37%.

Таблица 17 – Степень выраженности мотивации к успеху на промежуточном срезе

Уровень мотивации к успеху	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Низкий	3 чел. (25%)	4 чел. (28%)
Средний	6 чел. (50%)	5 чел. (37%)
Умеренно высокий	3 чел. (25%)	4 чел. (28%)
Слишком высокий	0 чел.	1 чел. (7%)

Диагностика типа коммуникативной установки В.В. Бойко позволяет определить наличие и степень выраженности негативных коммуникативных установок. На основании полученных ответов испытуемых на промежуточном срезе было установлено (Табл. 18), что в ЭГ средний показатель изменился в сторону уменьшения – с 31,04 на

констатирующем этапе до 30 на формирующем. В КГ средние показатели остались неизменными – 31,6. Таким образом, в обеих группах степень выраженности негативных установок на промежуточном срезе все также оставалась ниже среднего уровня негативных установок (33), хотя и незначительно.

Таблица 18 – Среднестатистические данные диагностики типа коммуникативной установки В.В. Бойко на промежуточном срезе

Показатели	Максимум баллов	Полученные баллы в ЭГ (12 чел.)	Полученные баллы в КГ (14 чел.)
Завуалированная жестокость	20	50,2	38
Открытая жестокость	45	31,4	23
Необоснованный негативизм	5	23,4	56,6
Брюзжание	10	10,3	20,8
Негативный опыт общения	20	34,8	19,5
Всего:	100	30	31,6

По результатам исследования уровня эмпатии по опроснику В.В. Бойко (Табл. 19) в ЭГ большинство испытуемых на промежуточном срезе показали заниженный и средний уровень (42%), что явно демонстрирует положительную динамику, т.к. на констатирующем этапе такое количество студентов показали заниженный уровень. При этом стало меньше испытуемых с очень низким уровнем эмпатии (8%). В КГ изменений отмечено не было: большинство испытуемых имели средний уровень эмпатии (36%), однако это меньше половины группы и на 6% меньше, чем количество испытуемых с таким же уровнем в ЭГ.

Таблица 19 – Результаты исследования уровня эмпатии у испытуемых на промежуточном срезе

Уровень эмпатии	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Очень низкий	1 чел. (8%)	3 чел. (21%)
Заниженный	5 чел. (42%)	4 чел. (29%)
Средний	5 чел. (42%)	5 чел. (36%)
Очень высокий	1 чел. (8%)	2 чел. (14%)

Анализ результатов теста оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховского) на промежуточном этапе в ЭГ показал (Табл. 20), что

большинство испытуемых имели средний уровень коммуникабельности, что выше в сравнении с констатирующим этапом на 9%. При этом следует отметить положительную динамику на очень низком и заниженном уровнях: количество испытуемых с этими уровнями стало меньше (очень низкий не продемонстрировал ни один курсант, а заниженный на 9% меньше). На начало опытно-экспериментальной работы очень низкий уровень был у 8% испытуемых. Следует отметить положительную динамику и в КГ: в ней также уменьшилось количество испытуемых с очень низким уровнем и увеличилось на 6% число с заниженным уровнем, т.е. уровень коммуникабельности незначительно повысился у одного курсанта. У остальных изменений отмечено не было.

Таблица 20 – Результаты исследования уровня коммуникабельности у испытуемых на промежуточном этапе

Уровень коммуникабельности	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Очень низкий	0 чел.	0 чел.
Заниженный	5 чел. (42%)	5 чел. (36%)
Средний	5 чел. (42%)	6 чел. (43%)
Выше среднего	2 чел. (17%)	2 чел. (14%)
Очень высокий	0 чел. (0%)	1 чел. (7%)

Следующим критерием оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов был когнитивно-аккумулятивный. На данном этапе были применены тест подстановочного характера, репродуктивный тест, тест моделирования речевой интеллектуальной деятельности. По итогам проведенных тестов были отмечены положительные изменения в ЭГ. Они показали несмотря на все еще недостаточно развитую степень грамматических и лексических навыков, средний уровень этнокультурных знаний. Испытуемые свободнее вступали в коммуникацию в сравнении с констатирующим этапом, хотя все еще испытывали коммуникативные затруднения. У КГ по результатам промежуточного среза был отмечен недостаточный объем знаний в вопросах коммуникативной компетенции. Таким образом, у ЭГ на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы был зафиксирован

средний уровень сформированности коммуникативной компетенции по когнитивно-аккумулирующему критерию, а у КГ – низкий.

Третий критерий сформированности коммуникативной компетенции – результативно-генерирующий. Данный критерий оценивался при помощи опросника оценки коммуникативной компетентности И.А. Мартьяновой и теста на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера.

По результатам теста И.А. Мартьяновой (Табл. 21) у большинства испытуемых ЭГ (50%) обнаружился средний уровень развития коммуникативной компетенции, что на 16% выше, чем было на констатирующем этапе. При этом количество курсантов с низким уровнем уменьшилось на те же 16%. На высоком уровне изменений не произошло.

В КГ также произошли небольшие изменения: у 7% испытуемых уровень коммуникативной компетенции повысился с низкого до среднего. Высокий уровень не показал изменений.

Таким образом, положительная динамика развития коммуникативной компетенции по результатам промежуточного среза наблюдалась в обеих группах, но в ЭГ она выше.

Таблица 21 – Результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции по результативно-генерирующему критерию на промежуточном этапе

Уровень коммуникативной компетенции	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Низкий	5 чел. (42%)	5 чел. (36%)
Средний	6 чел. (50%)	7 чел. (50%)
Высокий	1 чел. (8%)	2 чел. (14%)

Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера показал (Табл. 22), что в ЭГ половина испытуемых имело низкий и средний уровни коммуникативного контроля. Таким образом, была отмечена положительная динамика: на начало эксперимента в этой группе преобладали курсанты с низким уровнем коммуникативного контроля. При этом в КГ изменений отмечено не было: большинство все также имели низкий уровень коммуникативного контроля.

Таблица 22 – Результаты исследования уровня коммуникативного контроля на промежуточном срезе

Уровень коммуникативного контроля	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Низкий	6 чел. (50%)	8 чел. (57%)
Средний	6 чел. (50%)	5 чел. (36%)
Высокий	0 чел.	1 чел. (7%)

Таким образом, по итогам вышеназванных методик мы констатировали положительные изменения в ЭГ: по всем критериям у ее участников произошли небольшие изменения или переход с низкого на средний уровень. В КГ значительных изменений в целом отмечено не было.

Причиной достижения более высоких показателей у ЭГ в сравнении с КГ стала апробация системы формирования коммуникативной компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования через следующие мероприятия:

- проведение групповых дискуссий в рамках знакомства с темами «Коммуникация и ее роль. Что значит идти на компромисс в процессе коммуникации?», «Культурные стереотипы и их влияние на межкультурную коммуникацию», «Поликультурный мир и способы налаживания коммуникации в нем», «Коммуникативный успех: как его достичь?»;
- просмотр видеофильма и последующее его обсуждение;
- знакомство с компенсаторными стратегиями посредством реализации проекта «Компенсаторный словарь» на основе аппроксимации и синонимии;

На итоговом этапе опытно-экспериментальной работы мы проверили уровень сформированности коммуникативной компетенции у ЭГ и КГ как при помощи тех же диагностик, что и на констатирующем этапе. Кроме того, курсанты повторно заполнили анкету, которая выявляет степень их осведомленности о коммуникативной компетенции (Приложение А). Сравнительные результаты двух этапов анкетирования представлены в таблице 23. Как видно из таблицы 23, средний показатель правильных

ответов в ЭГ увеличился с 50% до 75%, т.е. значительно больше половины группы ответило на вопросы анкеты верно. В КГ среднее количество верных ответов в сравнении с констатирующим этапом не изменилось.

Таблица 23 – Сравнительные результаты анкетирования

№ вопроса	Количество верных ответов			
	ЭГ		КГ	
	констатирующий этап	итоговый этап	констатирующий этап	итоговый этап
1	5 (42%)	10 (83%)	7 (50%)	8 (57%)
2	6 (50%)	11 (92%)	8 (57%)	8 (57%)
3	3 (25%)	9 (75%)	5 (36%)	6 (43%)
4	6 (50%)	12 (100%)	9 (64%)	11 (78%)
5	8 (67%)	12 (100%)	8 (57%)	9 (64%)
6	10 (83%)	11 (92%)	10 (71%)	10 (71%)
7	9 (75%)	11 (92%)	12 (86%)	12 ((86%)
8	7 (58%)	9 (75%)	8 (57%)	8 (57%)
9	5 (42%)	9 (75%)	5 (36%)	6 (43%)
10	4 (33%)	12 (100%)	5 (36%)	6 (43%)
Итого в среднем	6 (50%)	9 (75%)	8 (57%)	8 (57%)

На Рис. 4 можно видеть визуальное отображение результатов анкетирования обеих групп на двух этапах опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, испытуемые ЭГ после формирующего этапа хорошо ориентировались в понятиях «коммуникация», «коммуникативная компетенция», различали вербальное и невербальное общение, понятия сотрудничества, конфликта, компромисса, понимали важность владения коммуникативной компетенцией.

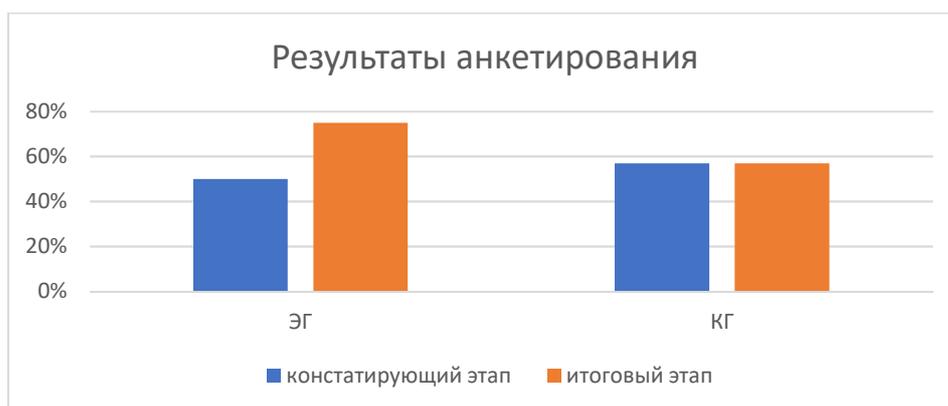


Рисунок 4 – Сравнительные результаты анкетирования на констатирующем и итоговом этапах опытно-экспериментальной работы

По результатам диагностики интерактивной направленности личности (по методике Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина) в ЭГ были отмечены большие изменения (Таблица 24): если на начало опытно-экспериментальной работы у 42% испытуемых доминировала ориентация на личные интересы, то после формирующего этапа всего 17% показали высокий уровень ориентации на личные интересы, в то время как 42% - средний и низкий уровни. В КГ высокий уровень ориентации на личные интересы сохранили 36% испытуемых, но немного (на 7%) повысилось число курсантов с низким уровнем данного критерия.

Таблица 24 – Результаты итоговой диагностики интерактивной направленности личности (по методике Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина)

Группа	Ориентация на личные интересы (чел.)			Ориентация на взаимодействие, сотрудничество (чел.)			Маргинальная ориентация (чел.)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	Низкий
ЭГ	2	5	5	4	5	3	0	0	12
КГ	5	5	2	1	4	9	0	1	13

Положительная динамика продолжала прослеживаться в ЭГ в ориентации на взаимодействие и сотрудничество. Если на констатирующем этапе ни один из испытуемых не имел высокого уровня, а на

промежуточном срезе его достиг один испытуемый (8%), то на итоговом этапе 4 курсанта (33%) продемонстрировали высокий уровень. При этом у большинства группы (42%) оказался средний уровень. Напомним, что на констатирующем этапе большинство показало низкий уровень данного вида направленности личности. Изменений в маргинальной ориентации не было: у всех испытуемых этой группы она находилась на низком уровне.

В КГ в сравнении с промежуточным срезом никакой динамики по этому критерию не наблюдалось, но в сравнении с констатирующим этапом произошло уменьшение количества курсантов с низким уровнем ориентации на взаимодействие и сотрудничество и увеличение испытуемых со средним уровнем (на 7%).

Таким образом, диагностика интерактивной направленности личности показала положительную динамику в ЭГ, где при соблюдении трех педагогических условий внедрялась система формирования коммуникативной компетенции. Испытуемые стали больше ориентироваться на взаимодействие и сотрудничество с другими людьми, проявляли больше эмпатии и интереса к совместной работе. Согласно анализу результатов КГ, где некоторые мероприятия реализовывались фрагментарно, можно утверждать о наименьшей динамике.

Результаты теста оценки ценностных ориентаций М. Рокича на итоговом этапе показали схожую с констатирующим этапом структуру терминальных ценностей испытуемых обеих групп: все также наиболее значимы оказались ценности здоровье, любовь, друзья и семья; наименее значимы – красота, творчество, счастье других. В ЭГ были отмечены изменения при ранжировании инструментальных ценностей: больше значимости испытуемые стали придавать ценностям межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость). В КГ таких изменений отмечено не было.

Анализ результатов теста Т. Элерса (тест мотивации на успех) показал (Табл. 25), что в ЭГ все также преваляло количество испытуемых со

средним уровнем мотивации к успеху, однако их количество выросло в сравнении с количеством человек с низким уровнем мотивации (50% со средним уровнем и 25% с низким уровнем). Количество курсантов по результатам промежуточного среза с умеренно высоким и слишком высоким уровнем не изменилось.

Что касается КГ, то здесь изменений отмечено не было: все также большинство испытуемых имели средний уровень мотивации к успеху, однако в процентном соотношении их количество меньше, чем в ЭГ – 37%.

Таблица 25 – Степень выраженности мотивации к успеху на итоговом этапе

Уровень мотивации к успеху	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Низкий	1 чел. (8%)	3 чел. (22%)
Средний	6 чел. (50%)	6 чел. (42%)
Умеренно высокий	5 чел. (42%)	4 чел. (29%)
Слишком высокий	0 чел.	1 чел. (7%)

Таким образом, в ЭГ произошли заметные изменения в выраженности мотивации к успеху. Сравнение результатов входящего, промежуточного и итогового срезов показывает, что после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы заметно снизилось количество испытуемых с низким уровнем мотивации к успеху и значительно повысилось число курсантов с высоким уровнем (Рис. 5).



Рисунок 5 – Сравнительные результаты теста Т. Элерса (мотивация к успеху) в ЭГ

В КГ тоже произошли положительные изменения, но они незначительны (Рис. 6).

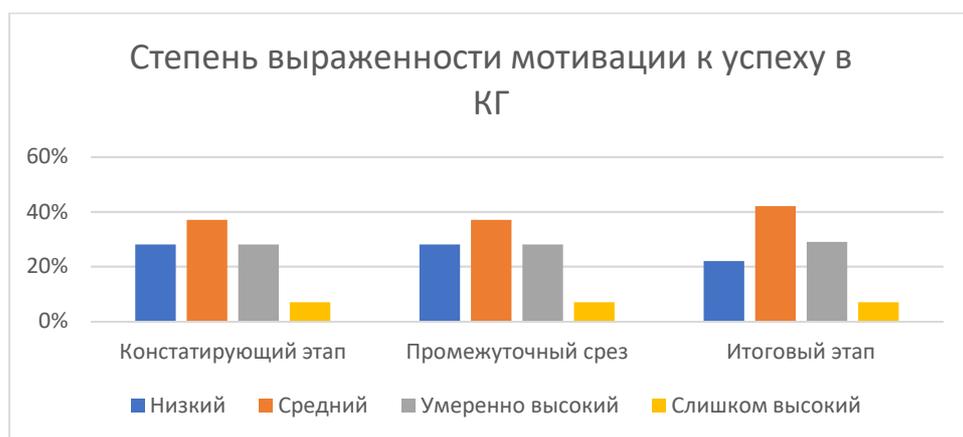


Рисунок 6 – Сравнительные результаты теста Т. Элерса (мотивация к успеху) в КГ

По результатам диагностики типа коммуникативной установки В.В. Бойко на итоговом этапе выявлена положительная динамика в обеих группах, учувствовавших в эксперименте (Табл. 26). Однако показатели ЭГ значительно превосходят таковые КГ: на констатирующем этапе средний балл составлял 31,04, на промежуточном срезе – 30 и на итоговом – 26,6. Таким образом, средний показатель в группе изменился на 4,44 пункта. В КГ средний показатель оставался неизменным на промежуточном срезе (31,6) и на итоговом этапе составил 30,6 пунктов. Следовательно, средний показатель изменился на 1 балл.

Таблица 26 – Среднестатистические данные диагностики типа коммуникативной установки В.В. Бойко на итоговом этапе

Показатели	Максимум баллов	Полученные баллы в ЭГ (12 чел.)	Полученные баллы в КГ (14 чел.)
Завуалированная жестокость	20	38,4	37,3
Открытая жестокость	45	35,2	22,7
Необоснованный негативизм	5	21,9	53,2
Брюзжание	10	7,4	20,8
Негативный опыт общения	20	27,4	19
Всего:	100	26,6	30,6

Таким образом, в обеих группах можно видеть положительную динамику, однако в ЭГ средний балл показал более значительное понижение, чем в КГ (Рис. 7). Общий средний балл в диагностике составляет 33, и чем он ниже у исследуемого лица или группы лиц, тем

менее выражена негативная установка и тем благоприятнее проходит общение с ним или ними. Таким образом, в ЭГ в целом негативная установка претерпела значительные изменения, а значит можно ожидать, что общение с членами группы между собой сказывается благоприятно на самочувствии партнеров по коммуникации.

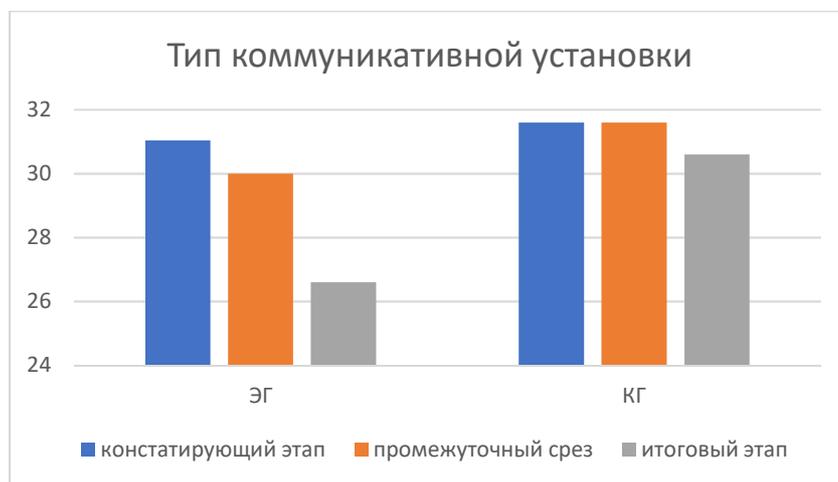


Рисунок 7 – Сравнительные результаты диагностики типа коммуникативной установки В.В. Бойко в ЭГ и КГ

По результатам исследования уровня эмпатии по опроснику В.В. Бойко (Табл. 27) в ЭГ большинство испытуемых на итоговом срезе показали средний уровень (58%), что превышает показатели промежуточного среза на 16%. При этом сократилось количество испытуемых с очень низким и заниженным уровнями эмпатии (на 8% и 17% соответственно) и увеличилось на 9% количество курсантов с очень высоким уровнем эмпатии. В КГ также были изменения по сравнению с промежуточным срезом, но незначительные: уменьшилось количество испытуемых с очень низким уровнем эмпатии (на 7%) и заниженным уровнем (на 7%); число студентов со средним и очень высоким уровнями эмпатии не изменилось.

Таблица 27 – Результаты исследования уровня эмпатии у испытуемых на итоговом этапе

Уровень эмпатии	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Очень низкий	0 чел.	2 чел. (14%)
Заниженный	3 чел. (25%)	5 чел. (36%)
Средний	7 чел. (58%)	5 чел. (36%)
Очень высокий	2 чел. (17%)	2 чел. (14%)

Таким образом, в ЭГ после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы наблюдались значительные улучшения (Рис. 8): большинство испытуемых имели средний уровень эмпатии, в то время как на начало опытно-экспериментальной работы превалировало число студентов с заниженным уровнем.



Рисунок 8 – Сравнительные результаты исследования уровня эмпатии у ЭГ

В КГ особых улучшений не произошло (Рис. 9): количество испытуемых со средним уровнем эмпатии осталось прежним, хотя уменьшилось число курсантов с очень низким уровнем.

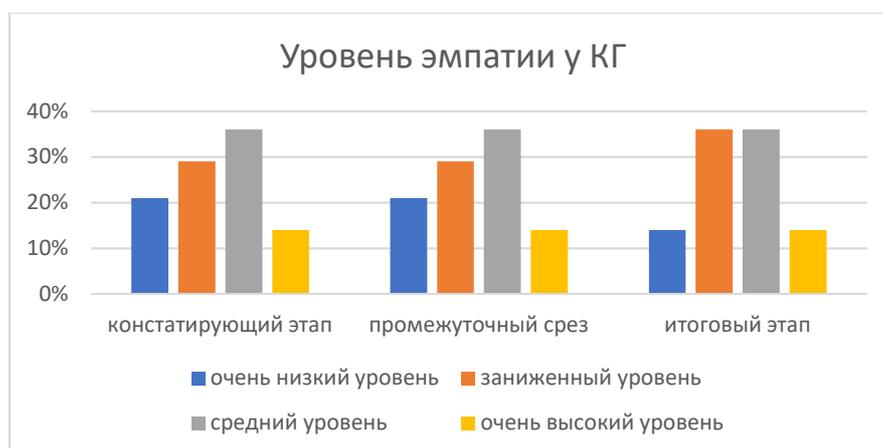


Рисунок 9 – Сравнительные результаты исследования уровня эмпатии у КГ

Анализ результатов теста оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховского) на итоговом этапе в ЭГ показал (Табл. 28), что половина группы (большинство) имели средний уровень коммуникабельности, что выше в

сравнении с промежуточным срезом на 7% и с констатирующим этапом – на 16%. Также уменьшилось количество курсантов с заниженным уровнем (на 25%) и прибавилось испытуемых с уровнем выше среднего (на 25%). В КГ на итоговом этапе изменений не произошло.

Таблица 28 – Результаты исследования уровня коммуникабельности у испытуемых на итоговом этапе

Уровень коммуникабельности	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Очень низкий	0 чел.	0 чел.
Заниженный	1 чел. (8%)	5 чел. (36%)
Средний	6 чел. (50%)	6 чел. (43%)
Выше среднего	5 чел. (42%)	2 чел. (14%)
Очень высокий	0 чел. (0%)	1 чел. (7%)

Таким образом, отмечается положительная динамика у ЭГ после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции: большинство испытуемых достигли среднего и выше среднего уровня коммуникабельности, в то время как на начало эксперимента большинство составляли курсанты с заниженным уровнем коммуникабельности (Рис. 10).

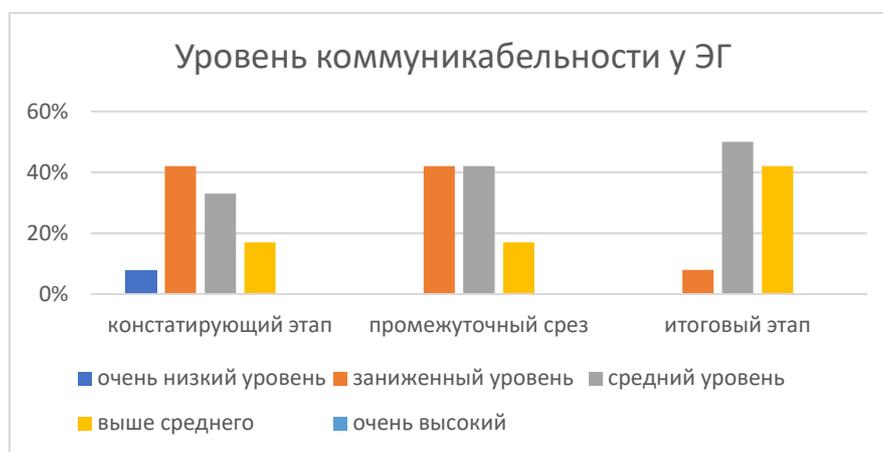


Рисунок 10 – Сравнительные результаты исследования уровня коммуникабельности у ЭГ

В КГ также были заметны изменения, но небольшие: на констатирующем этапе больше всего испытуемых этой группы продемонстрировало заниженный и средний уровень коммуникабельности, к концу опытно-экспериментальной работы большинство было со средним

уровнем, при этом ни один курсант не показал очень низкий уровень (Рис. 11).

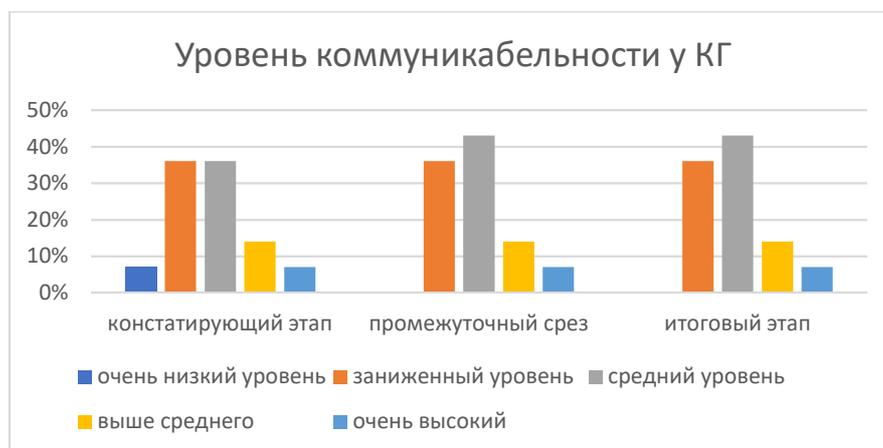


Рисунок 11 – Сравнительные результаты исследования уровня коммунибельности у КГ

На основании всех проведенных диагностик можно заключить, что мотивационно-личностный компонент коммуникативной компетенции у ЭГ после внедрения авторской системы в комплексе с педагогическими условиями достиг среднего уровня. У КГ остался на низком уровне.

При определении уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов по когнитивно-аккумулятивному критерию, нами использовался тест подстановочного характера, репродуктивный теста, теста моделирования речевой интеллектуальной деятельности. По их результатам у ЭГ наблюдалась положительная динамика. Они показали наличие системных знаний грамматической и лексической направленности, правил этикета, правил корректного построения грамматических и лексических интерпретаций, развитые умения использовать имеющиеся знания для решения коммуникативных задач. Испытуемые этой группы достигли высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции. У КГ по результатам итогового среза были отмечены недостаточно глубокие знания лингвистической и грамматической направленности, наличие некоторых представлений о правилах этикета, частое использование невербальных

средств общения. Таким образом, у КГ на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы был зафиксирован средний уровень сформированности когнитивно-аккумулирующего критерия.

При определении уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов по результативно-генерирующему критерию использовался опросник оценки коммуникативной компетентности И.А. Мартяновой и тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера.

По результатам теста И.А. Мартяновой (Табл. 29) у большинства испытуемых ЭГ (58%) обнаружился средний уровень развития коммуникативной компетенции, что на 8% больше, чем было на промежуточном срезе. При этом количество курсантов с низким уровнем уменьшилось на 36%. На высоком уровне также наблюдались изменения: испытуемых с этим уровнем стало на 26% больше.

В КГ также произошли небольшие изменения: у 8% испытуемых уровень коммуникативной компетенции повысился с низкого до среднего. Высокий уровень не показал изменений.

Таблица 29 – Результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции на итоговом этапе

Уровень коммуникативной компетенции	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Низкий	1 чел. (8%)	4 чел. (28%)
Средний	7 чел. (58%)	8 чел. (58%)
Высокий	4 чел. (34%)	2 чел. (14%)

Таким образом, положительная динамика развития коммуникативной компетенции по результатам итогового среза наблюдалась в обеих группах, но в ЭГ эта динамика наиболее заметна: в сравнении с констатирующим этапом в группе большинство участников стали составлять курсанты со средним уровнем развития коммуникативной компетенции, в то время как на начальном этапе преобладали испытуемые с низким уровнем, также следует отметить, что вторыми по численности оказались курсанты с высоким уровнем развития коммуникативной компетенции (Рис. 12).

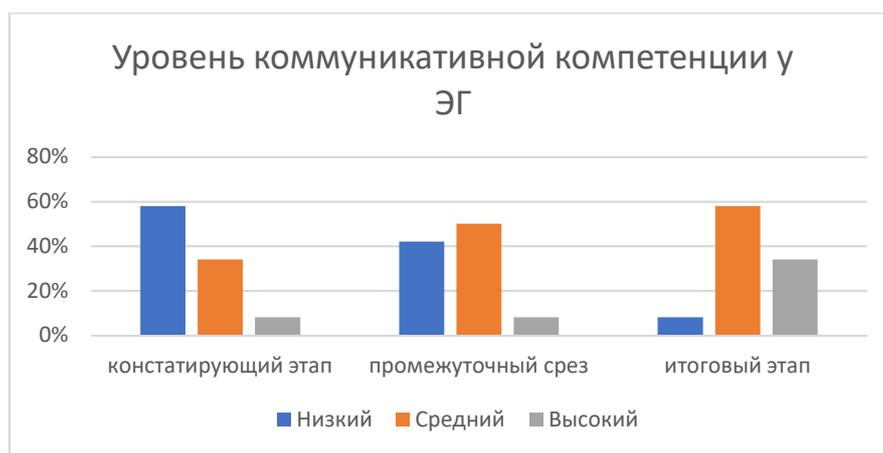


Рисунок 12 – Сравнительные результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции у ЭГ

В КГ также была отмечена положительная динамика, но не такая заметная, как у ЭГ: если на констатирующем этапе большинство курсантов имело низкий и средний уровень развития коммуникативной компетенции, то на итоговом этапе большинство стало демонстрировать средний уровень (Рис. 13).

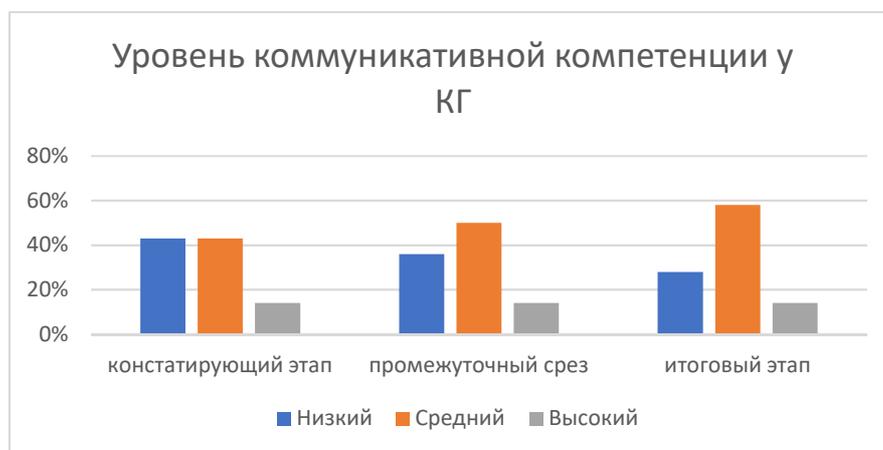


Рисунок 13 – Сравнительные результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции у КГ

Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера показал (Табл. 30), что в ЭГ большинство испытуемых имело средний уровень коммуникативного контроля, что выше на 8%, чем на промежуточном этапе. Также уменьшилось количество курсантов с низким уровнем коммуникативного контроля (на 17%) и увеличилось число испытуемых с высоким уровнем (на 8%). При этом в КГ изменения были незначительные:

большинство все также имели низкий уровень коммуникативного контроля, хотя их число уменьшилось в сравнении с промежуточным срезом (на 7%).

Таблица 30 – Результаты исследования уровня коммуникативного контроля на итоговом этапе

Уровень коммуникативного контроля	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
Низкий	4 чел. (33%)	7 чел. (50%)
Средний	7 чел. (58%)	6 чел. (43%)
Высокий	1 чел. (8%)	1 чел. (7%)

Таким образом, по результатам итогового среза можно судить, что у ЭГ наблюдалась положительная динамика развития коммуникативного контроля: в сравнении с констатирующим этапом, когда большинство составляли испытуемые с низким уровнем, после формирующего этапа большинство стали составлять курсанты со средним уровнем (Рис. 13). Также небольшое количество участников стали демонстрировать высокий уровень.

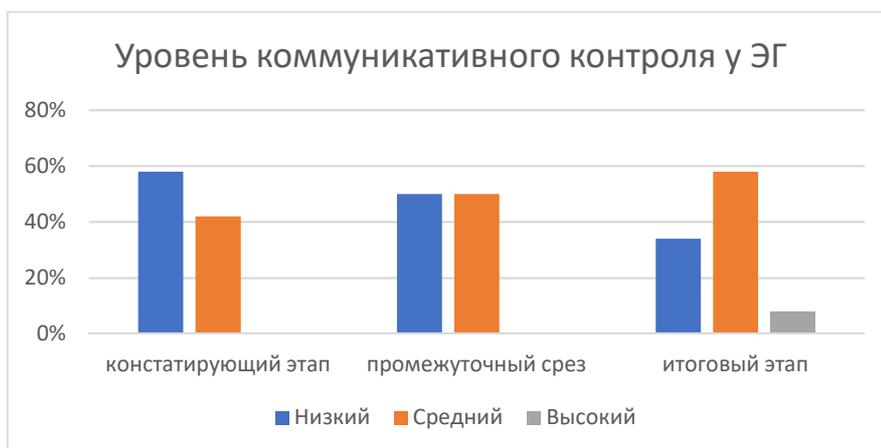


Рисунок 13 – Сравнительные результаты исследования уровня коммуникативного контроля у ЭГ

У КГ изменения также произошли, но незначительные: прибавилось число испытуемых со средним уровнем коммуникативного контроля, однако в целом это не изменило общую картину – большинство, как и на констатирующем этапе, составляли курсанты с низким уровнем (Рис. 14).

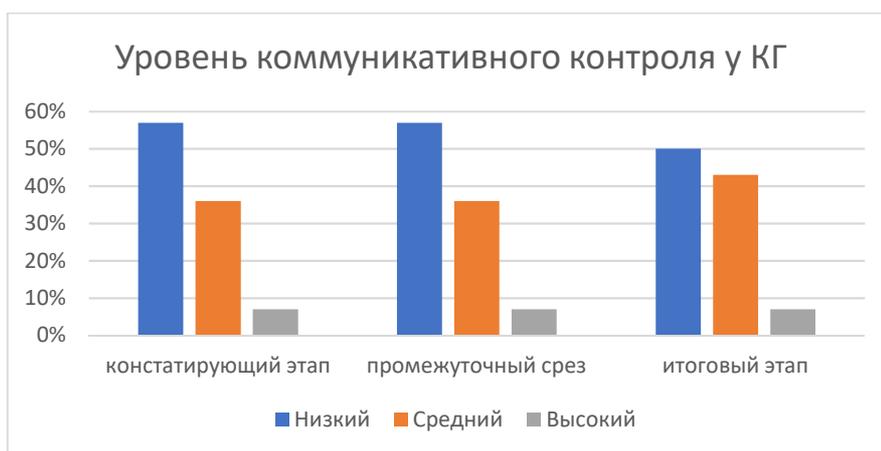


Рисунок 14 – Сравнительные результаты исследования уровня коммуникативного контроля у КГ

Таким образом, испытуемые ЭГ после внедрения системы формирования коммуникативной компетенции продемонстрировали средний уровень развития деятельностного критерия, т.е. имели развитые умения коммуникации на иностранном языке, но недостаточно развитую способность ориентации в коммуникативных ситуациях, допускали ошибки в выборе речевого поведения, у них возникали коммуникативные затруднения. У КГ остался низкий уровень развития деятельностного критерия.

Таким образом, по итогам вышеназванных методик мы констатировали положительные изменения в ЭГ: по всем критериям у ее участников произошли значительные изменения и переход с низкого на средний уровень. В КГ значительных изменений в целом отмечено не было.

Причиной значительного прогресса результатов будущих штурманов в экспериментальной группе по критериям сформированности коммуникативной компетенции была апробация системы и соблюдение педагогических условий в рамках следующих мероприятий:

- метода проектов «Письменная коммуникация. Презентация о своем путешествии, о путешествии своей мечты», «Компенсаторный словарь»;

- метода видеофильмов «Заказ билетов на самолет», «Регистрация в отеле», «Тактико-технические характеристики основных видов авиационного вооружения. В-2»;
- деловых игр «Прокат автомобилей», «Регистрация на рейс», «We have a new cadet in our class»;
- анализа производственных ситуаций «Aircraft Design»;
- имитационного моделирования «Составления рекомендательного письма товарищу»;
- проблемной ситуации «Сухой паек в разных странах», «Конструкция самолетов».

Таким образом, констатируем, что полностью подтверждаются наши выводы об эффективном влиянии реализации разработанной авторской системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки в комплексе с тремя педагогическими условиями.

Выводы по главе 2

Во второй главе работы было определено понятие «педагогический эксперимент» и апробирована разработанная нами система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки.

1. Педагогический эксперимент – это научный опыт, поставленный в условиях педагогического процесса, проводимый при активном участии педагога, направленный на выявление новых форм и приемов работы и предполагающий строгую фиксацию результатов педагогического воздействия.

2. Доказательство эффективности функционирования системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов и обоснование эффективности разработанного комплекса педагогических

условий требуют проведения опытно-экспериментальной работы, характеризующейся следующими признаками:

- естественные условия процесса учебной деятельности в вузе;
- поэтапность (подготовительный, констатирующий, формирующий и итоговый этапы);
- апробация на контрольной и экспериментальной группах;
- осуществление контроля динамики результатов среди участников эксперимента посредством проведения нескольких срезов (входного, промежуточного и итогового);
- наличие разработанного диагностического аппарата (критерии, уровни сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов, методы диагностики);

3. Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов и достаточность предложенных педагогических условий.

4. Задачами опытно-экспериментальной работы являлось:

- разработать критерии и показатели определения уровней сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки;
- объективно определить текущее состояние уровня сформированности исследуемой компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки;
- апробировать систему формирования исследуемой компетенции и диагностировать влияние комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
- систематизировать полученные результаты.

5. Степень сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов оценивалась при помощи диагностик в рамках

выделенных критериев (мотивационно-личностный, когнитивно-аккумулирующий, результативно-генерирующий).

6. Результаты констатирующего этапа показали недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов и подтвердили необходимость внедрения системы формирования коммуникативной компетенции в комплексе с педагогическими условиями: междисциплинарный характер обучения, создание интерактивной коммуникативной среды и профессиональная направленность процесса формирования коммуникативной компетенции.

7. На формирующем этапе апробировались все структурные блоки системы в экспериментальной группе.

8. Показатели итогового этапа опытно-экспериментальной работы и сравнительный анализ динамики результатов участников эксперимента свидетельствуют о достижении цели эксперимента. Диагностирование показало, что мотивационно-личностный компонент коммуникативной компетенции у экспериментальной группы достиг среднего уровня, в то время как у контрольной группы не изменился. Экспериментальная группа имела хорошие представления о межкультурной коммуникации и коммуникативной компетенции. Большинство участников экспериментальной группы показали высокий уровень сформированности мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетенции, испытуемые стали больше ориентироваться на взаимодействие и сотрудничество с другими людьми, проявляли больше эмпатии и интереса к совместной работе, стали придавать больше значимости ценностям межличностного общения, повысилась мотивация к успеху, коммуникабельность. Оценка уровня сформированности коммуникативной компетенции по когнитивно-аккумулирующему критерию показала, что испытуемые экспериментальной группы достигли высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции. Также большинство участников экспериментальной группы по результатам итоговых

диагностик имело средний уровень сформированности результативно-генерирующего компонента коммуникативной компетенции, что было выше результатов констатирующего этапа. Динамика результатов участников эксперимента контрольной группы, где эксперимент проводился вне реализации педагогических условий, оказалась существенно менее положительной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Глобальные сдвиги в общественной жизни и ускоренное развитие компьютерных технологий стали причиной значительных изменений в образовательной сфере как стратегически важного направления государственной политики Российской Федерации и ориентации образования на подготовку специалиста, конкурентноспособного и успешного в современных быстро меняющихся условиях. Переход на новую образовательную парадигму, в основе которой лежит компетентностный подход, требует от современного студента не только усвоения необходимых знаний, но умения ими оперировать на практике. ФГОС ВО по направлению подготовки 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов предусматривает для будущих штурманов владение такой универсальной компетенцией, как коммуникация, в том числе и на иностранном языке. Наличие высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции дает возможность будущим штурманам эффективно вести конструктивный диалог на иностранном языке, что является необходимым в их профессиональной деятельности.

Однако возникающие у студентов сложности в овладении данной компетенцией свидетельствуют о необходимости создания системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, а также оптимальных педагогических условий, направленных на обеспечение ее формирования. При этом, несмотря на наличие большого количества исследований, посвященных вопросам формирования коммуникативной компетенции в высшей школе, не в полной мере проанализированы аспекты формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов. Кроме того, такой аспект проблемы как разработка педагогических условий успешной подготовки данной категории обучающихся представляется актуальным.

В первой главе исследования разработан категориальный аппарат исследуемого явления, уточнены понятия «формирование», «компетенция», «коммуникация», «штурман», «процесс», «подготовка», «коммуникативная компетенция», «профессиональная подготовка», «формирование коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе профессиональной подготовки»; были выделены структурные компоненты коммуникативной компетенции: мотивационно-личностный, когнитивно-аккумулирующий и результативно-генерирующий.

Системный подход позволил создать целостную систему формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки и определить ее компонентный состав. При помощи деятельностного подхода система была наполнена деятельностным содержанием. Для компонентно-содержательного наполнения коммуникативной компетенции будущих штурманов и эффективной организации образовательного процесса потребовалось обращение к компетентностному подходу.

Также была разработана система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, состоящая из нормативно-правового, мотивационно-личностного, организационно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-диагностического блоков. Педагогическими условиями реализации разработанной системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки являлись междисциплинарный характер обучения, создание интерактивной коммуникативной среды и профессиональную направленность процесса формирования исследуемой компетенции.

Проведенное опытно-экспериментальное исследование имело целью разработку и апробацию системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов и педагогических условий ее

эффективного функционирования. Он состоял из четырех этапов: подготовительного, констатирующего, формирующего и итогового.

На подготовительном этапе были определены цель, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования, сформирован понятийный аппарат, изучено состояние проблемы в теории и практике высшего образования, проведен анализ нормативной и научной литературы, выбраны методологические подходы, разработана система формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки, выявлены педагогические условия реализации разработанной системы.

На констатирующем этапе были выбраны экспериментальная и контрольная группы, посредством анкетирования, беседы, интервью, изучения ведомостей и различных диагностик был выявлен уровень сформированности коммуникативной компетенции будущих штурманов.

На формирующем этапе была реализована разработанная система; апробированы выявленные педагогические условия; осуществлена промежуточная диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

На итоговом этапе были проведены контрольные срезы и обработаны результаты апробации системы и верификации педагогических условий.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности выбора методологических основ проведенного исследования, авторской системы формирования коммуникативной компетенции будущих штурманов в процессе их профессиональной подготовки и педагогических условий её реализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990.
2. Авхачева И. А. Системный подход как методологическая основа преподавания иностранного языка в вузе / И. А. Авхачева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – №7 (49). – С. 30-42.
3. Агафонова И. Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Даниловна Агафонова; ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова». – Екатеринбург, 2009. – 26 с.
4. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т. – 2005. – 214 с.
5. Азизова М. А. Мотивация в обучении / М. А. Азизова // Экономика и социум. – 2021. – №5-1 (84). – С. 605-608.
6. Баженова Н. Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н. Г. Баженова, И. В. Хлудеева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – №151. – С. 217-223.
7. Барабанова З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися / З. П. Барабанова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – №1. – С. 40-42.
8. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. Екатеринбург, 2000. – URL: https://spiritual_culture.academic.ru/ (дата обращения: 25.04.2025).

9. Безукладников К. Э. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов, Б. А. Крузе // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 152–170.
10. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.
11. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. – Москва: Прогресс, 1991. – 176 с.
12. Бледных О. И. Активные методы обучения / О. И. Бледных // Проблемы Науки. – 2014. – №12 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnyye-metody-obucheniya-2> (дата обращения: 03.08.2024).
13. Богатикова Л. И. Основы межкультурной коммуникации. Тексты лекций для студентов специальностей «Английский язык. Немецкий язык», «Английский язык. Французский язык» / Л. И. Богатикова; М-во образования РБ, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 280 с.
14. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 32–38.
15. Большая психологическая энциклопедия. – URL: <https://psychology.academic.ru/> (дата обращения: 02.07.2024).
16. Большой энциклопедический словарь. – URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/>.
17. Бухарова Г. Д. Компетентность и компетентности – фундаментальные понятия компетентностного подхода / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 87-95.

18. Быстрой Е. Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Быстрая Елена Борисовна; ОГУ. – Оренбург, 2006. – 506 с.
19. Верещагин Е. М. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции / Е. М. Верещагин // Москва. – 2005. – С. 37.
20. Ветчинова М. Н. Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов вузов в рамках компетентностного подхода / М. Н. Ветчинова, В. А. Петрова // Язык и культура. – 2021. – №. 53. – С. 145-161.
21. Войнар Ю. Подготовка физкультурных кадров (Традиции, реалии, перспективы) / Юзеф Войнар : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Ополе, 2000 – 407 с.
22. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
23. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М.: Арти-Глассо, 2000. – 335 с.
24. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН. Раздел. – 2004. – Т. 2. – С. 12-17.
25. Гордиенко Т. П., Марченко С.Г. Имитационное моделирование как перспективный метод повышения качества образования / Т. П. Гордиенко, С. Г. Марченко // Современное педагогическое образование. – 2023. – С. 24-28.
26. Григорьева Д. А. Подготовка к межкультурной коммуникации курсантов военного вуза : автореф. дисс.... канд. пед. наук : 5.8.7/ Дарья Александровна Григорьева; ФГБОУ ВО «Южно-Уральский

государственный гуманитарно-педагогический университет». – Челябинск, 2024. – 26 с.

27. Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения / П. Н. Груздев. – М.: Академия Педагогических наук РСФСР, 1949. – 172 с.

28. Давыденко Ю. И. Деятельностный подход при обучении английскому языку / Ю. И. Давыденко // Труды БГТУ. – Серия 6: История, философия. – 2016. – №5 (187). – С. 224-227.

29. Джабраилова Л. Х. Понятие, принципы и формы субъективного взаимодействия педагога и обучающегося / Л. Х. Джабраилова, Л. Р. Эльбиева, З. У. Демельханова // Журнал прикладных исследований. – 2022. – №9. – С. 11-16.

30. Екубова Д. М. Профессиональная подготовка как основа качества будущих специалистов / Д. М. Екубова, Ш. Ш. Усманова, Н. И. Кушакова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №7 (20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-kak-osnova-kachestva-buduschih-spetsialistov> (дата обращения: 11.06.2024).

31. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Юрий Николаевич Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 38 с.

32. Зайцева О. И. Стадиальные элементы мотивационного процесса как теоретическая основа определения профессиональной мотивации студентов / О. И. Зайцева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2010. – №11. – С. 47-52.

33. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 32–38.

34. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

35. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7-14.
36. Зимняя И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода / И. А. Зимняя // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 64-75.
37. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
38. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. И. Ильин. – СПб: Питер, 2021. – 512 с.
39. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий Методология и методологический подход/ Н. В. Ипполитова // Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 3. – С. 9–15.
40. Исаева Т. Е. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания / Т. Е. Исаева / Ростов. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д, 2010. – 152 с.
41. Исакова Л. А. Коммуникация и образование в философии постмодерна / Л. А. Исакова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С. 240-244.
42. Карякина С. Н. Структура учебной мотивации студентов на разных этапах обучения в вузе / С. Н. Карякина // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – №1 (78). – С. 246-252.
43. Клюев Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Клюев. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 350 с.
44. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ., высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

45. Кремень Ф. М. Трансформация понятий «профессия» и «профессиональная подготовка» в современном мире / Ф. М. Кремень, С. А. Кремень // Социальные трансформации. – 2018. – №. 29. – С. 77-84.
46. Крепс Т. В. Использование видеометода как активного метода обучения в вузе / Т. В. Крепс // Мир педагогики и психологии. – 2020. – №. 1. – С. 75-79.
47. Крепс Т. В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения / Т. В. Крепс // Научный вестник ЮИМ. – 2019. – №1. – С. 115-120
48. Кудаков О. Р. «Подход» и «Подходность» в современных педагогических исследованиях / О. Р. Кудаков // КПЖ. – 2013. – №2 (97). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhod-i-podhodnost-v-sovremennyh-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 10.07.2024).
49. Куличенко А. И. Анализ производственных ситуаций — один из способов повышения качества подготовки будущего специалиста / А. И. Куличенко, Т. В. Мамченко, С. В. Куличенко // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 610-611.
50. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогических исследований: учеб.-метод. пособие / Ю. З. Кушнер. – Могилёв: Могил. гос. ун-т им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
51. Лаптева Е. И. Формирование коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Екатерина Игоревна Лаптева. – Челябинск, 2020. – 233 с.
52. Ломтева Т.Н. История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков / Т. Н. Ломтева, И. С. Решетова // Вестник ГУУ. – 2012. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-kommunikativnogo-podhoda-v-otechestvennoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 09.06.2024).

53. Ляшенко М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – №1. – С. 53-73.
54. Малыхин П. А. Мотивационная структура деятельности педагогов-психологов в процессе профессионального становления. – Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Павел Анатольевич Малыхин. – М., 2004. – 191 с.
55. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
56. Матвеева И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности курсантов военного авиационного вуза средствами иностранного языка / И. А. Матвеева // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – №4-2. – С. 504-508.
57. Морской биографический словарь. – URL: https://marine_biographical.academic.ru/ (дата обращения: 12.08.2024)
58. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.
59. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новикова. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
60. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – URL: https://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 10.07.2024).
61. Панина Т. С. Интерактивное обучение / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова // Образование и наука. – 2007. – №6. – С. 32-41.
62. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. - 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
63. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

64. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
65. Печенюк С. П. Профессиональная подготовка руководителей системы образования к ценностно-личностному взаимодействию субъектов в процессе управления : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Светлана Павловна Печенюк. – Хабаровск, 2001 – 31 с.
66. Пичугина Г.В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании / Г. В. Пичугина // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3–6.
67. Подласый И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт ; ИД Юрайт, 2011. – 574 с.
68. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
69. Приходченко Е. И. Деятельностный подход в обучении / Е. И. Приходченко, А. С. Кузьмичева, Н. И. Мотузенко // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – №2. – С. 22-27.
70. Приходько О. В. Практики поликультурного диалога в студенческой среде в контексте проблем устойчивого развития обучающихся / О. В. Приходько, А. И. Богданова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №4 (38). – С. 85-89.
71. Протасова С. В. Педагогические условия управления качеством музыкально-инструментальной подготовки студентов в педвузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Светлана Викторовна Протасова. – М., 2006. – 173 с.
72. Профессиональное образование. Словарь. – URL: https://professional_education.academic.ru/ (дата обращения: 10.07.2024).
73. Пузенко И. Н. Коммуникативная компетентность как доминирующая составляющая профессиональной коммуникации / И. Н.

Пузенко// Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы: материалы XXI Междунар. науч.-прак. конф., Гомель – Гомель: УО ФПБ «Междунар. ун-т «МНТСО» Гомельск. филиал, 2017. – С.214-216.

74. Райсвих Ю.А. Стимулирование стойкой положительной мотивации на личностное принятие общечеловеческих ценностных ориентаций бакалаврами для их подготовки к межкультурному взаимодействию / Ю. А. Райсвих, Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрой // Инновационная наука. – 2016. – №10-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stimulirovanie-stoykoj-polozhitelnoy-motivatsii-na-lichnostnoe-prinyatie-obshechelovecheskih-tsennostnyh-orientatsiy-bakalavrami> (дата обращения: 17.08.2024).

75. Романюк С. Н. Генезис и сущность понятий "формирование", "ответственность", "ответственное выполнение обязанностей" / С. Н. Романюк С.Н., Е. В. Дёмкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2017. – №4 (208). – С. 96-102.

76. Савенкова Е. В. Формирование коммуникативной компетентности иностранных обучающихся средствами интерактивных технологий : Автореф. дисс...канд. пед. наук : 13.00.08 / Евгения Викторовна Савенкова ; ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». – Орел, 2021. – 24 с.

77. Саморуков А. А. Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателя как педагогическое условие формирования дискурсивной компетентности студента / А. А. Саморуков // ОНВ. – 2010. – №5 (91). – С. 140-143.

78. Саркисян Т. Н. Педагогический процесс как целостное явление / Т. Н. Саркисян // ИСОМ. – 2014. – №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-protsess-kak-tselostnoe-yavlenie> (дата обращения: 11.06.2024).

79. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации / Г. К. Селевко // Народное образование. – Вып. 4. – 2004. – С. 138-143.
80. Сенашенко В. С. Междисциплинарность образования как отражение многообразия окружающего мира / В. С. Сенашенко // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21. – №. 1 (107). – С. 88-95.
81. Сергеева Б. В. Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе / Б. В. Сергеева, М. В. Дзюба // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №. 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25811> (дата обращения: 13.07.2024).
82. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272с.
83. Сивцева А. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих врачей в образовательном процессе вуза : Автореф. дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Александра Сергеевна Сивцева. – Ялта, 2020. – 22 с.
84. Симонова М. М. Проблемы и перспективы коммуникации в современном образовании / М. М. Симонова // Проблемы современного образования. – 2019. – №1. – С. 9-16.
85. Словарь иностранных слов русского языка. – URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_fwords/ (дата обращения: 25.09.2024).
86. Современная энциклопедия. – URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/> (дата обращения: 24.05.2025).
87. Соколов М. А. Системный подход как исследовательская программа. в творчестве Л. Берталанти / М. А. Соколов // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – №2. – С. 5-18.

88. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
89. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М. В. Стурикова //Иновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – №. 6. – С. 27-32.
90. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/ Slovo, 2000. – 624 с.
91. Тимкина Ю. Ю. Системный подход к обучению иностранному языку в вузе / Ю. Ю. Тимкина // МНИЖ. – 2023. – №1 (127). – С. 1-3.
92. Толковый словарь Ожегова. – URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/> (дата обращения: 02.07.2024).
93. Толковый словарь Ушакова. – URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (дата обращения: 02.07.2024).
94. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2016. – 174 с.
95. Федоткина Е. В. Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Е. В. Федоткина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1856–1860.
96. Философская энциклопедия. – URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy/ (дата обращения: 10.07.2024).
97. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. И. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Попов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
98. Фокина О. С. Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия

субъектов образовательного процесса в вузе : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Олеся Сергеевна Фокина. – Томск, 2019. – 24 с.

99. Фурса А. В. Принципы деятельностного подхода в образовании / А. В. Фурса // Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2021. – №10. – С. 191-195.

100. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

101. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 129 с.

102. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

103. Хуторской А. В. Компетентностный подход с позиций человекообразного образования / А. В. Хуторский // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 76-87.

104. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

105. Энциклопедия социологии. – URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/socio/> (дата обращения: 08.08.2024).

106. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения : монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

107. Яковлева Н. О. Диссертационное исследование по педагогике: требования к основным теоретическим результатам / Н. О. Яковлева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8762> (дата обращения: 10.08.2024).

108. Ярыгин О. Н. От «competence» до «комптентности»: эволюция основных терминов компетентностного подхода / О. Н. Ярыгин //

Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 96-108.

109. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1, № 1. – P. 1-47.

110. Ivanitskaya L. Interdisciplinary learning: Process and outcomes / L. Ivanitskaya, D. Clark, G. Montgomery, R. Primeau // *Innovative higher education*. – 2002. – Т. 27. – С. 95-111.

111. Shtyrlina E. G. Personality of the teacher & personality of the student / E. G. Shtyrlina, E. S. Palekha, J. V. Kapralova // *Revista Publicando*, 5. – № 17. – 2018. – С. 314-321.

Нормативная документация

112. Приказ Минтранса РФ от 12 сентября 2008 г. N 147 "Об утверждении Федеральных авиационных правил "Требования к членам экипажа воздушных судов, специалистам по техническому обслуживанию воздушных судов и сотрудникам по обеспечению полетов (полетным диспетчерам) гражданской авиации" (с изменениями и дополнениями) / Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/194352/> (дата обращения: 09.06.2024).

113. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» 5 кафедры иностранных языков (филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»).

114. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком. – Международная организация гражданской авиации, 2010. – 180 с.

115. ФГОС 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-25-05-04-letnaya-ekspluatatsiya-i-primeneniye-aviacionnyh-kompleksov-1083/> (дата обращения: 30.07.2024).

116. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcс3c9d0dd5994с7d061e7ab1f5f/ (дата обращения: 30.07.2024).

117. Штурман воздушного судна / Профессиональные стандарты. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/spravochniki-i-klassifikatory-i-bazy-dannykh/eksd/index.php?SECTION_ID=5298 (дата обращения: 08.08.2024).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета

1. Что такое коммуникация?
2. Коммуникативной стороной общения называют:
А) обмен информацией; Б) восприятие друг друга; В) взаимодействие.
3. Какое понятие шире:
А) общение; Б) коммуникация; В) общение = коммуникация
4. К невербальному общению можно отнести:
А) телефонный разговор; Б) чтение стихотворения вслух; В) взгляд
5. Вербальная коммуникация – это:
А) словесная форма общения, способ передачи информации с помощью языка; Б) способ передачи информации через жесты, мимику, пантомимику; В) формулирование идеи или отбор информации.
6. Сотрудничество индивидов для решения общей задачи – это:
А) кооперация; Б) конкуренция; В) конфликт.
7. Стремление субъектов взаимодействия идти на взаимные уступки и реализовывать свои интересы с учетом интересов противоположной стороны:
А) сотрудничество; Б) компромисс; В) избегание.
8. Стремление субъектов взаимодействия к поиску альтернатив, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон:
А) сотрудничество; Б) альтруизм; В) избегание.
9. Как бы вы продолжили определение «коммуникативная компетенция – это...»:
А) отсутствие языкового барьера; Б) знания, умения и личностные качества, которые помогают в общении; В) знание правил общения и этикета.
10. Важно ли владеть коммуникативной компетенцией для успешного межкультурного взаимодействия?

А) да; Б) нет, достаточно учить иностранные слова и выражения; В) нет, достаточно посетить страну изучаемого языка.

**Диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е.
Щуркова в модификации Н.П. Фетискина)**

Сейчас вам будет предложен опросник с готовыми ответами, обозначенными буквами «А», «Б» и «В». вам следует выбрать не тот ответ, который считается желательным или правильным, а тот, который в большей степени соответствует вашему мнению и наиболее ценен для вас. В бланке ответов сначала запишите номер вопроса, а рядом с ним – свой ответ в буквенной форме.

1. На пути стоит человек. Вам надо пройти. Что делаете?

- А) Обойду, не потревожив;
- Б) отодвину и пройду;
- В) смотря какое будет настроение.

2. Вы замечаете среди гостей невзрачную девочку, одиноко сидящую в стороне. Что делаете?

- А) Ничего, какое мое дело?
- Б) не знаю, как сложатся обстоятельства;
- В) подойду, заговорю непременно.

3. Вы опаздываете в школу (на работу). Видите, что кому-то стало плохо. Что делаете?

- А) Тороплюсь в школу (на работу);
- Б) если попросят о помощи, не откажу;
- В) звоню по телефону «03», останавливаю прохожих.

4. Ваши знакомые переезжают на новую квартиру. Они старые. Что делаете?

- А) Предложу свою помощь;
- Б) не вмешиваюсь в чужую жизнь;

В) если попросят, я, конечно, помогу.

5. Недалеко от дома продают клубнику. Вы покупаете оставшийся килограмм. Сзади слышите голос, сожалеющий о том, что не хватило клубники для внучки. Как реагируете на голос?

А) Выражаю сожаление, конечно;

Б) оборачиваюсь, предлагаю уступить;

В) не знаю, посмотрю, как выглядит эта бабушка.

6. Узнаете, что несправедливо наказан один из ваших знакомых. Что делаете?

А) Очень сержусь, ругаю обидчика крепкими словами;

Б) ничего, жизнь вообще несправедлива;

В) вступаюсь за обиженного.

7. Вы дежурный. Подметая пол, находите деньги. Что делаете?

А) Они мои, раз я их нашел;

Б) завтра спрошу, кто потерял;

В) может быть, возьму себе.

8. Сдаете экзамен. На что рассчитываете?

А) На шпаргалки, конечно, или на везенье;

Б) на усталость экзаменатора –авось пропустит;

В) на себя самого, свои знания.

9. Вам предстоит выбирать профессию. Как будете это делать?

А) Найду что-нибудь рядом с домом;

Б) поищу высокооплачиваемую работу;

В) выбирать стану творческую работу.

10. Вам предлагают три вида путешествия. Что выбираете?

А) Неизвестные красоты нашей страны;

Б) экзотические страны;

В) богатые страны.

11. Группа решила произвести уборку помещения. Вы видите, что все орудия труда разобраны. Что делаете?

А) Поболтаюсь немного, потом видно будет;

Б) ухожу домой, конечно;

В) присоединюсь к кому-нибудь.

12. Волшебник предлагает устроить вашу жизнь обеспеченной, без необходимости трудиться. Что отвечаете?

А) Соглашаюсь с благодарностью;

Б) сначала узнаю, сколько было таких случаев;

В) отказываюсь решительно.

13. Вас просят выполнить одно дело. Вам не хочется. Что происходит дальше?

А) Забываю про него, вспомню, если скажут;

Б) выполняю, разумеется;

В) ищу причины, чтобы дать отказ.

14. Побывали на удивительном вернисаже. Кому-нибудь расскажете?

А) Да, непременно всем друзьям и знакомым;

Б) не знаю, скажу, если случай подвернется;

В) нет, пусть каждый живет, как хочет.

15. Группа решает, кому поручить работу. Вам эта работа нравится. Что делаете?

А) Прошу поручить мне;

Б) жду, когда кто-то назовет мою кандидатуру;

В) ничего не делаю, пусть будет, как будет.

16. Собрались ехать на дачу к другу. Вам звонят, просят отложить планы ради дела. Что говорите?

А) Еду на дачу, согласно договору;

Б) не еду, конечно;

В) спрошу друга: что скажет.

17. Вы решили завести собаку. Что вас устроит?

А) Бездомный щенок;

Б) взрослый пес с известным нравом;

В) щенок редкой породы с родословной.

18. Стрелки часов указывают на конец занятий. Преподаватель просит пять минут. Ваша реакция?

А) Напоминаю о праве на отдых;

Б) соглашаюсь;

В) как все, так и я.

19. С вами разговаривают оскорбительным тоном. Как реагируете?

А) Отвечаю тем же;

Б) не замечаю, это не имеет значения;

В) разрываю связь.

20. Вы плохо играете на скрипке. Но родители просят сыграть для гостей, хваля вас. Что делаете?

А) Играю;

Б) разумеется, не играю;

В) приятно, что хвалят, но увиливаю.

21. Задумали принять гостей. Чем озабочены?

А) Угощениями, конечно.

Б) программой общения;

В) ничем – они же мои друзья.

22. Школу закрыли на карантин. Как реагируете?

А) Как все, гуляю, наслаждаюсь свободой;

Б) создаю программу самостоятельных занятий;

В) живу в ожидании новых сообщений.

23. У вас подарок – красивая авторучка. Два парня требуют им отдать. Что делаете?

А) Отдаю – жизнь дороже;

Б) постараюсь убежать от них;

В) подарков не отдаю.

24. При вас хвалят вашего знакомого. Что вы чувствуете?

А) Мне неудобно, слегка завидую;

Б) рад, мои достоинства от этого не уменьшаются;

В) меня не касается, ничего не чувствую.

25. Наступает Новый год. О чем думаете?

А) О подарках, конечно, и елке;

Б) о новогодних каникулах;

В) о новом этапе своей жизни.

26. Какова роль музыки в вашей жизни?

А) Нужна для танцев;

Б) является фоном жизни;

В) возвышает душу.

27. Уезжаете надолго из дома. Как себя чувствуете вдали от дома?

А) Снятся родные места;

Б) лучше, чем дома;

В) не знаю, надолго не уезжал.

28. Во время информационных телепередач меняется ли ваше настроение?

А) Нет, если мои дела идут хорошо;

Б) да, и постоянно;

В) не замечал.

29. Проводится благотворительный сбор книг. Вы участвуете?

А) Отбираю интересные книги, приношу;

Б) у меня нет книг, мне не нужных;

В) если увижу, что все сдают, я тоже принесу.

30. Можете ли назвать 5 дорогих вам мест на земле, 5 интересных общественно-исторических событий, 5 дорогих вам имен выдающихся людей?

А) Безусловно, могу;

Б) нет, на свете так много интересного;

В) не знаю, не считал.

31. Слышите сообщение о подвиге человека. О чем думаете?

- А) У этого человека была своя выгода;
 Б) повезло прославиться;
 В) глубоко удовлетворен, не перестаю удивляться.

Обработка и интерпретация результатов

Ориентация на личные (эгоистические интересы).

1.	А	6.	Б	11.	Б	16.	А	21.	А	26.	А
2.	А	7.	А	12.	А	17.	В	22.	А	27.	Б
3.	А	8.	Б	13.	В	18.	А	23.	А	28.	А
4.	Б	9.	Б	14.	В	19.	В	24.	А	29.	Б
5.	А	10.	В	15.	А	20.	Б	25.	А	30.	А
										31.	А

Ориентация на взаимодействие и сотрудничество

1.	Б	6.	В	11.	В	16.	Б	21.	Б	26.	В
2.	В	7.	Б	12.	В	17.	А	22.	Б	27.	А
3.	В	8.	В	13.	Б	18.	Б	23.	В	28.	Б
4.	А	9.	В	14.	А	19.	Б	24.	Б	29.	А
5.	Б	10.	А	15.	Б	20.	А	25.	В	30.	Б
										31.	В

Маргинальная ориентация

1.	В	6.	А	11.	А	16.	В	21.	В	26.	Б
2.	Б	7.	В	12.	Б	17.	Б	22.	В	27.	В
3.	Б	8.	А	13.	А	18.	В	23.	Б	28.	В
4.	В	9.	А	14.	Б	19.	А	24.	В	29.	В
5.	В	10.	Б	15.	В	20.	В	25.	Б	30.	В
										31.	Б

Ответы, совпадающие с ключом, оцениваются в 1 балл, а не совпадающие – 0 баллов. В соответствии с этим, подсчитывается общее количество баллов по каждой из трех шкал. О доминировании той или иной личностной направленности можно судить по наибольшему количеству баллов в одной из трех шкал. Об уровне сформированности каждого вида направленности можно исходить из следующих показателей:

- 24 балла и выше – высокий уровень;
- 14–23 балла – средний уровень;
- 13 баллов и менее – низкий уровень.

Ориентация на личные (эгоистические интересы) связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия. Во взаимодействии с другими людьми преследуются цели удовлетворения личных потребностей

и притязаний. Интересы и ценности других людей, групп, чаще всего игнорируются или рассматриваются исключительно в практическом контексте, что и обуславливает конфликтность и затруднения в межличностной адаптации.

Ориентация на взаимодействие, сотрудничество с другими людьми обусловлена потребностями в поддержании конструктивных отношений с членами малой группы, эмпатии и интересе к совместной деятельности. Как правило, высокий уровень данной шкалы соответствует оптимальной социализации и адаптации.

Маргинальная ориентация выражается в склонности подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Данной группе людей свойственны проявления инфантилизма, неконтролируемости поступков, подражания.

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича

М. Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респонденту предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Инструкция: «Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни.

Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место.

Разработайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентации. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

Применение методики изучения ценностных ориентации. Индивидуальная диагностика.

Анализируя индивидуальную иерархию ценностных ориентации, следует обратить внимание на то, как отдельные ценности группируются испытуемым в содержательные блоки. Как правило, индивидуальная иерархия представляет собой "последовательность достаточно хорошо

разграничиваемых между собой "блоков". Ценности могут объединяться в такие блоки по разным основаниям. Вот несколько примеров для терминальных ценностей. Нередко группируются вместе конкретные жизненные ценности (здоровье, работа, друзья, счастливая семейная жизнь) и "абстрактные" ценности (познание, развитие, свобода, творчество и др.). Возможно Объединение ценностей профессиональной самореализации (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь) и личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, счастливая семейная жизнь). Встречается объединение индивидуальных ценностей (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) в противовес ценностям межличностных отношений (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других). Возможно объединение ценностей активных (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа) и ценностей пассивных (красота природы и искусство, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость). По отчасти близким основаниям могут группироваться и инструментальные ценности. Здесь могут группироваться этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам), ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) и ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность). Индивидуалистические ценности (высокие запросы, независимость, твердая воля) могут противопоставляться как конформистским (исполнительность, самоконтроль, ответственность), так и альтруистическим (терпимость, чуткость, воспитанность). Выделяется группа ценностей самоутверждения (высокие запросы, независимость, непримиримость, смелость, твердая воля) и ценности принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов). Можно, наконец, выделить ценности интеллектуальные (образованность, рационализм, самоконтроль)

и ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (жизнерадостность, честность, чуткость).

Методика мотивации к успеху (Т. Элерс)

Опросник предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха. Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет». Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Инструкция: «Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Текстовый материал:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.

12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.

37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.

38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.

39. Я завидую людям, которые не загружены работой.

40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ: По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются.

Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Анализ результата:

- от 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;
- от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;
- от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;
- свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Методика диагностики типа коммуникативной установки В.

Бойко

Вам надо прочитать каждое из предложенных ниже суждений и ответить «да» или «нет», выражая согласие или несогласие с ними. Рекомендуем воспользоваться листом бумаги, на котором фиксируется номер вопроса и ваш ответ; затем, по ходу дальнейших наших пояснений, обращайтесь к своей записи. Будьте внимательны и искренни:

1. Мой принцип в отношениях с людьми: доверяй, но проверяй.

2. Лучше думать о человеке плохо и ошибиться, чем наоборот (думать хорошо и ошибиться).
3. Высокоставленные должностные лица, как правило, ловкачи и хитрецы.
4. Современная молодежь разучилась испытывать глубокое чувство любви.
5. С годами я стал более скрытным, потому что часто приходилось расплачиваться за свою доверчивость.
6. Практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание.
7. Большинство людей лишено чувства сострадания к другим.
8. Большинство работников на предприятиях и в учреждениях старается прибрать к рукам все, что плохо лежит.
9. Подростки в большинстве своем сегодня воспитаны хуже, чем когда бы то ни было.
10. В моей «жизни часто встречались циничные люди.
11. Бывает так: делаешь добро людям, а потом жалеешь об этом, потому что они платят неблагодарностью.
12. Добро должно быть с кулаками.
13. С нашим народом можно построить счастливое общество в недалеком будущем.
14. Неумных вокруг себя видишь чаще, чем умных.
15. Большинство людей, с которыми приходится иметь деловые отношения, разыгрывают из себя порядочных, но по сути они иные.
16. Я очень доверчивый человек.
17. Правы те, кто считает: надо больше бояться людей, а не зверей.
18. Милосердие в нашем обществе в ближайшем будущем останется иллюзией.
19. Паша действительность делает человека стандартным, безликим.
20. Воспитанность в моем окружении на работе – редкое качество.

21. Практически я всегда останавливаюсь, чтобы дать по просьбе прохожего жетон для телефона-автомата в обмен на деньги.

22. Большинство людей пойдет на безнравственные поступки ради личных интересов.

23. Люди, как правило, безынициативны в работе.

24. Пожилые люди в большинстве показывают свою озлобленность каждому.

25. Большинство людей на работе любят посплетничать друг о друге.

Обработка:

Признаки негативной установки

1. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них.

Вернитесь, пожалуйста, к вопросам, на которые вы отвечали в самом начале раздела. О завуалированной жестокости в отношениях к людям свидетельствуют такие варианты ответов (в скобках указывается количество баллов, начисляемых за соответствующий вариант): 1 – да (3), 6 – да (3), 11 – да (7), 16 – нет (3), 21 – нет (4). Максимальное количество баллов – 20.

Максимально можно набрать 20 баллов. Сколько получилось у вас? Чем больше заработанных очков, тем отчетливее выражена завуалированная жестокость в отношении к людям.

2. Открытая жестокость в отношениях к людям.

Личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда. Об открытой жестокости вы можете судить по таким вопросам из выше приведенного опросника: 2 – да (9), 7 – да (8), 12 – да (10), 17 – да (10), 22 – да (8). Максимальное количество баллов – 45.

3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях. Таковой выражается в объективно обусловленных отрицательных выводах о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия.

Обоснованный негативизм обнаруживается в таких вопросах и вариантах ответов: 3 – да (1), 8 – да (1), 13 – нет (1), 18 – да (1), 23 – да (1). Максимальное число баллов – 5, набрать их не считается зазорным. Однако обращает на себя внимание особый тип опрашиваемых. Они демонстрируют весьма выраженную жестокость – завуалированную или открытую, либо и ту, и другую сразу, но в то же время словно носят розовые очки: то, что вызывает обоснованный негативизм, не замечают.

4. Брюзжание, то есть склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. О наличии такого компонента в негативной установке свидетельствуют следующие вопросы из упомянутого опросника: 4 – да (2), 9 – да (2), 14 – да (2), 19 – да (2), 24 – да (2). Максимальное количество баллов – 10.

5. Негативный личный опыт общения с окружающими. Данный компонент установки показывает, в какой мере вам везло в жизни на ближайший круг знакомых и партнеров по совместной деятельности (в предыдущих показателях оценивались скорее общие ситуации). О негативном личном опыте контактов свидетельствуют вопросы: 5 – да (5), 10 – да (5), 15 – да (5), 20 – да (4), 25 – да (1). Максимально – 20 баллов.

Негативная коммуникативная установка

Показатели	Максимум баллов
Завуалированная жестокость	20
Открытая жестокость	45
Необоснованный негативизм	5
Брюзжание	10
Негативный опыт общения	20
Всего:	100

Высчитывается общий суммарный балл негативной коммуникативной установки. Если получен балл выше общего среднего –

33, это свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки, которая, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров.

Оценка уровня общительности (Тест В.Ф.Ряховского)

Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов.

Отвечайте быстро, однозначно: «да», «иногда», «нет».

№	Суждения	Баллы
1	Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?	
2	Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?	
3	Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?	
4	Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?	
5	Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?	
6	Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?	
7	Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?	
8	Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?	
9	В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?	
10	Оказавшись один на один с незнакомым человеком вы, не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?	
11	Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она не была (в магазине, библиотеке, кассе, кинотеатре). Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост, и будете томиться в ожидании?	
12	Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?	
13	У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете. Это так?	
14	Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли вы промолчать и не вступать в разговор	
15	Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?	

16	Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?	
17	Итого	

Оценка ответов: «да» - 2 очка, «иногда» - 1 очко, «нет» - 0 очков. Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории относятся.

30-31 очко. Вы явно некоммуникабельны, и эта ваша беда, так как больше всего страдаете от этого вы сами. Но и близким вам людям нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий.

25-29 очков. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если не ввергают вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете не довольны собой.

19-24 очков. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания.

14-18 очков. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9-13 очков. Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает,

вспылите, но быстро отходите. Чего вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, вы можете себя заставить не отступать.

4-8 очков. Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызывать у вас мигрень или даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской и сомнениями.

3 очка и меньше. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с вами.

Тест на определение эмпатической способности В. В. Бойко.

Проверьте себя: вам предлагаются вопросы, на которые надо ответить "да" или "нет".

Тестовый материал:

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.

6. Обычно я с первой же встречи угадываю "родственную душу" в новом человеке.

7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайным попутчиками в поезде, самолете.

8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.

9. Моя интуиция - более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.

10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности - бестактно.

11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.

12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния

13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.

14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.

15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.

16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.

17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.

18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.

19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.

20. Чужой смех обычно заражает меня.

21. Часто действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.

22. Плакать от счастья глупо.

23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.

25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.

26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, "разложив по полочкам".

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура - поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки, могут так сильно огорчать людей.

Обработка и интерпретация результатов теста:

Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих "ключу") по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32;

3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, +23, -29, -35;
6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояния, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность. Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость. Психологические тесты в данном случае становятся средством "вхождения" в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно. Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров. Установки, способствующие или

препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению. Идентификация - еще одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов:

- 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии;
- 29- 22 - средний;
- 21-15 - заниженный;
- менее 14 баллов - очень низкий.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Опросник оценки коммуникативной компетентности И.А. Мартьяновой

Прочитайте каждое из предложенных ниже суждений и определите, в какой мере проявляются у Вас содержащиеся в них характеристики общения. Просим быть искренними и максимально объективными в оценке своих качеств.

№	Суждения (характеристики общения)	Оценка				
		почти всегда	в большинстве случаев	иногда	редко	почти никогда
1	Объективность – основной критерий в моей оценке других людей					
2	Я мысленно ставлю себя на место говорящего, чтобы понять, что заставило его говорить именно так					
3	Оценивая других, я стремлюсь воздерживаться от категорических суждений					
4	Я могу предсказать, как будут другие вести себя в той или иной ситуации					
5	Если другие не согласны со мной, то я стараюсь рассмотреть спорный вопрос со всех точек зрения					
6	Я стремлюсь превосходить других					
7	Я думаю, что национальность во многом определяет характер человека					

8	В оценке других людей меня больше интересуют недостатки, чем достоинства					
9	Настороженно отношусь к представителям других национальностей					
10	Оценивая других людей, я сравниваю их с собой					
11	Умею «читать» по лицу чувства и намерения другого человека					
12	Даже во время горячих споров я стараюсь быть корректным и уважительным к собеседникам					
13	Я уверенно и спокойно держусь перед аудиторией					
14	Стремясь к пониманию собеседника, учитываю его этнокультурные особенности					
15	Стараюсь проявлять терпимость и великодушие в любой ситуации общения					
16	Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я перевожу разговор на другую тему					
17	Легко теряю хладнокровие, когда на меня «нападают»					
18	Я не обращаю внимание на плохое					

	настроение моего собеседника					
19	Чувствую себя неуверенно в процессе обсуждения					
20	Думаю, бывают как «хорошие», так и «плохие» нации					
21	Стремлюсь к партнерским отношениям, к диалогу в общении					
22	Я оцениваю реакцию слушателей и меняю с ее учетом свое поведение					
23	Во время разговора я внимательно наблюдаю за жестами и мимикой собеседника					
24	Легко кооперируюсь с другими для совместной работы					
25	Умею проявить свое расположение к собеседнику (аудитории)					
26	Умею логически правильно аргументировать свою точку зрения					
27	В ходе обсуждения могу признавать правоту других					
28	Мне легко сменить тему разговора с изменением ситуации					
29	Умею слушать, не отвлекая и не перебивая					
30	Мне легко общаться с представителями других национальностей и культур					

31	Стремлюсь в общении занимать ведущую позицию					
32	Я скован и напряжен при общении с незнакомыми людьми					
33	Мне трудно выразить свое мнение или мысль					
34	Если я не согласен с другими участниками дискуссии, то настаиваю, чтобы они изменили свои мнения и приняли мою точку зрения					
35	Не умею корректно выйти из общения, прекратить его, учитывая ситуацию и состояние партнера					
36	Мне трудно освоиться в интернациональном коллективе					
37	Мне затруднительно выступать перед аудиторией					
38	Мне трудно работать в «команде»					
39	Больше люблю говорить, чем слушать, предлагать свои идеи, чем обсуждать					
40	Мне трудно найти общий язык с партнерами, отличающимися от меня по возрасту, национальности или социальному положению					

41	Я принимаю людей такими, какие они есть					
42	Могу общаться с людьми, чьи взгляды, мнения, поведение отличны от моих					
43	Я дружелюбен (дружелюбна) даже с теми людьми, которых не выношу					
44	Рассматриваю общение с представителями других этносов и национальностей как один из источников культурного обогащения					
45	Я нормально воспринимаю различия в людях					
46	Не терплю критику в адрес моих идей и мнения					
47	Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня					
48	Есть тип людей, которых я не выношу					
49	Меня раздражает, когда собеседник отрицает очевидное					
50	Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно несимпатичны мне					

Обработка и интерпретация результатов теста:

Индивидуальный балл (обобщенный) подсчитывает по следующей схеме (чем выше бал, тем выше коммуникативная компетенция):

Номера суждений	Оценка				
	почти всегда	в большинстве случаев	иногда	редко	почти никогда
С 1 по 5 11-15 21-30 41-45	5	4	3	2	1
С 6 по 10 16-20 31-40 46-50	1	2	3	4	5

На основе полученных данных возможны следующие уровни сформированности коммуникативной компетенции:

- 180 баллов и выше – высокий уровень;
- 180-100 – средний уровень;
- 100 и ниже – низкий уровень.

Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера

Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них Вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву "В", если неверным или преимущественно неверным - букву "Н".

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.

2. Я бы, пожалуй, мог "свалить дурака", чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.

3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.

4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.

5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.

6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.

7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.

8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.

9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.

10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Люди с высоким коммуникативным контролем, по Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: "Я такой, какой я есть в данный момент". Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое "Я", мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

Подсчет результатов

По одному баллу начисляется за ответ "Н" на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ "В" на все остальные. Подсчитывайте сумму баллов. Если Вы искренне отвечали на вопросы, то о Вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0-3 балла – у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас "неудобным" в общении по причине вашей прямолинейности.

4-6 баллов – у Вас средний коммуникативный контроль, вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7-10 баллов – у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое вы производите на окружающих

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностический тест для оценки сформированности когнитивно-аккумулирующего компонента коммуникативной компетенции будущих штурманов

Данный тест направлен на оценку уровня сформированности ваших грамматических навыков, необходимых для профессиональной коммуникации на английском языке. Тест состоит из 4 частей.

Part A (Sequencing): Put the actions in the correct logical order (1, 2, 3, 4). Write the numbers in the spaces provided.

Part B (Classification): Divide the given items into categories. Write them under the correct headings.

Part C (Matching): Match the term to its definition. Write the correct letter next to the number.

Part D (Odd One Out): Find the word that does not belong to the group and explain why in English.

PART A: SEQUENCING (Logical Order)

Task 1. Airport Check-in Procedure

Put the following actions in the correct order from 1 (first) to 4 (last). Write the numbers in the blanks.

- A. Go through security control. ____
- B. Check your bags at the counter. ____
- C. Board the aircraft. ____
- D. Show your passport and get a boarding pass. ____

Task 2. Hotel Check-in Procedure

Put the following actions in the correct order from 1 (first) to 4 (last). Write the numbers in the blanks.

- A. Go to your room. ____
- B. Ask for a room with a good view. ____

C. Give your passport to the receptionist. ____

D. Take the key card. ____

Task 3. Emergency Procedure (Mayday)

Put the following actions in the correct order from 1 (first) to 4 (last). Write the numbers in the blanks.

A. Transmit the MAYDAY signal. ____

B. Try to solve the problem. ____

C. Identify the problem. ____

D. Follow the instructions from air traffic control. ____

PART B: CLASSIFICATION

Task 4. Types of Aircraft

Below is a list of aircraft. Classify them into three groups: Military Aircraft, Civilian (Passenger) Aircraft, and Small Private Aircraft. Write each aircraft under the correct heading: Aircraft: F-16, Boeing 737, B-2 Spirit, Cessna 172, Airbus A380.

Military Aircraft:

Civilian (Passenger) Aircraft:

Small Private Aircraft:

Task 5. Distress Signals

Below is a list of situations. Classify them into three groups: MAYDAY (Immediate Danger), PAN-PAN (Urgency), and SÉCURITÉ (Safety). Write each situation under the correct heading.

Situations:

A. "We have a small technical problem, but we can still fly. We are late for arrival."

B. "The engine has stopped! We are falling!"

C. "A passenger is very sick. We need medical help on landing."

D. "We have a fuel leak, but we can reach the airport."

MAYDAY (Immediate Danger):

PAN-PAN (Urgency):

SÉCURITÉ (Safety):

Task 6. Daily Routine

Below is a list of activities. Classify them into three groups: Morning, Afternoon, and Evening. Write each activity under the correct heading.

Activities:

- A. Have breakfast
- B. Go to classes
- C. Watch TV in the dorm
- D. Do morning physical training
- E. Have dinner
- F. Study in the library

Morning:

Afternoon:

Evening:

PART C: MATCHING (Definitions)

Task 7. Match the term to its definition.

Write the correct letter from the right column next to the number in the left column.

Term Definition

- 1. Cockpit ___ A) A place where planes take off and land.
- 2. Runway ___ B) The part of the airport where you wait for your flight.
- 3. Gate ___ C) The area where pilots control the aircraft.
- 4. Terminal ___ D) The door through which you board the plane.

Task 8. Match the vehicle to its description.

Write the correct letter from the right column next to the number in the left column.

Vehicle Description

- 1. Fighter jet ___ A) A large plane that carries passengers.
- 2. Helicopter ___ B) A military aircraft designed for air-to-air combat.
- 3. Airliner ___ C) A vehicle with rotating wings that can hover.

4. Bomber ____ D) A military aircraft designed to drop bombs.

PART D: ODD ONE OUT (With Justification)

Task 9. Find the word that does NOT belong to the group. Explain why in English.

Example: F-16, Boeing 737, B-2, Su-27.

Answer: Boeing 737 is the odd one out because it is a civilian passenger plane, while the others are military aircraft.

9.1. passport, boarding pass, engine, visa

Odd one out: _____

Why?

9.2. pilot, navigator, flight attendant, runway

Odd one out: _____

Why?

9.3. MAYDAY, PAN-PAN, SÉCURITÉ, HOTEL

Odd one out: _____

Why?

9.4. take off, land, rent, cruise

Odd one out: _____

Why?

9.5. wing, tail, cockpit, restaurant

Odd one out: _____

Why?

Интерпретация результатов:

Максимальное количество баллов: 50

Часть А (Установление последовательности): 12 баллов (по 1 баллу за каждый правильно установленный порядок действия).

Часть В (Классификация): 13 баллов (по 1 баллу за каждое правильно отнесенное к категории слово/ситуацию).

Часть С (Соответствие): 8 баллов (по 1 баллу за каждое правильное соответствие).

Часть D (Лишнее слово): 15 баллов (по 1 баллу за правильно выделенное лишнее слово + по 2 балла за корректное обоснование на английском языке).

Высокий уровень (41–50 баллов): курсант демонстрирует системные знания пройденного лексико-грамматического материала. Легко устанавливает логические последовательности действий в ситуациях профессиональной и бытовой коммуникации (регистрация в аэропорту, заселение в отель, действия при аварийной ситуации). Способен правильно классифицировать типы воздушных судов, сигналы бедствия и элементы распорядка дня. При выполнении задания «лишнее слово» не только безошибочно определяет несоответствующий элемент, но и дает четкое, логически обоснованное объяснение на английском языке

Средний уровень (30–40 баллов): курсант владеет лексическим материалом по отдельным темам, однако системность знаний выражена недостаточно. Допускает отдельные ошибки при установлении последовательности действий (особенно в многокомпонентных ситуациях) и при классификации (может путать сигналы PAN-PAN и SÉCURITÉ или типы воздушных судов). В задании «лишнее слово» правильно определяет несоответствующий элемент, но испытывает затруднения при формулировке обоснования на английском языке: объяснения поверхностны, содержат грамматические ошибки или подменяются простым переводом. Требуется дальнейшая систематизация накопленных знаний.

Низкий уровень (менее 30 баллов): курсант демонстрирует фрагментарные, несистематизированные знания. Затрудняется в установлении элементарных логических последовательностей (путает порядок действий в аэропорту или отеле). Не способен правильно классифицировать лексические единицы по категориям. В заданиях на соответствие отвечает наугад, допуская множественные ошибки. При выполнении задания «лишнее слово» либо не может выделить несоответствующий элемент, либо выделяет его случайно, не способен дать обоснование на английском языке.

**Репродуктивный тест для оценки уровня сформированности
когнитивно-аккумулирующего компонента коммуникативной
компетенции будущих штурманов**

В данном тесте курсант не выбирает из готовых вариантов, а самостоятельно конструирует грамматическую форму (трансформация или восстановление пропусков), что позволяет оценить не просто узнавание (уровень знакомства), а именно аккумуляцию и готовность к воспроизведению правил в речи.

Заполните пропуски в предложениях, поставив глаголы в скобках в правильную грамматическую форму или используя необходимую конструкцию. Ответы должны быть полными (впишите слово или словосочетание). Задания основаны на лексике, связанной с учебой и будущей профессиональной деятельностью штурмана.

Блок 1: Личные и притяжательные местоимения

Цель: Проверка усвоения парадигмы местоимений.

1. I am a navigator. (Я) ___ specialization is very interesting.
2. My groupmates are in the class. Can you see (их) ___ ?

Блок 2: Видовременные формы глагола (Active Voice)

Цель: Проверка способности к выбору аспекта времени в контексте профессиональной деятельности.

Present Tenses

3. As a rule, a navigator (to use) ___ electronic charts every day. (Present Simple)

4. Listen! The captain (to give) ___ an order to the crew right now. (Present Continuous)

5. I (to study) ___ this navigation system for 2 years already. (Present Perfect)

Past Tenses

6. Yesterday during the class we (to simulate) ___ an emergency situation. (Past Simple)

7. When the officer entered the bridge, the cadet (to fix) ___ the vessel's position. (Past Continuous)

8. By the beginning of the practice, they (to learn) ___ all the basic commands. (Past Perfect)

Future Tenses

9. Don't worry, I (to help) ___ you with the course plotting tomorrow. (Future Simple)

10. At 10 a.m. tomorrow, the cadets (to take) ___ their final exam in maritime English. (Future Continuous)

Блок 3: Модальные глаголы и их эквиваленты

Цель: Проверка понимания модальности (обязанность, возможность, запрет) в контексте морского регламента.

11. According to the COLREGs, a vessel (must / to have to) ___ keep a proper look-out at all times. (Выберите смысл: обязан)

12. (Разрешено) ___ I use the radar for training?

13. You (must not / needn't) ___ smoke on the oil tanker. It's prohibited! (Выберите запрет)

Блок 4: Степени сравнения прилагательных

Цель: Проверка умения описывать тактико-технические характеристики.

14. The new GPS system is (accurate) ___ than the old one.

15. This is (dangerous) ___ route in the North Atlantic due to icebergs.

Блок 5: Страдательный залог (Passive Voice)

Цель: Проверка понимания профессионально-ориентированных инструкций (акцент на действии, а не на исполнителе).

16. The cargo (to load) ___ onto the ship right now.

17. The life rafts (to check) ___ by the first officer yesterday.

Блок 6: Предлоги (устойчивые словосочетания)

Цель: Проверка усвоения предложного управления в профессиональном контексте.

18. The vessel departed ___ (from / to / in) the port of Rotterdam yesterday.

19. According ___ the weather forecast, the storm is approaching.

Блок 7: Условные предложения (Conditionals)

Цель: Проверка способности прогнозировать и описывать последствия действий.

20. If the visibility decreases, the officer (to reduce) ___ speed. (Zero/First Conditional)

Критерии оценивания:

Высокий уровень (17-20 баллов): Курсант не только знает правила, но и способен быстро извлечь из памяти и применить нужную грамматическую структуру в контексте, приближенном к профессиональному.

Средний уровень (12-16 баллов): курсант обладает знаниями не в полной мере, актуализация знаний затруднена. Типичные ошибки: путаница времен, неверное использование модальных глаголов.

Низкий уровень (менее 12 баллов): грамматические навыки не систематизированы. Курсант не может самостоятельно построить высказывание без опоры на выбор ответа, что указывает на пробелы в когнитивно-аккумулятивном компоненте.

**Тест моделирования речевой интеллектуальной деятельности
для определения уровня сформированности когнитивно-
аккумулирующего компонента коммуникативной компетенции
будущих штурманов**

Внимательно прочитайте ситуацию. Выберите один правильный вариант ответа из трех предложенных. Представьте, что Вы участвуете в реальном диалоге или читаете инструкцию.

SECTION 1. TRAVEL & AIRPORT

1. You want to book a flight online. What do you need to enter?

To book a ticket, you need to enter your personal details and choose a _____.

A) gate

B) destination

C) runway

2. You are at the check-in desk at the airport. What will the staff member say to you?

"Good morning. Can I see your _____, please?"

A) passport and visa

B) engine and wings

C) map and compass

3. You want to rent a car in another country. What do you say?

"Hello, I'd like to _____ a car for three days."

A) rent

B) sell

C) design

SECTION 2. HOTEL & DAILY ROUTINE

4. You are checking into a hotel. What do you say at the reception desk?

"I have a reservation. Can I _____, please?"

A) check in

- B) take off
- C) switch on

5. Your foreign friend asks about your daily routine at the military school.

What do you answer?

"Usually I _____ at 6 a.m., have breakfast and go to classes."

- A) get up
- B) get in
- C) get on

6. There is a new cadet in your class. How do you greet him?

"Hi, we have a new cadet in our class. Let me _____ my friends."

- A) introduce you to
- B) avoid you from
- C) take you off

SECTION 3. AIRCRAFT DESIGN

7. Look at the picture (or imagine). This is the part of the aircraft where the pilots sit. It is the...

The pilots sit in the _____.

- A) cabin
- B) cockpit
- C) cargo hold

8. What do you call the "крыло" of an aircraft in English?

- A) Wing
- B) Tail
- C) Engine

9. What type of aircraft is this? (If it is military and fast)

"An F-16 is a _____."

- A) airliner
- B) fighter jet
- C) helicopter

SECTION 4. EMERGENCIES

10. Your plane is in distress. Which signal should you transmit?

If your plane is in grave and imminent danger, you must transmit the signal:

- A) SÉCURITÉ
- B) PAN-PAN
- C) MAYDAY

11. You have a problem with the aircraft, but the situation is not critical (e.g., navigation failure). Which signal should you use?

If you have a serious technical problem but no one is in immediate danger, you say:

- A) MAYDAY
- B) PAN-PAN
- C) SILENCE

12. An aviation occurrence has happened. What is it called?

When a plane crashes, it is an _____ .

- A) aviation incident
- B) aviation accident
- C) aviation exercise

SECTION 5. LANGUAGE GUESSING (Approximation & Synonymy)

13. You are in a restaurant abroad. The menu says "bangers and mash". You don't know the words, but from the picture you understand it is...

- A) fruit
- B) fish and rice
- C) sausages and mashed potatoes

14. Your friend said: "I need to purchase a vehicle to get to the air base." You don't know the word "purchase", but you understand that he wants to...

- A) sell a car
- B) buy a car
- C) paint a car

15. The instruction says: "Do not ingest this fluid." You don't know the word "ingest", but you see a skull and crossbones sign. This means the liquid is...

- A) safe to drink
- B) not safe to drink (dangerous)
- C) needs to be warmed up

Критерии оценки:

Высокий уровень (13-15 баллов): курсант уверенно ориентируется в бытовых и профессиональных темах. Легко использует языковую догадку. Лексический запас позволяет решать коммуникативные задачи в аэропорту, отеле и при обсуждении базовых профессиональных тем.

Средний уровень (10-12 баллов): курсант понимает знакомые темы, но испытывает затруднения в ситуациях неопределенности (языковая догадка). Требуется активизация пассивного словаря.

Низкий уровень (менее 10 баллов): курсант узнает отдельные слова, но не может выстроить смысл предложения. Коммуникация возможна только с опорой на заученные фразы без вариативности.