

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

РОДИНА Ольга Николаевна

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук
О. А. Селиванова

Тюмень – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ...	3
1.1 Компетенции социального взаимодействия студентов: сущность, состав, структура и содержание	14
1.2 Подходы к развитию компетенций социального взаимодействия в современной научной литературе.....	44
1.3 Роль учебного сотрудничества в развитии компетенций социального взаимодействия студентов.....	58
1.4 Модель развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.....	76
Выводы по первой главе.....	83
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА.....	87
2.1 Оценка уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов.....	87
2.2 Содержание деятельности по развитию компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.....	102
2.3 Анализ результативности опытно-экспериментальной работы	123
Выводы по второй главе.....	137
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	140
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	145
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ.....	146
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	148
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	173

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Тенденции современной жизни (глобализация, увеличение социальных контактов, расширение пространства взаимодействия, в том числе в дистанционном формате, высокая вовлеченность в различные групповые проекты и т.д.) актуализируют потребность в развитии способностей личности, обеспечивающих продуктивность ее социального взаимодействия и сотрудничества. В связи с этим одним из императивов современного образования в целом и высшего в частности становится развитие у обучающихся компетенций социального взаимодействия. Непосредственный запрос образования на развитие компетенций социального взаимодействия отражается в различных нормативных правовых актах, федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и пр. Так, реализация «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов, как «... духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, ... коммуникативные и другие социально значимые способности, ... обеспечивающие успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии». Акцент ставится на «развитие умения работать совместно с другими, действовать самостоятельно, активно и ответственно»¹.

Вместе с тем результаты эмпирических исследований свидетельствуют о росте затруднений современных студентов в ситуациях, требующих взаимодействия и сотрудничества, в преодолении проблемных, конфликтных ситуаций и в целом – в совместной деятельности и общении. Подобные

¹ Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р // Электронный фонд правовой и научно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 10.12. 2017).

трудности, будучи своевременно не преодолены, не могут не перейти и в практическую (в том числе и в профессиональную) деятельность, значительно снижая ее эффективность.

Степень разработанности темы исследования. В науке широко представлена проблема компетентности и компетенций: определено их соотношение, предпринята попытка классификации, предложены виды, компонентный состав, концептуальные основы развития зарубежными (Б. Оскарсон, Дж. Равен, Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер и др.) и отечественными (А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) учеными.

В педагогической науке в различных аспектах проходит осмысление проблемы развития компетенций социального взаимодействия студентов: обоснована их роль в составе социальных (И.А. Зимняя), универсальных (О.П. Миханова) и социально-профессиональных (Н.В. Папуловская) компетенций, определен их состав (В.И. Байденко, И.А. Зимняя и др.); показана специфика их развития, как в условиях отечественного (О.П. Миханова, Н.В.Папуловская – учебный процесс в рамках отдельных дисциплин, М.В. Гуковская – учебно-воспитательный процесс), так и зарубежного (R.K. Chowdhury, K. Ippolito, M. Foster, J. Greetham – образовательный процесс) высшего образования, в том числе – в различных форматах учебного взаимодействия. Значительная часть отечественных (Л.К. Гейхман, В.К. Дьяченко, Е.В. Коротаева и др.) и зарубежных (Н. Lee, J. Janssen, D.W. Johnson, R.J. Johnson и др.) исследований затрагивает вопросы учебного сотрудничества в высшей школе: раскрыты его сущность, охарактеризованы условия и способы организации и т.д.

В целом в науке накоплены знания о сущности, содержании, структуре и механизмах развития компетенций социального взаимодействия студентов, которые в основном исследуются применительно к разным уровням и контекстам образования, образовательным ситуациям, однако не вскрывают специфические механизмы их развития в процессе учебного сотрудничества.

Анализ состояния разработанности проблемы свидетельствует об обострении противоречий между:

– потребностью общества и государства в личности с развитыми компетенциями социального взаимодействия и недостаточной направленностью учебного процесса вуза на их развитие;

– существующими научно-теоретическими основами компетентностного подхода и недостаточной разработанностью целостного научного представления о сущности, составе, структуре, содержании компетенций социального взаимодействия студентов и механизме их развития в учебном процессе вуза;

– потенциалом учебного сотрудничества, раскрытым в научно-теоретических и практических исследованиях, и неразработанностью данного вопроса для условий развития компетенций социального взаимодействия студентов.

Потребность в разрешении данных противоречий определила **проблему исследования**, которая заключается в недостаточной изученности специфики (сущности, состава, структуры, содержания) компетенций социального взаимодействия студентов и неразработанности общепедагогического механизма их развития в учебном сотрудничестве. Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость определили выбор **темы** исследования: «Учебное сотрудничество как средство развития компетенций социального взаимодействия студентов».

Объект исследования – учебный процесс в вузе.

Предмет исследования – общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

Цель исследования – теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка результативности модели развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

Гипотеза исследования: развитие компетенций социального взаимодействия студентов будет эффективным в учебном процессе вуза, если:

– исходить из понимания компетенций социального взаимодействия студентов как способностей к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.);

– вовлекать студентов в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности в ходе учебного сотрудничества как процесса, направленного на решение общей задачи (получение общего результата) на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и взаимопомощи, реализуя общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов, который заключается в:

✓ целенаправленном объединении студентов с различными индивидуальными (социальными, культурными, личностными) характеристиками и профессиональными интересами;

✓ обогащении содержания учебного сотрудничества комплексом проблемных вариативных ситуаций (с избыточной / недостаточной / противоречивой информацией; с ограниченным количеством времени для выполнения; на предвосхищение / критический анализ / оценку содержания и т.д.), связанных с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности;

✓ поступательном изменении способов организации учебного сотрудничества (диады – триады – мини-группы): первоначально – под руководством преподавателя, учитывающего индивидуальные характеристики студентов, включая их уровень развития компетенций социального взаимодействия, затем – студентами самостоятельно (с учетом характера, сложности проблемной вариативной ситуации и т.д.);

✓ поэтапном расширении пространства учебного сотрудничества (группа – курс – вуз) и усложнении его содержания через погружение студентов в решение учебных, предметно-профессиональных, социально-ориентированных проблемных вариативных ситуаций.

В результате будет обеспечена положительная динамика развития компетенций социального взаимодействия студентов, что выразится в совершенствовании способностей: к коммуникативной толерантности, к коммуникации и организации совместной деятельности.

В исследовании определены следующие **задачи**:

1. Выявить сущность компетенций социального взаимодействия студентов, уточнить их состав, структуру и содержание.
2. Проанализировать подходы к развитию компетенций социального взаимодействия студентов в научной литературе.
3. Определить роль учебного сотрудничества в развитии компетенций социального взаимодействия студентов.
4. Охарактеризовать общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов и на его основе спроектировать модель развития компетенций социального взаимодействия студентов, экспериментально проверив ее результативность.
5. Разработать и экспериментально опробовать программу развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

Методы исследования: теоретические (изучение научных источников по теме исследования, анализ и синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение, конкретизация, теоретическое моделирование) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертное оценивание, опытно-экспериментальная работа, анализ полученных результатов, текстовая и графическая интерпретация, статистическая обработка результатов с помощью пакета STATISTICA 6.0, сравнительный анализ данных с использованием критерия Т-Стьюдента).

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– теоретические основания деятельностного (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), личностно-социального (А.С. Макаренко), личностно-ориентированного (Е.Б. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), социально-личностного (Л.И. Гриценко,

В.И. Загвязинский и др.), компетентностного (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) и контекстного (А.А. Вербицкий) подходов;

– подходы к определению понятий «компетентность» и «компетенции» (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен и др.); «социальное взаимодействие» в философском, социологическом, психологическом и педагогическом контекстах (Г.М. Андреева, Н.Л. Виноградова, И.А. Зимняя, А.В. Петровский и др.);

– подходы к развитию компетенций социального взаимодействия (М.В. Гуковская, И.А. Зимняя, Н.М. Кодинцева, О.П. Миханова, Н.В. Папуловская и др.) в образовательном процессе вуза;

– идеи организации учебного сотрудничества (Л.К. Гейхман, В.К. Дьяченко, Е.В. Коротаева, М. В. Кларин и др.) в образовательном процессе вуза;

– концептуальные положения по методологии и теории педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков и др.).

База исследования. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет».

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в период с 2016 по 2021 г.

На первом, теоретико-поисковом, этапе (2016 – 2017 гг.) были проведены анализ научной литературы по теме исследования и эмпирическое изучение будущей базы исследования, сформированы исходные представления о проблеме исследования, цели, задачи и гипотеза, раскрыт механизм, и на его основе разработаны модель и программа развития компетенций социального взаимодействия студентов, определен диагностический инструментарий.

На втором, опытно-экспериментальном, этапе (2018 – 2020 гг.) была проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой экспериментально проверена результативность процессуальной модели развития компетенций социального взаимодействия студентов на основе разработанной программы развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

На третьем, заключительном, этапе (2020 – 2021 гг.) проведена интерпретация результатов исследования, сформулированы основные выводы и перспективы исследования, оформлена диссертационная работа.

Новизна исследования заключается в следующем:

1. Предложено *определение понятия «компетенции социального взаимодействия студентов»* как способностей к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

2. Выявлен *общепедагогический механизм* развития компетенций социального взаимодействия студентов, заключающийся в целенаправленном объединении в учебном сотрудничестве студентов с различными индивидуальными характеристиками и профессиональными интересами; обогащении содержания учебного сотрудничества проблемными вариативными ситуациями (с избыточной / недостаточной / противоречивой информацией, с ограниченным количеством времени для выполнения, на предвосхищение / критический анализ / оценку содержания и т.д.), связанными с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности; поступательном изменении способов организации учебного сотрудничества (диады – триады – мини-группы), поэтапном расширении пространства учебного сотрудничества (группа – курс – вуз).

3. Разработана *модель* развития компетенций социального взаимодействия студентов на основе общепедагогического механизма, позволяющего вовлекать студентов в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности в процессе учебного сотрудничества через выполнение студентами различных социальных ролей (студента, специалиста и др.).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Обогащена теория компетентностного подхода в высшем образовании за счет расширения представлений о сущности компетенций социального взаимодействия студентов, роли учебного сотрудничества в их развитии и

обоснования общепедагогического механизма развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

2. Уточнен *состав компетенций социального взаимодействия студентов*, включающий в себя социально-перцептивную (способность к адекватному восприятию индивидуальных характеристик субъекта), коммуникативную (способность к коммуникации с учетом характеристик субъекта и условий ситуации) и интерактивную (способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации) компетенции.

3. Обоснована возможность развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества через усложнение его организации (группа, курс, вуз) и выполнение студентами различных социальных ролей (студента, специалиста и др.) при решении учебных, предметно-профессиональных, социально-ориентированных проблемных вариативных ситуаций.

4. Разработаны *критерии, показатели и уровни* (низкий, средний, высокий) развития компетенций социального взаимодействия студентов: способность к коммуникативной толерантности (умеет распознавать, принимать и учитывать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения); способность к коммуникации (умеет выражать и аргументировать свое мнение; умеет слушать, понимать и договариваться; умеет анализировать, оценивать и корректировать процесс коммуникации); способность к организации совместной деятельности (умеет обсуждать и согласовывать цель; умеет планировать и распределять обязанности; умеет анализировать, оценивать и корректировать процесс решения общей задачи).

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что опыт, представленный в исследовании (разработанная и опробованная программа развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества и комплекс проблемных вариативных ситуаций), обогащает содержание (тематику учебного сотрудничества) и операциональную сторону учебного процесса (методы и приемы организации

учебного сотрудничества) и может быть экстраполирован на более широкий образовательный контекст, что актуально в условиях гуманитаризации высшего образования и «востребованности» компетенций социального взаимодействия; критериально-диагностический инструментарий, подобранный автором, позволяет оценить динамику развития компетенций социального взаимодействия студентов.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Компетенции социального взаимодействия студентов определяются как способности к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

2. В состав компетенций социального взаимодействия студентов входят социально-перцептивная, коммуникативная и интерактивная компетенции, структура которых представлена ценностно-мотивационным, когнитивным и операционально-технологическим компонентами, в которых отражена специфика каждой компетенции.

3. Учебное сотрудничество как процесс, направленный на решение общей задачи (получение общего результата) на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и взаимопомощи, позволяет эффективно развивать компетенции социального взаимодействия студентов за счет ключевых характеристик (нацеленности на общий результат; установки на взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоподдержку, готовности учитывать характеристики субъекта, договариваться, согласовывать действия, достигать согласия, совместно планировать общую деятельность и т.д.), характера содержания и особенностей организации в учебном процессе вуза.

4. Развитие компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества – поэтапный процесс, включающий в себя на первом этапе – осмысление студентами сущности компетенций социального взаимодействия, понимание необходимости их развития, освоение и применение с

учетом индивидуальных характеристик субъекта, на втором этапе – с учетом профессиональных интересов субъекта, на третьем этапе – с учетом социально-опосредованного выбора. Результатом процесса являются развитые способности к коммуникативной толерантности, коммуникации и организации совместной деятельности.

5. Ведущим средством развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества является комплекс проблемных вариативных ситуаций (с избыточной / недостаточной / противоречивой информацией, с ограниченным количеством времени для выполнения, на предвосхищение / критический анализ / оценку содержания и т.д.), связанных с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности и позволяющих вовлекать студентов в предметный и социальный контекст профессиональной деятельности.

6. Ключевыми критериями оценки динамики развития компетенций социального взаимодействия студентов выступают способность к коммуникативной толерантности, способность к коммуникации и способность к организации совместной деятельности.

Обоснованность и достоверность полученных данных обеспечиваются использованием методов, адекватных целям и задачам исследования, сравнимостью данных, полученных в ходе исследования, достигнутыми стабильными положительными изменениями в развитии компетенций социального взаимодействия студентов в процессе организованного учебного сотрудничества, включенных в опытно-экспериментальную деятельность.

Личный вклад автора состоит в: собственной научно-педагогической деятельности в качестве соискателя и старшего преподавателя опорного технического вуза; самостоятельном планировании, проведении опытно-экспериментальной работы; проектировании модели и разработке программы развития компетенций социального взаимодействия студентов, включающей в себя комплекс проблемных вариативных ситуаций; обобщении результатов исследования и подготовке публикаций по материалам исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи и положения диссертации отражены в 14 публикациях, из которых 6 – публикаций в журналах, рекомендованных ВАК (г. Краснодар, 2022 г., г. Тамбов, 2020 г. (2 публикации), г. Горно-Алтайск, 2019 г.; г. Воронеж, 2017 г.; г. Тюмень, 2016 г.), 2 публикации в журналах, индексируемых в базе данных Web of Science (CILDIAN 2019 г., CILDIAN 2017 г.), и в 7 выступлениях автора на международных (2019-2021 гг.), всероссийских (2016 г.) научно-практических (2018 г.) и научно-методических конференциях (2019 г.), научно-методических семинарах (2018 г.), проводимых на академической кафедре методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет».

Структура диссертации определена в соответствии с ее целями и задачами, включает в себя: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список сокращений, список терминов, список литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

1.1 Понятие «компетенции социального взаимодействия студентов»: сущность, состав, структура и содержание

Общественная жизнь представляет собой сложную систему социальных взаимодействий человека, пронизывающих все сферы его деятельности, поэтому сегодня крайне важно уметь продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со специалистами различного профиля в процессе осуществления профессиональной деятельности, что предполагает владение высоким уровнем развития компетенций социального взаимодействия. Однако, как отмечают ученые, в процессе обучения в вузе студенты не в полной мере овладевают компетенциями социального взаимодействия в целом и способами продуктивного социального взаимодействия в частности^{2,3}.

Анализ требований к результатам освоения программ различных направлений подготовки студентов позволяет констатировать, что, во-первых, компетенции социального взаимодействия не включены в перечень компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника. Во-вторых, сущность компетенций социального взаимодействия не отражается в содержании принятых к освоению компетенций. Так, например, в ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело (уровень бакалавриата) утверждены

² Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов на Дону : «Феникс», 2002. – 544 с.

³ Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

близкие, но не тождественные им по сущности и содержанию универсальные компетенции: «командная работа и лидерство» (УК-3), «коммуникация» (УК-4), «межкультурное взаимодействие» (УК-5). В соответствии с УК-3 выпускник должен быть «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели»; согласно УК-4 – «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия»; соответственно, УК-5 – «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межличностного взаимодействия»⁴. Отмеченное побуждает к исследованию понятия «компетенции социального взаимодействия студентов»: уточнению его сущности, состава, структуры и содержания.

Анализ отечественной научной литературы показал, что рядом авторов признано приемлемым употребление исследуемого нами понятия как во множественном (В. И. Байденко, И.А. Зимняя, О.П. Миханова и др.), так и в единственном (М.В. Гуковская, М.В. Долматов, О.Ф. Король, О.В. Кирьякова, В.В. Макарова, М.Г. Сергеева и др.) числах.

В науке предпринята попытка раскрыть суть понятия «компетенции социального взаимодействия». Согласно М.В. Долматову, компетенция социального взаимодействия – это «психическое образование индивида, оно проявляется в социальной реальности и направлено на эффективное осуществление процесса социального взаимодействия для решения задач соответствующего типа деятельности»⁵. Автор подчеркивает связь компетенции

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования от 9 февраля 2018 г. N 96 : Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2018 г. N 96 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело (уровень бакалавриата)». Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL:

https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/210301_B_3_15062021.pdf

(дата обращения: 08.12.2020).

⁵ Долматов, М.В. Универсальная компетенция социального взаимодействия в подготовке студентов высшей технической школы / М.В. Долматов // Аллея науки. – 2018. – Т. 5.– № 4 (20). – С. 901.

социального взаимодействия с эффективным осуществлением деятельности, что не является ее специфической характеристикой, а прежде всего описывает родовое понятие «компетенция».

Интерпретация понятия «компетенции социального взаимодействия» как «интегративного качества, проявляющегося в поведении личности в различных социальных ситуациях»⁶, на наш взгляд, не вскрывает его сути, исходя из того, что все компетенции «вырабатываются, формируются в социуме ... и проявляются в этом социуме»⁷.

Ряд исследователей раскрывает суть компетенции социального взаимодействия в контексте обучения специалистов определенного профиля подготовки. Так, например, М.Г. Сергеева и В.В. Макарова подчеркивают, что компетенция социального взаимодействия в контексте профессиональной подготовки менеджеров – это «способность реагировать на процесс установления взаимопонимания, способность избежать конфликтных ситуаций, а также возможность создать доверительный климат внутри профессионального коллектива»⁸.

Характеризуя компетенцию социального взаимодействия как результат подготовки будущих социальных педагогов, М.В. Гуковская акцентирует внимание на формирование направленности личности на социальное взаимодействие и дает следующее определение: «практическая готовность к осуществлению социального взаимодействия со специалистами различного профиля ... для разрешения социально-педагогических проблем»⁹.

⁶ Король, О.Ф. Социальная компетентность государственных служащих и компетентность социального взаимодействия: ключевые подходы к формированию понятий / О.Ф. Король // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50-3. – С. 299.

⁷ Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 26.

⁸ Сергеева, М.Г. Компетенция социального взаимодействия как основа профессиональной деятельности бакалавра менеджмента / М.Г. Сергеева, В.В. Макарова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 6 – 9.

⁹ Гуковская, М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуковская Марина Владимировна. – Москва, 2008. – С. 7.

Несмотря на актуальность и теоретическую значимость проблемы исследования, в научной литературе можно зафиксировать небольшое количество работ, которые носят разрозненный характер и не дают возможности в полной мере уточнить суть понятия «компетенции социального взаимодействия студентов». В связи с этим обратимся к классификации компетенций.

В рамках компетентностного подхода существует несколько классификаций компетенций, сгруппированных по различным основаниям. Так, например, компетенции социального взаимодействия составляют одну из ключевых групп компетенций, характеризующих взаимодействие человека с другими людьми, и на этом основании относятся к группе социально¹⁰ или социально-профессиональных компетенций¹¹.

Ряд ученых рассматривает компетенции социального взаимодействия в составе универсальных компетенций, наряду с компетенциями самостоятельной познавательной деятельности, самоорганизации и управления, системно-деятельностными, ценностно-смысловыми и политико-правовыми компетенциями (В.И. Байденко¹², О.П. Миханова¹³); с компетенциями взаимодействия с самим собой и компетенциями мышления (М.С. Добрякова, И.Д. Фруммин)¹⁴.

¹⁰ Зимняя, И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / И. А. Зимняя, – Москва: МИСиС. – 2008. – 54 с.

¹¹ Папуловская, Н.В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Папуловская Наталья Владимировна. – Екатеринбург. – 2012. – 28 с.

¹² Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко // Методическое пособие. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов / В.И. Байденко. – 2006. – 72 с.

¹³ Миханова, О.П. Формирование и развитие универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку / автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Миханова Ольга Павловна. – Пенза, 2008. – 19 с.

¹⁴ Добрякова, М.С. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

В проекте TUNING компетенции, обеспечивающие процесс социального взаимодействия и сотрудничества (работа в команде, навыки межличностных отношений, способность работать в междисциплинарной команде, способность работать в международной среде, приверженность этическим ценностям и т.д.), относятся к группе межличностных компетенции в составе универсальных компетенций¹⁵.

Спенсер Л.М. и Спенсер С.М. на основе базового намерения, прогнозирующего навык поведенческих действий и результат исполнения работы, выделяют шесть кластеров компетенций для успешной профессиональной деятельности: достижение и действие, помощь и обслуживание других, воздействие и оказание влияния, менеджерские компетенции, когнитивные компетенции и личная эффективность. В кластере «менеджерские компетенции» обращает на себя внимание компетенция, близкая к нашему проблемному полю, выделенная на основе намерения работать совместно с другими людьми, быть частью команды, работать вместе, речь идет о компетенции «командная работа и сотрудничество»¹⁶.

Таким образом авторы относят компетенции социального взаимодействия к группе межличностных, социальных, социально-профессиональных и универсальных компетенций. Мы принимаем позицию И.А. Зимней о том, что компетенции социального взаимодействия – это группа социальных (ключевых) компетенций, характеризующих взаимодействие человека с другими людьми.

В отечественной психолого-педагогической литературе для обозначения явления, характеризующего взаимодействие личности с другими людьми, используется многочисленный ряд понятий: компетенция взаимодействия (Н.В. Шульга), компетенция социально-профессионального взаимодействия (Е.С. Пайгина), компетенции командного взаимодействия (Ю.В. Васильева),

¹⁵ Tuning educational structures in Europe. Universities' contributions to the Bologna Process, 2005. – 386 pp. URL: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf (дата обращения: 25.05.2019).

¹⁶ Спенсер, Л.М. Компетенции на работе / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. – Перевод с англ.яз. Москва : НПП, 2005. – 384 с.

компетентность социального взаимодействия (И.А. Зимняя, Е.Л. Иванаевская, Н.М. Кодинцева), компетентность взаимодействия с другими (М.С. Добрякова, И.Д. Фрумин), компетентность коммуникативно-партнерского взаимодействия (С.А. Вагинова), социально-личностные компетенции (И.В. Васильева, Е.М. Сартакова). Продолжая раскрывать суть компетенций социального взаимодействия студентов, обратимся к толкованию вышеуказанных понятий. Так, например, Н.В. Шульга конкретизирует компетенцию взаимодействия в контексте обучения будущих педагогов и усматривает ее суть в ценностном отношении ко всем людям, в потребности во взаимодействии и общении, в осознании и понимании своих и чужих мотивов, потребностей, интересов во взаимодействии, в применении разнообразных приемов и технологий продуктивного взаимодействия, а также в умении определять цели, задачи и анализировать результаты своей деятельности¹⁷.

Пайгина Е. С. определяет компетенции социально-профессионального взаимодействия относительно обучения специалистов социальной работы как «способность осуществлять целенаправленный процесс сотрудничества с клиентами в будущей профессиональной деятельности»¹⁸.

Папуловская Н.В. интерпретирует социально-профессиональные компетенции как «компетенции, обеспечивающие готовность ИТ-специалиста к полипрофессиональному взаимодействию в условиях коллективной организации профессиональной деятельности в области разработки программных продуктов»¹⁹.

¹⁷ Шульга, Н.В. Формирование у будущих педагогов компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнерами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шульга Наталья Викторовна. – Грозный, 2019. – 22 с.

¹⁸ Пайгина, Е.С. Формирование компетенции социально-профессионального взаимодействия будущих бакалавров социальной работы : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Пайгина Евгения Сергеевна. – Красноярск, 2019. – 23 с.

¹⁹ Папуловская, Н.В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов : автореф. дисс. ... канд пед. наук : 13.00.08 / Папуловская Наталья Владимировна. – Екатеринбург. – 2012. – С. 9.

Васильева Ю.В. трактует компетенции командного взаимодействия будущих специалистов технической сферы деятельности как «готовность ответственно и успешно решать задачи планирования, организации, обеспечения, выполнения, контроля, анализа или оценки работы ...в ситуациях совместной деятельности исполнителей по проектированию, производству, монтажу, обслуживанию или ремонту технического оборудования»²⁰.

Сартакова Е.М. под социально-личностными компетенциями студентов подразумевает «совокупность общих компетенций, обеспечивающих взаимодействие личности с социальным окружением, основанных на отношении личности к себе, другим, обществу с учетом особенностей социальной ситуации и разнообразных социальных норм». Они выражаются в готовности к конструктивному поведению в конфликтной ситуации и к сотрудничеству с другими людьми для достижения результата, проявляются в межличностном общении, конфликтной ситуации и групповой деятельности²¹.

Как отмечает И.В. Васильева²², социально-личностные компетенции студентов вузов «обеспечивают эффективное взаимодействие человека с социумом, другими людьми в профессиональной и других сферах деятельности».

Согласно Н.М. Кодиной, компетентность социального взаимодействия – это «система интеллектуальных (социальные знания и умения) и поведенческих ресурсов (навыки, модели и способы социального поведения), обеспечивающих социальную активность и решение проблемных ситуаций социального

²⁰ Васильева, Ю.В. Проблемные ситуации как средство формирования компетенций командного взаимодействия будущих техников : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Васильева Юлия Викторовна. – Оренбург, 2017. – С. 8.

²¹ Сартакова Е.М. Формирование социально-личностных компетенций студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сартакова Елена Михайловна. – Екатеринбург, 2009. – С. 7–8.

²² Васильева, И.В. Развитие социально-личностных компетенций студентов вузов в процессе гуманитарного образования (на материале иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Васильева Ирина Вячеславовна. – Саратов, 2015. – 24 с.

взаимодействия в формальной и неформальной сферах человеческих взаимоотношений»²³.

Компетентность социального взаимодействия понимается Е.Л. Иванаевской как личностное образование и связывается со «способностью эффективно решать социальные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях конкретного общества, на основе приобретенных знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей»²⁴.

Зимняя И.А. интерпретирует компетентность социального взаимодействия как «способность адекватно ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия»²⁵. Считаем, что данный подход к определению понятия адекватно раскрывает один из важнейших его аспектов – межличностные отношения – и акцентирует внимание на трех характеристиках: способности устанавливать взаимопонимание, избегать конфликты и создавать климат доверия, но в контексте нашего исследования не является исчерпывающим.

Вагинова С.А. определяет компетентность коммуникативно-партнерского взаимодействия как «интегративную способность устанавливать субъект-субъектные взаимоотношения, основанные на взаимоуважении, взаимопонимании, взаимодоверии, обеспечивающие сотрудничество, реализацию личностного потенциала и этичное поведение в конфликтных ситуациях»²⁶.

Таким образом, многочисленные понятия, характеризующие взаимодействие личности с другими людьми, относятся к

²³ Кодинцева, Н.М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кодинцева Наталья Михайловна. – Москва, 2009. – С. 6.

²⁴ Иванаевская, Е.А. Содержание понятия «компетентность социального взаимодействия учащегося» / Е. А. Иванаевская // Известия Самарского центра Российской академии наук, 2009. Том 11 (4-2). – С. 333.

²⁵ Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 29.

²⁶ Вагинова, С.А. Формирование компетентности коммуникативно-партнерского взаимодействия обучающихся : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Вагинова Светлана Александровна. – Ижевск, 2012. – С. 6.

узкопрофессиональному контексту и подчеркивают отдельные стороны социального взаимодействия (решение проблемных ситуаций, социальных задач, установление атмосферы доверия и т.д.).

В зарубежных научных исследованиях понятие «компетенции социального взаимодействия» отсутствует, но есть исследования, относящиеся к нашему проблемному полю, речь идет о необходимых для эффективного взаимодействия с людьми «гибких» навыках. «Гибкие» навыки также называются навыками XXI века, универсальными навыками или компетенциями. «Гибкие» навыки определяются как способности работать в команде и сотрудничать для решения проблем, управлять эмоциями, мотивами и поведением во время социальных взаимодействий²⁷; способность к устному и письменному общению, взаимодействию с людьми разных культур, религий и этнических групп²⁸; личностные качества, к которым относят: критическое мышление, лидерство и ответственность, общение и сотрудничество²⁹. Перечень «гибких» навыков многообразен. Однако авторы едины в том, что их функция заключается в обеспечении продуктивной учебной и профессиональной деятельности^{30,31,32}.

²⁷ Lemke, C. Engauge 21st century skills: digital literacies for a digital age, URL: https://www.researchgate.net/publication/234731444_enGauge_21st_Century_Skills_Digital_Literacies_for_a_Digital_Age (дата обращения: 25.04.2017).

²⁸ Andrews J., Higon H. Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study, Higher Education in Europe. – 2008. – Vol. 33. – № 4, pp. 411 – 422. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03797720802522627> (дата обращения: 25.04.2017).

²⁹ Devedzic D., Tomic B., Jovanovic J., Matthew Kelly Nikola Milikic etc. // Metrics for Students' Soft skills // Applied Measurement in Education, – 2018. – Vol. 31. – № 4, pp. 283 – 296. URL: <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212> (дата обращения: 25.06.2018).

³⁰ Chamorro-Premuzic, T., Arteche A., Bremner Andrew, J., Greven, C., Furnham A, Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance // Educational Psychology. – 2010. – Vol. 30. – № 2, pp. 221-241. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410903560278> (дата обращения: 25.04.2017).

³¹ Gibb, S. Soft skills assessment: theory development and the research agenda // International Journal of Lifelong Education. – 2014. – Vol. 33. – № 4, pp. 455 – 471. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2013.867546> (дата обращения: 25.04.2017).

³² Li Y., Yang Y., Man L. S., Whiteside M., Komla T. Teaching “soft skills” to university students in China: The feasibility of an Australian approach // Educational Studies. – 2019. – Vol. 45. – № 2, pp. 242–258. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2018.1446328> (дата обращения: 20.04.2019).

Продолжая раскрывать суть понятия «компетенции социального взаимодействия студентов», обратимся к научному толкованию понятий «компетенция» и «социальное взаимодействие», которые несут смысловую нагрузку в исследуемом понятии.

«Компетенция» и «компетентность» – ключевые категории компетентностного подхода в образовании, которым посвящено множество исследований (Ю.В. Ахметшина, З.М. Большаков, Д.С. Ермаков, Э.Ф. Зеер, Д.А. Иванов, М.Д. Ильязова, М.В. Кондурар, М.Д. Лаптева, Р.П. Мильруд, А.Н. Митина, Т.Б. Михеева, Ю.Г. Татур, Е.В. Харитонова, А.В. Хуторской и др.). Как утверждает А.Н. Дахин, они отражают целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте. Авторы соотносят компетенцию и компетентность как часть и целое: компетенция выступает как «смысловое наполнение компетентности»³³, компетентность основывается на компетенциях и включает их в себя³⁴. Ряд авторов рассматривает эти понятия синонимичными³⁵.

В психолого-педагогических исследованиях распространено утверждение И.А. Зимней о том, что компетентность – это «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека»³⁶. В собственно педагогическом толковании, согласно А.В. Хуторскому, компетентность представляет собой совокупность опыта³⁷. В.В. Лебедев уточняет, что «компетентность – это субъектный опыт человека,

³³ Дахин, А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника / А.Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 136 – 144.

³⁴ Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

³⁵ Добрякова, М. С., Фрумин, И. С. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – С. 37.

³⁶ Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С.13.

³⁷ Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. С. 55 – 61.

эффективно реализуемый посредством интериоризированных компетенций в определенных контекстах»³⁸. Ю.Г. Татур интерпретирует «компетентность» как «качество человека...выражающееся в готовности (способности) к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые с ней могут быть связаны»³⁹. Дж. Равен подчеркивает, что компетентности – это «мотивированные способности»⁴⁰. Ученый Г.К. Селевко предлагает рассматривать компетентность как «общую способность и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности»⁴¹. Согласно С.И. Змееву, компетентность – это «категория, характеризующая степень овладения конкретным человеком теми или иными компетенциями»⁴².

Понятие «компетенция» интерпретируется как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле компетенция определяется, в частности А.В. Хуторским, как «наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке, выражающееся смысловыми ориентациями, знаниями, умениями, опытом деятельности обучающегося в рамках лично и социально-значимой продуктивной деятельности»⁴³. В узком смысле компетенция понимается, например, С.И. Змеевым, как умение выполнять различные действия и функции определенного вида деятельности, основанное на необходимых знаниях, навыках, личностных качествах и ценностных ориентациях»⁴⁴. По мнению Э.Ф. Зеера,

³⁸ Лебедев, В.В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблем образования / В.В. Лебедев // Школьные технологии. – 2007. – №2. – С. 97 – 103.

³⁹ Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 24.

⁴⁰ Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен // Перевод с английского языка. – Москва : «Когито–центр», 2002.– С. 258.

⁴¹ Селевко, К.Г. Компетентности и их классификация / К.Г. Селевко // Народное образование. 2004. – № 4. – С. 140.

⁴² Змеев, С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. / С. И. Змеев // Педагогика.–2012. – № 5. – С. 70.

⁴³ Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент лично-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 60.

⁴⁴ Змеев, С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. / С.И. Змеев // Педагогика. – 2012. – № 5.– С. 71.

компетенции – это «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность»⁴⁵. Согласно И.А. Зимней, компетенции – это «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека»⁴⁶.

В рамках проекта TUNING («Настройка образовательных структур в Европе») компетенция представлена как динамическая комбинация теоретического знания, знания как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям) и знания как быть, что подразумевает ценности как неотъемлемую часть способа восприятия и жизни с другими людьми в социальном контексте⁴⁷.

В организационной психологии зарубежные исследователи, например Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер, определяют компетенцию как «базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях». К базовым качествам они относят: мотивы, психофизиологические свойства, установки и ценности, знания и навыки⁴⁸.

В контексте данного исследования мы присоединяемся к ученым, которые считают, что компетентность – это основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека (И.А. Зимняя), а компетенция – способность к продуктивному

⁴⁵ Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Образование и наука.– 2005. – № 3 (33). – С. 40.

⁴⁶ Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 23.

⁴⁷ Tuning educational structures in Europe. Universities' contributions to the Bologna Process, 2005. – pp. 386. URL: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf (дата обращения: 25.05.2019).

⁴⁸ Спенсер, Л. М. Компетенции на работе / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. – Перевод с англ.яз. Москва : НИПП, 2005.. – С.18.

выполнению деятельности в определенной области, основанная на знаниях, умениях, навыках и ценностных ориентациях (Э.Ф. Зеер и др.).

Продолжая определение сущности понятия «компетенции социального взаимодействия студентов», раскроем особенности толкования в науке понятия «социальное взаимодействие».

Понятие «социальное взаимодействие» является предметом изучения многих наук и исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами. Понимание его сущности может быть конкретизировано через понятие «взаимодействие», которое представляет собой частный вид взаимодействия.

В одной из наших научных работ⁴⁹ были рассмотрены подходы к определению понятия «социальное взаимодействие» в философии, социологии, психологии и педагогике. Так, например, мы установили, что взаимодействие в философии определяется авторами как процесс воздействия различных объектов друг на друга⁵⁰; как содействие, которое обогащает взаимодействующие стороны и создает возможность для их изменения и развития⁵¹. Являясь характеристикой человеческой деятельности⁵², взаимодействие отличается обменными процессами между ее субъектами, которые приводят к социальным связям и отношениям⁵³. Н.Л. Виноградова рассматривает социальное взаимодействие как диалогическое, так как оно реализуется в «едином пространстве смыслов» и «наиболее точно отражает суть процесса реализации совместных действий субъектов». Автор употребляет понятия «социальное взаимодействие» и «диалогическое взаимодействие» как синонимичные и отмечает, что первое обозначает форму, а

⁴⁹ Родина, О.Н. Социальное взаимодействие в педагогическом процессе : к определению понятия / О.Н. Родина // Мир науки, культуры, образования, 2019. – № 5 (78). – С. 47 – 49.

⁵⁰ Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – Москва : Политиздат, издание 4-е. –1981.– 445 с.

⁵¹ Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – Москва: Политиздат, 1985. – 264 с.

⁵² Социальная философия : словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова, Т.Х. Керимова. – Москва: Академический проект, 2003. – 558 с.

⁵³ Прокудин, Ю.А. Философский анализ категории "Взаимодействие" и ее методологическое значение для деятельности советских военных кадров : автореф. дис. ... канд. философ. наук / Прокудин Юрий Алексеевич. – Москва, 1990. – 23 с.

второе – сущность, и трактует социальное взаимодействие как «совместное действие субъектов, реализуемое через осмысление какого-либо явления (явления в самом широком смысле), что включает в себя и передачу информации, то есть общение, коммуникацию, и интерпретацию субъектами этой информации, и понимание единства целей (хотя бы частично), и выработку стратегии единых действий, и в итоге — организацию совместного бытия»⁵⁴.

Мы отмечали, что зарубежные философы, в частности Ю. Хабермас⁵⁵, также связывают взаимодействие с коммуникативным действием и подчеркивают его диалогическую сущность, обращая внимание на то, что оно направлено на установление взаимопонимания, преодоление разногласий и поиск консенсуса.

Обзор подходов к определению понятия «социальное взаимодействие» в социологии ⁵⁶ показал, что понятие «социальное взаимодействие» является центральным и для целого ряда социологических теорий. Одна из них – теория социального действия (М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс). Согласно М. Веберу, социальное взаимодействие понимается как целерациональное, ценностно-рациональное социальное действие, ориентированное по смыслу на других ⁵⁷. Оно включает в себя определенные структурные элементы: людей, объекты, нормы, ценности и ситуацию взаимодействия (Т. Парсонс) ⁵⁸. П. Сорокин определяет социальное взаимодействие как обмен и различает несколько его видов: обмен идеями, убеждениями, мнениями, сведениями и чувствами ⁵⁹. Под социальным взаимодействием понимается также процесс взаимообмена на основе выгоды (материальной или нематериальной) – теория обмена (Дж. Хоманс, П. Блау); процесс координации действий людей для достижения индивидуальных целей –

⁵⁴Виноградова, Н.Л. Диалогическая сущность социального взаимодействия : автореф. дис. ... доктора философ. наук / Виноградова Надежда Леонидовна. – Волгоград, 1999. – С. 20.

⁵⁵ Хабермас, Ю. Социология. / Ю. Хабермас. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/yurgen-habermas.html> (дата обращения: 25.06 2018).

⁵⁶ Родина, О.Н. Социальное взаимодействие в педагогическом процессе : к определению понятия / О.Н. Родина // Мир науки, культуры, образования, 2019. – № 5 (78).– С. 47 – 49.

⁵⁷ Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – Москва: Прогресс, 1990.– С. 602- 625.

⁵⁸ Парсонс, Т. Система современных обществ / перевод с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М. С. Ковалевой. – Москва: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

⁵⁹ Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – Москва: Политиздат, 1992. – 543 с.

теория рационального выбора (Дж. Коулмен); процесс согласования людьми своих поступков путем их интерпретации – символический интеракционизм (Дж. Мид, Г. Блумер); процесс координации поступков людей путем их осмысления на основе жизненного опыта – феноменологический подход (А. Шюц)⁶⁰.

Мы отмечали⁶¹, что сложившаяся тенденция к пониманию сущности социального взаимодействия как процесса взаимного регулирования действий – согласования, приспособления, координации – прослеживается и в трудах современных отечественных социологов. Социальное взаимодействие рассматривается как «процесс воздействия друг на друга ...в ходе реализации интересов...»⁶², «как форма социальной коммуникации или общения, в которой помимо воздействия индивидов друг на друга, происходит реализация социальных действий и приспособление действий одного к действиям другого»⁶³, как процесс взаимной координации людьми своих поступков⁶⁴. В исследованиях В.Г. Харчевой социальное взаимодействие понимается как «определенная система поступков, при помощи которых субъекты отношений стараются изменить установки или поведение других лиц». При этом установки и ориентации субъектов взаимодействий, как подчеркивает автор, предопределяют характер взаимодействий⁶⁵. В целом в социологии в подходах к определению понятия «социальное взаимодействие» обозначаются некоторые способы регуляции совместных действий.

⁶⁰ Иванов, Д.В., Бороноев, А.О., Асочаков, Ю.В. Социология: учебник. – М. : Проспект, 2016. – <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785392192168> (дата обращения: 25.06.2019).

⁶¹ Родина, О.Н. Социальное взаимодействие в педагогическом процессе : к определению понятия / О. Н. Родина // Мир науки, культуры, образования, 2019. – № 5 (78). – С. 47 – 49.

⁶² Социология: учебник под редакцией Ю.Г. Волкова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Гардарики, 2003. – 512 с.

⁶³ Краткий словарь по социологии: словарь/ ред.: Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапин; сост.: Э. М. Коржева, Н.Ф., Наумова. – Москва : Изд-во политической литературы, 1989. – 479 с.

⁶⁴ Социология: учебник / Д.В. Иванов, А.О. Бороноев, Ю.В. Асочаков, О.И. Иванов, Е.С. Богомякова. URL : <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785392192168> (дата обращений: 18.12.2017).

⁶⁵ Харчева, В.Г. Основы социологии: учебник для студентов средних специальных учебных заведений / В.Г. Харчева. – Москва : Логос, 2000. – С. 137.

Особая роль в понимании сущности понятия «социальное взаимодействие» принадлежит психологической науке. Социальное взаимодействие, согласно И.А. Зимней, – это «единство совместной деятельности и общения», в котором реализуются три позиции человека: социальная позиция – положение человека в обществе, группе; позиция личности – отношение человека к действительности в целом или к ее различным областям; ролевая позиция – место человека в непосредственной актуальной ситуации взаимодействия⁶⁶.

Леонтьев А.А., разделяя понятия «взаимодействие» и «общение», отмечает, что взаимодействие людей в совместной деятельности обеспечивается общением разной направленности, разного характера и разного объема, которое может быть составной частью взаимодействия, осуществляя регулирующую функцию, или предпосылкой к взаимодействию, выполняя ориентировочную функцию совместной деятельности⁶⁷.

Ряд авторов (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин и др.) считает, что взаимодействие является структурным компонентом общения, его интерактивной стороной, и его суть проявляется в организации совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некую общую для них деятельность^{68,69}.

Согласно А.В. Петровскому, взаимодействие – это «процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь». Если подчеркивается «...контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок»⁷⁰, то речь идет о межличностном взаимодействии. Любое взаимодействие предполагает

⁶⁶ Зимняя, И.А. Осваиваем социальные компетентности : учебное пособие / Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт; под ред. И.А. Зимней. – Москва: МПСИ, 2011. – С. 322.

⁶⁷ Леонтьев, А.А. Психология общения, 2-е изд., испр. и доп. – Москва : «Смысл», 1997. – С. 249.

⁶⁸ Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – Москва : Аспект Пресс, 2001 – С. 78.

⁶⁹ Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.

⁷⁰ Петровский, А.В. Психология. Словарь / под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 51–52.

установление между людьми взаимоотношений как функционально-ролевых, так и межличностных, которые сопровождаются межличностным восприятием, пониманием, познанием и оценкой человека человеком⁷¹.

В педагогических исследованиях (А.А. Реана, Н.В. Бордовской, П.И. Пидкасистого, С.И. Розума, В.А. Слостенина, М.В. Старцева, А.В. Хуторского, Ф.В. Шарипова и др.) понятие «социальное взаимодействие» рассматривается в отношении субъектов образовательного процесса: преподавателей и обучающихся, и обучающихся между собой и определяется в различных аспектах. Так, например, ряд авторов интерпретируют понятие «социальное взаимодействие» как процесс взаимосвязанных действий, обусловленный потребностями осваивать и обмениваться информацией, ценностями и опытом⁷², процесс проявления индивидуальных способов действий и общения⁷³, согласованная деятельность обучающихся по достижению совместных целей в решении значимых проблем⁷⁴, любой акт деятельности педагога, поскольку он вызывает ответное действие и формирует социальные отношения⁷⁵. В социальной педагогике, согласно А.В. Мудрику, взаимодействие определяется как «диалог, требующий терпимости и к идеям, и к мелким недостаткам партнера, умения слушать и умерять свой монологический пыл»⁷⁶.

В последние годы взаимодействие в образовательном процессе вуза между преподавателем и студентами рассматривается как субъект-субъектное, которое обретает форму сотрудничества, и характеризуется «активностью, осознанностью,

⁷¹ Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

⁷² Ковчина, В.В. Методика оценки и контроля подготовленности бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере // В.В. Ковчина, Н.В. Игнатова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12. – С. 1284 – 1288.

⁷³ Кандаурова, А.В. Стратегии и уровни социального взаимодействия в педагогической деятельности / А. В. Кандаурова. // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 85 -88.

⁷⁴ Гуковская, М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуковская Марина Владимировна. – Москва, 2008. – 22 с.

⁷⁵ Кодинцева, Н.М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кодинцева Наталья Михайловна Кодинцева. – Москва, 2009. – 25 с.

⁷⁶ Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учебник / А.В. Мудрик; под. ред. В. А. Слостенина. – Москва: Академия, 2000. – С. 147.

целенаправленностью взаимных действий обеих сторон...»⁷⁷. Взаимодействие в образовательном процессе вуза – многоплановое: это и педагогическое взаимодействие, рассматриваемое как «личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), в результате которого происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок»⁷⁸, и учебное взаимодействие между преподавателями и студентами, в процессе которого осуществляется передача знаний, умений, навыков и опыта, и между студентами в процессе совместного решения познавательных задач, и межличностное общение, в процессе которого педагоги и обучающиеся проявляются как неповторимые личности, и функционально-ролевое общение между преподавателями и студентами как исполнителями определенных социальных ролей.

Субъекты взаимодействия отличаются друг от друга индивидуальными характеристиками: установками, ценностными ориентациями, социальным статусом, опытом совместной деятельности и т.д., которые безусловно влияют на процесс, результат взаимодействия и характер взаимоотношений. В субъект-субъектном взаимодействии изменяются ценностные ориентации взаимодействующих участников и формируется направленность, «при которой другие бы люди стояли не на периферии, а непременно в центре складывающейся системы ценностей. Что в этой системе будет на переднем плане – гипертрафированное «я» или «ты», – это оказывается вовсе не безразлично для проявления нашего умения глубоко проникать в другую личность и правильно строить с ней взаимоотношения»⁷⁹.

Во взаимодействии в образовательном процессе конкретизируются цели и содержание, корректируются условия взаимодействия, преобразуются предмет взаимодействия, взаимодействующие субъекты и характер их взаимодействия,

⁷⁷ Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 142.

⁷⁸ Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 183 с.

⁷⁹ Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – Москва: Издательство Московского университета, 1982. – С. 56.

осуществляются взаимное воздействие, взаимное влияние и взаимное изменение в деятельности и отношениях, складывается определенный тип взаимных действий (содействие, бездействие, противодействие) и отношений, осуществляется выбор наиболее оптимальных взаимных действий в конкретных ситуациях в зависимости от установок и ценностей субъектов взаимодействия⁸⁰.

Социальное взаимодействие, которое мы рассматриваем в нашей работе, включает в себя межличностное общение. В отличие от межличностного общения оно более формализовано (условия, роли), имеет цели и, соответственно, регуляции исходя из цели и особенностей ситуации, эмоциональный компонент не является ведущим. Область взаимодействий отличается от общения определенной результативностью, наличием некоторого продукта совместной деятельности – решенная задача, проведенное мероприятие и т. д.

Используя понятие «социальное взаимодействие», мы делаем акцент на выполнение человеком определенной социальной роли в процессе совместной деятельности и общения. Поскольку наша работа посвящена исследованию понятия «социальное взаимодействие» в учебном процессе, мы акцентируем внимание на ролях, типичных для данного контекста: непосредственно в учебном процессе – это роль студента, в контексте практической деятельности, роль специалиста, исполняющего профессиональные функции, и, в идеале, – это роль социально-ориентированного специалиста, способного понимать не только задачи узкопрофессиональной деятельности, но и осознавать ее социальный контекст (влияние результатов его профессиональной деятельности на людей, экологию, экономику и т.д.).

Основываясь на традиционном определении понятия «социальное взаимодействие» как единства совместной деятельности и общения (И.А. Зимняя), признании его диалогической сущности (Н.Л. Виноградова, А.В. Мудрик, Ю. Хабермас) и ролевой обусловленности, мы предлагаем

⁸⁰ Радионова, Н.А. Взаимодействие педагогов и старших школьников : учебное пособие по спецкурсу / Н.Ф. Радионова. – Ленинград: гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1989. – 83 с.

понимание «социального взаимодействия» как продуктивного ориентированного на результат регулирования совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.). В этом определении важным акцентом является «регулирование», так как потребность в регулировании возникает из наличия цели и важности ее достижения (например, совместное разрешение проблемной ситуации и т.д.).

Понимание компетенции как способности к продуктивному выполнению деятельности в определенной области и социального взаимодействия как продуктивного ориентированного на результат регулирования совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.) позволило нам определить понятие «компетенции социального взаимодействия студентов» как способностей к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

В науке не менее спорным является вопрос о составе компетенций социального взаимодействия студентов. Ряд авторов, например В.И. Байденко, представляет его в виде знаний, умений, навыков, способностей, личностных качеств и т.д., например, понимание культур и обычаев других стран, навыки межличностных отношений, умение работать в команде, организационные способности, менеджмент конфликтов, социальная коммуникативность и т.д.⁸¹.

Ряд авторов, употребляя исследуемое нами понятие в единственном числе, в структуре компетенций социального взаимодействия студентов выделяет умения и способности. Так, согласно О.П. Михановой, структурными компонентами компетенции социального взаимодействия студентов являются умения общаться

⁸¹ Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко // Методическое пособие. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 38 – 39.

устно, сотрудничать, способности учитывать точки зрения и интересы другого человека⁸².

Папуловская Н.В. в структуру компетенции социального взаимодействия студентов включает такие компоненты как: «осознание социальной значимости своей будущей профессии, владение культурой мышления, умение выражать свои мысли, способность к сотрудничеству, готовность критически осмысливать накопленный опыт, как свой, так и окружения»⁸³.

Согласно М.С. Добряковой и И.Д. Фрумину, компетенция взаимодействия с другими людьми объединяет в себе знания, навыки и установки. Определяя навык как способность делать что-либо хорошо, авторы раскрывают содержание компетенции через способность сотрудничать и взаимодействовать, устанавливать, развивать и поддерживать социальные связи в качестве лидера и участника команды, брать и распределять ответственность, координировать командную работу; способность вести переговоры, разрешать конфликты. Как отмечают авторы, они не ограничивают внутреннюю структуру исследуемой компетенции фиксированным числом навыков и указывают на то, что набор навыков не является исчерпывающим⁸⁴.

В психолого-педагогических исследованиях (М.В. Гуковской, Е.А. Иванаевской, Е.С. Пайгиной и др.) наиболее распространена многокомпонентная структура компетенции социального взаимодействия, включающая в себя мотивационный, ценностный, когнитивный, деятельностный, социальный, аксиологический и другие компоненты. В содержании компонентов традиционно выделяют знания, умения, навыки, способы действий. Так,

⁸² Миханова, О.П. Формирование универсальных компетенций: от теории к практике / О.П. Миханова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4 (12). – С. 145–151.

⁸³ Папуловская, Н.В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов : автореф. дисс. ...канд пед. наук. / Папуловская Наталья Владимировна. – Екатеринбург. – 2012. – С. 13.

⁸⁴ Добрякова, М.С. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – С. 48.

Н.М. Кодинцева в содержании компетенции социального взаимодействия выделяет систему социальных знаний и умений (интеллектуальный компонент), мотивы, чувства, эмоциональные переживания и ценностные установки личности студента (мотивационно-личностный компонент), систему навыков, способов и моделей эффективного решения проблемных ситуаций в профессионально-деловой и интимно-личностной сферах человеческих отношений (поведенческий компонент)⁸⁵.

Согласно И.А. Зимней и М.Д. Лаптевой, содержание компетенций социального взаимодействия представляет собой: знание позиционно-ролевых особенностей взаимодействия; умение организовывать и поддерживать взаимодействие, предвидеть и погасить конфликты, проявить сотрудничество, толерантность; опыт взаимодействия с другими людьми и сотрудничества в группе, нахождения адекватных разным ситуациям решений и готовность к этому; способность к регуляции функционально-ролевого и межличностного взаимодействия; отношение к социальному взаимодействию как к ценности⁸⁶.

Таким образом, проведенный анализ подходов к определению состава компетенций социального взаимодействия позволил сделать вывод: в науке представлено несколько подходов, которые не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения. В целом выделяемые навыки, умения, способности призваны обеспечить решение ряда проблем (организационных, межличностных, коммуникативных и т.д.) социального взаимодействия.

На основании выявленной нами сущности понятия «компетенции социального взаимодействия студентов» (как способностей к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.)) и

⁸⁵ Кодинцева, Н.М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кодинцева Наталья Михайловна. – Москва, 2009. – С. 7.

⁸⁶ Зимняя, И.А. Об инновациях в образовательном процессе (на примере компетентностно-ориентированной программы) образовательной программы / И.А. Зимняя, М. Д. Лаптева // Акмеология. – 2009. – № 1 (29). – С. 32 – 36.

общепринятой в науке трехкомпонентной (перцептивный, коммуникативный и интерактивный) структуры общения в составе компетенций социального взаимодействия студентов мы выделяем социально-перцептивную, коммуникативную и интерактивную компетенции социального взаимодействия, в структуре каждой традиционно будем различать мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-технологический компоненты. Перейдем к их рассмотрению.

Обзор научной литературы, посвященной социально-перцептивной проблематике, показал, что внимание авторов сосредоточено на изучении сущности социально-перцептивной компетентности в профессиональной деятельности, механизмах социально-перцептивного развития личности, психолого-педагогических условиях развития социально-перцептивных способностей.

В отечественной социальной психологии ряд ученых (Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский)⁸⁷ для обозначения восприятия, понимания и оценки людьми социальных объектов, под которыми подразумеваются другие люди, групп и т.д., употребляет понятие «социальная перцепция».

Как отмечает Г.М. Андреева⁸⁸, когда речь идет о восприятии человека человеком, целесообразнее говорить о межличностной перцепции или межличностном восприятии.

В национальной педагогической энциклопедии понятие «социальная перцепция» определяется как «процесс и результат межличностного и межгруппового восприятия, а также восприятия человеком себя самого при взаимодействии с другими. Выделяют, соответственно, три типа социальной

⁸⁷ Психология. Словарь. Составитель Л.А. Карпенко / под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 273.

⁸⁸ Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2001 – 290 с.

перцепции в зависимости от участников взаимодействия: самовосприятие, межличностное восприятие, межгрупповое восприятие»⁸⁹.

Как отмечают В.С. Агаев и Г.М. Андреева, под социальной перцепцией понимается, как правило, не только собственно восприятие, но и вся совокупность когнитивных процессов. В процессах социальной перцепции присутствуют аспекты, традиционно связанные с областью мотивации, эмоций, личности. Эмоциональные аспекты рассматриваются как неотъемлемая часть любого социально-перцептивного процесса⁹⁰.

Согласно В.А. Мартыновой, социально-перцептивная компетентность личности – это «совокупность знаний и умений, способствующих познанию, пониманию и оцениванию социальных объектов, отношений между ними»⁹¹.

Иванова И.А. утверждает, что социально-перцептивные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие адекватное восприятие психических состояний другого человека, его свойств, качеств, отношений и взаимоотношений, проявляющиеся в трех сторонах общения (перцептивной, коммуникативной, интерактивной)⁹².

Исходя из выявленной нами сущности компетенций социального взаимодействия студентов и основываясь на традиционном понимании социальной перцепции (Г.М. Андреева, Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский), мы определяем социально-перцептивную компетенцию как способность к адекватному восприятию индивидуальных (социальных, культурных, личностных) характеристик субъекта.

⁸⁹ Национальная педагогическая энциклопедия. URL: <https://didacts.ru/termin/mehanizm.html> (дата обращения: 10.07.2017).

⁹⁰ Агаев, В.С. Исследование перцептивных процессов в социальной психологии /В.С. Агаев, Г.М. Андреева. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1271.html> (дата обращения: 10.07.2017).

⁹¹ Мартынова, В.А. Модель и динамические особенности социально-перцептивной компетентности в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Мартынова Вера Алексеевна. – Москва, 2007. – С.7.

⁹² Иванова, И.А. Психолого-педагогические условия развития социально-перцептивных способностей у старшеклассников с признаками одаренности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Иванова Инна Александровна. – Ставрополь, 2005. – 22 с.

В структуре социально-перцептивной компетенции мотивационно-ценностный компонент предполагает стремление к принятию индивидуальных характеристик субъекта, ценностное отношение к субъекту; когнитивный компонент объединяет знания о социальной перцепции, об индивидуальных характеристиках субъекта, эмоциональных состояниях и их внешних проявлениях; операционально-технологический компонент включает в себя умения распознавать, принимать и учитывать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения.

Определившись с сущностью и содержанием социально-перцептивной компетенции, рассмотрим подходы к определению понятия «коммуникативная компетенция». В настоящее время коммуникативная компетенция является предметом изучения многих наук и диссертационных исследований и рассматривается авторами (Л.К. Гейхман, Н.Н. Кузницова, К.В. Фадеева, Н.Т. Факрушина, О.С. Фокина, Т.В. Христидис и т.д.) как универсальная компетенция, обеспечивающая успешную деятельность. Так, например, согласно Л.К. Гейхман, коммуникативная компетенция – это «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия, реализуемых в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия»⁹³.

Большая часть исследований посвящена проблеме развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Так, согласно М.В. Долгих, иноязычная коммуникативная компетенция – это «способность строить эффективную коммуникацию в строгом соответствии с нормами коммуникативного сообщества, принятыми нормами речевого этикета и коммуникативной ситуацией»⁹⁴.

⁹³ Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гейхман Любовь Кимовна. – Екатеринбург, 2003. – С. 99.

⁹⁴ Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Долгих Марина Васильевна. – Екатеринбург, 2007. – С. 13.

Ряд исследователей отождествляет коммуникацию и общение, в частности И.П. Ильин пишет: «Под коммуникацией понимается связь, взаимодействие двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Коммуникация присуща и техническим системам, и взаимодействию человека с машиной, и взаимодействию людей. Последний вид относится к общению»⁹⁵.

Для нашего исследования важны выводы Л.А. Карпенко, А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, касающиеся функций общения. Обратимся к их сути. Контактная функция заключается в установлении контакта как состояния обоюдной готовности к передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной ориентированности. Информационная функция подразумевает обмен сообщениями (сведениями, мнениями, замыслами, решениями и т.д.). Амотивная функция общения предполагает обмен эмоциями между партнерами, т.е. «эмоциональное заражение». Функция установления отношений означает осознание и фиксирование своего места в системе межличностных отношений. Функция оказания влияния ориентирована на изменение поведения партнера, в том числе его установок, мнений, решений и т.д., в процессе коммуникативного акта⁹⁶.

Отмеченное позволяет нам определить коммуникативную компетенцию как способность к коммуникации (устанавливать, поддерживать и конструктивно завершать контакт) с учетом характеристик субъекта и условий ситуации. В ее структуре мотивационно-ценностный компонент содержит в себе направленность на коммуникацию, ценностное отношение к процессу коммуникации. Когнитивный компонент объединяет знания норм и специфики коммуникации в различных контекстах. В операционально-технологический компонент входят умения выразить и аргументировать свое мнение; слушать, понимать и

⁹⁵ Ильин, В.П. Психология общения и межличностных отношений (Серия «Мастера психологии») / В.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – С. 18.

⁹⁶ Психология. Словарь. Составитель Л.А. Карпенко / под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 273.

договариваться; анализировать, оценивать процесс коммуникации и корректировать его с учетом характеристик субъекта и условий ситуации.

Продолжая раскрывать сущность, структуру и содержание компетенций, входящих в состав компетенций социального взаимодействия студентов, перейдем к определению сути интерактивной компетенции в научной литературе. Так, Е.Б. Быстрой, Е.А. Бароненко и Ю.А. Райсвих рассматривают интерактивную компетенцию относительно профессиональной подготовки учителей и интерпретируют ее как «совокупность знаний, умений и личностных качеств, которые находятся во взаимосвязи друг с другом и позволяют будущему учителю квалифицированно, качественно и продуктивно взаимодействовать с обучающимися ...»⁹⁷.

Макаренко О.В. понимает интерактивную компетенцию относительно студентов вузов как «способность и готовность ориентироваться в ситуации взаимодействия, самостоятельно организовывать взаимодействия с окружающими, критически оценивать свою коммуникацию, основанием которой являются ценности, опыт, обучение и работа над собой»⁹⁸.

Согласно М.В. Прокоповой, интерактивная компетенция студентов как одна из составляющих межкультурной коммуникативной компетенции включает в себя «знания норм коммуникативного поведения, речевого этикета, невербального общения, принятых в родной культуре; умения начинать, поддерживать и прекращать коммуникативное взаимодействие в соответствии с социальным статусом партнеров, формами взаимодействия, ситуацией и задачами общения; находить пути преодоления коммуникативного недопонимания между речевыми партнерами; навыки употребления этикетных клише в соответствии с

⁹⁷ Быстрой, Е.Б. Формирование интерактивной компетенции будущих педагогов как основа педагогической резильентности / Е.Б. Быстрой, Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021.– № 1(161). – С. 49.

⁹⁸ Макаренко, О.В. Об интерактивной компетенции как одной из составляющих профессиональной культуры специалиста / О.В. Макаренко // Философия образования. – 2010. – № 32. – С. 143 – 147.

намерениями говорящего; корректного применения невербальных средств общения в соответствии с принятыми нормами»⁹⁹.

Ряд авторов, например О.В. Сулова¹⁰⁰, А.Н. Щеколдина¹⁰¹, уточняет сущность понятия «интерактивная компетенция» в контексте иноязычной языковой компетенции студентов, которая включает в себя коммуникативные умения и навыки, например, как правильно спланировать речь, найти адекватные средства для передачи содержания на иностранном языке и т.д.

Как отмечает Л.В. Дудник, интерактивная компетенция объединяет в себе «знания, умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к взаимодействию партнеров по общению, такие как вступление в контакт, установление и поддержание атмосферы доверия и сотрудничества, поддержание беседы/разговора, побуждение партнера к сотрудничеству, изменение стиля поведения в процессе взаимодействия и т.д.»¹⁰².

В психолого-педагогических исследованиях есть близкие к интерактивной компетенции понятия, например, компетенция «командная работа», интерпретируемая В.С. Окуновой как «способность и готовность к активной продуктивной деятельности при разрешении проблем в условиях диалогового общения и партнерского взаимодействия с другими исполнителями на основе освоенных знаний (теоретического и эмпирического характера) о ценности, значимости и способах командной деятельности»¹⁰³.

Компетенция «умение работать в команде» – это «синтетическая компетенция, объединяющая в себе как определенные личностные качества

⁹⁹ Прокопова, М.В. Межкультурные детерминанты развития интерактивной компетенции / М.В. Прокопова // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 1 (3). – С. 66 – 71.

¹⁰⁰ Сулова, О.В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сулова Оксана Валентиновна. – Уфа, 2007. – 30 с.

¹⁰¹ Щеколдина, А.Н. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Щеколдина Анна Викторовна. – Пятигорск, 2005. – 24 с.

¹⁰² Дудник, Л.В. Особенности интерактивной компетенции в ситуации «деловые переговоры» / Л.В. Дудник // Вестник университета. – 2012. – №7. – С. 233 – 239.

¹⁰³ Окунева, В.С. Формирование компетентности командной работы студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Окунева Валентина Семеновна. – Красноярск, 2013. – С. 11.

работника, так и его профессиональные компетенции, касающиеся смысла и содержания его взаимодействия с партнерами, их трудовых функций и трудовых действий»¹⁰⁴.

В данном исследовании представление об интерактивной компетенции мыслится в контексте организации совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некую общую для них деятельность (Г.М. Андреева), и ее сущность понимается нами как способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации.

Исходя из представления об интерактивной компетенции, определено содержание ее компонентов. Мотивационно-ценностный компонент предполагает стремление к совместной деятельности, отношение к совместной деятельности как к ценности. Когнитивный компонент объединяет знания правил и способов организации совместной деятельности. В операционально-технологический компонент входят умения обсуждать и согласовывать цель; планировать и распределять обязанности; анализировать, оценивать и корректировать процесс и результат решения общей задачи.

В результате анализа подходов к определению понятия «компетенции социального взаимодействия студентов» было установлено, что его суть, состав, структура и содержание раскрыты в отечественной литературе лишь в узкопрофессиональном контексте (М.В. Гуковская, О.П. Миханова, Н.В. Папуловская). Для обозначения явления, характеризующего взаимодействие личности с другими людьми, учеными используются понятия, которые преимущественно характеризуют одну из сторон процесса взаимодействия (решение проблемных ситуаций, социальных задач, установление атмосферы доверия и т.д.).

В процессе выявления сущности компетенций социального взаимодействия студентов мы приняли точку зрения, что компетентность – это «основывающаяся

¹⁰⁴ Филатова, М.Н. Онтология компетенции «умение работать в команде» и подходы к ее развитию в инженерном вузе / М.Н Филатова, В.С. Шейнбаум, П.Г. Щедровицкий // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 6. – С. 71– 82.

на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека (И.А. Зимняя), а компетенция – это способность к продуктивному выполнению деятельности в определенной области (Э.Ф. Зеер). Основываясь на традиционном понимании социального взаимодействия как единства совместной деятельности и общения (И.А. Зимняя) и признании его диалогической сущности (Н.Л. Виноградова, А.В. Мудрик и др.), нами предложено понимание социального взаимодействия как продуктивного ориентированного на результат регулирования совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных ролей (студента, специалиста и т.д.), что позволило нам определить понятие «компетенции социального взаимодействия студентов» как способностей к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

На основе выявленной сущности понятия компетенций социального взаимодействия студентов и общепринятой в науке трехкомпонентной (перцептивный, коммуникативный и интерактивный) структуры общения (Г.М. Андреева) уточнен состав компетенций социального взаимодействия студентов: социально-перцептивная компетенция социального взаимодействия (способность к адекватному восприятию индивидуальных характеристик субъекта), коммуникативная компетенция социального взаимодействия (способность к коммуникации с учетом характеристик субъекта и условий ситуации) и интерактивная компетенция социального взаимодействия (способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации), охарактеризованы их мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-технологический компоненты, в которых проявляется специфика каждой компетенции.

1.2 Подходы к развитию компетенций социального взаимодействия студентов в современной научной литературе

В педагогической науке осмысление проблемы развития компетенций социального взаимодействия студентов осуществляется в нескольких направлениях: в учебном и учебно-воспитательном процессах вуза.

В учебном процессе вуза развитие компетенций социального взаимодействия реализуется в контексте преподавания учебных (общеобразовательных и профессиональных) дисциплин за счет использования их образовательного потенциала (О.П. Миханова, Н.В. Папуловская). Так, например, в учебном процессе вуза компетенции социального взаимодействия студентов развиваются в процессе учебного взаимодействия в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык». Её коммуникативно-направленное содержание позволяет одновременно формировать не только иноязычные коммуникативные навыки, но и опыт и готовность взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми¹⁰⁵.

Развитие у студентов-техников компетенций социального взаимодействия осуществляется в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в учебном взаимодействии через моделирование организационной структуры производственной команды и вовлечение студентов в разные виды деятельности, предусмотренные на различных этапах производственного процесса¹⁰⁶.

В учебно-воспитательном процессе вуза компетенций социального взаимодействия будущих социальных педагогов развиваются поэтапно: в учебной деятельности при изучении дисциплин общепрофессионального,

¹⁰⁵ Миханова, О.П. Формирование и развитие универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку (на примере неязыковых специальностей) : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Миханова Ольга Павловна. – Пенза, 2008. – 19 с.

¹⁰⁶ Папуловская, Н.В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Папуловская Наталья Владимировна. – Екатеринбург. – 2012. – 28 с.

общегуманитарного и социально-экономического циклов за счет педагогических приемов, побуждающих личностную и социальную активность студентов, во внеучебной деятельности в рамках вуза и в социально-ориентированной деятельности в различных учреждениях социальной и образовательной сферы¹⁰⁷.

В развитии компетенций социального взаимодействия студентов в высшей школе для нас важны научные идеи Л. К. Гейхман, которая подчеркивает, что в обучении необходимо двигаться от «целей, поставленных преподавателем, – к самостоятельной постановке целей и задач обучения; от отсутствия включенности, формальности – к определению личностной значимости ... от примата индивидуализма – к предпочтению коллективных форм взаимодействия; от хаотичности, неструктурированности форматов взаимодействия – к знанию различных форматов взаимодействия; от конфликтности и отстаивания своих интересов – к координации совместных действий и сотрудничеству; от управления учебной деятельностью преподавателем – к самостоятельности, творчеству; от полного обеспечения учебными материалами – до свободного поиска, используя все возможные источники; от формальных заданных критериев оценки – до самоанализа, самоотчета, саморефлексии и саморегуляции; от эгоцентризма, замкнутости на себе – до принятия инаковости каждого Другого»¹⁰⁸.

Продолжая формировать представление о развитии компетенций социального взаимодействия в вузе, обратимся к исследованиям, касающимся развития близких к нашему проблемному полю компетенций и компетентностей. Так, формирование у будущих педагогов компетенции взаимодействия, например с родителями и социальными партнерами реализуется в учебном процессе через обогащение содержания профильных дисциплин темами, направленными на систематизацию, углубление и расширение знаний о взаимодействии, и внедрение

¹⁰⁷ Гуковская, М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуковская Марина Владимировна. – Москва, 2008. – 23 с.

¹⁰⁸ Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : автореф. дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.01 / Гейхман Любовь Кимовна. – Екатеринбург, 2003. – С. 30.

в учебный план факультативного курса «Социальное партнерство и взаимодействие с родителями в образовательном пространстве», направленного на овладение студентами различных технологий организации взаимодействия с родителями и социальными партнерами¹⁰⁹.

Пайгина Е.С. считает, что формирование компетенции социально-профессионального взаимодействия в учебном процессе осуществляется за счет междисциплинарных связей общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, в процессе партнерства с социальными учреждениями и взаимодействия с гражданами. Так, в рамках дисциплины «Теория социальной работы» студенты осознают социальную значимость своей будущей профессии. Общеобразовательная дисциплина «Русский язык и речевая коммуникация» ориентирована на овладение студентами способности к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Общеобразовательная дисциплина «Конфликтология» развивает способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Приобретенные навыки закрепляются в процессе прохождения производственной практики в социальных учреждениях, где студенты знакомятся с особенностями разных социальных групп и учатся взаимодействовать с гражданами, информируя их о социальных услугах¹¹⁰.

Согласно Ю.В. Васильевой, умения и навыки эффективного взаимодействия, составляющие суть компетенций командного взаимодействия, формируются на интегрированных и бинарных занятиях дисциплин различных циклов и профессиональных модулей¹¹¹.

¹⁰⁹ Шульга, Н.В. Формирование у будущих педагогов компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнерами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шульга Наталья Викторовна. – Грозный, 2019. – 22 с.

¹¹⁰ Пайгина, Е.С. Формирование компетенции социально-профессионального взаимодействия будущих бакалавров социальной работы : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Пайгина Евгения Сергеевна. – Красноярск, 2019. – 23 с.

¹¹¹ Васильева Ю.В. Проблемные ситуации как средство формирования компетенций командного взаимодействия будущих техников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Васильева Юлия Викторовна. – Оренбург, 2017. – 25 с.

Как полагает Н.М. Козинцева, развитие у студентов компетентности социального взаимодействия обеспечивается социально-развивающим компонентом образовательных программ, социально-психологическими тренингами компетентностной направленности и направлением подготовки, предполагающим активное взаимодействие с людьми. При отборе содержания образовательных программ автор предлагает учитывать направление подготовки (специальность) и интеллектуальные и психологические особенности студентов (их общее интеллектуальное развитие, социальный интеллект и социальный аспект темперамента)¹¹².

Социально-личностные компетенции студентов вуза, по мнению М.В. Бовиной, развиваются в рамках академической группы в процессе учебного взаимодействия. Регуляция студентами учебного взаимодействия осуществляется на основе принятого свода правил поведения и общения, обеспечивающего психологически комфортный микроклимат, и через заполнение каждым студентом «Дневника общения», содержащего упражнения на рефлекссию собственного участия в событиях академической группы, на эмпатию и активизацию диалогового общения¹¹³.

Сартакова Е.М. предлагает развивать социально-личностные компетенции студентов в рамках разработанного спецкурса «Основы самопознания и саморазвития» при усилении межпредметных связей, социально-профессиональной направленности процесса обучения и его ориентации на актуальный уровень развития социально-личностных компетенций студентов¹¹⁴.

В учебном процессе вуза содержание деятельности по развитию вышеописанных компетенций представлено междисциплинарными,

¹¹² Козинцева, Н.М. Развитие компетентности социального взаимодействия студентов / Н.М. Козинцева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Психология. – 2007. – № 9 (53). – С. 76-79.

¹¹³ Бовина, М.В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовина Мария Владимировна. – Ижевск, 2010. – 200 с.

¹¹⁴ Сартакова, Е.М. Формирование социально-личностных компетенций студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сартакова Елена Михайловна. – Екатеринбург, 2009. – 27 с.

профессионально направленными и исследовательскими задачами, учитывающими специфику направления подготовки (Е.С. Пайгина), информационно-поисковыми, проблемными и профессионально ориентированными заданиями, направленными на интеграцию теоретических знаний и практического опыта (Е.М. Сартакова), проблемными ситуациями, характерными для производственной деятельности (Ю.В. Васильева).

В учебно-воспитательном процессе вуза содержание деятельности по развитию компетенций социального взаимодействия студентов обогащается за счет проектов волонтерской (М.В. Гуковская, Е.С. Пайгина) и внеучебной (Н.В. Шульга) деятельности.

Анализ подходов к развитию компетенций социального взаимодействия студентов позволил сделать вывод, что большая часть из них реализуется относительно подготовки студентов - будущих педагогов, социальных педагогов, социальных работников и инженеров-техников и основывается на особенностях их профессиональной деятельности. В этой связи считаем необходимым обратиться к исследованиям, посвященным развитию компетенций в целом.

Концептуальные основы развития компетенций студентов рассматриваются в трудах В.И. Байденко. Он подчеркивает, что системный характер развития компетенций достигается посредством развивающей образовательной среды вуза, специфики организации образовательного процесса, образовательных технологий, содержания учебных дисциплин, самостоятельной работы студентов, стиля жизни учебного заведения и типа взаимодействий между обучающимися, преподавателями и обучающимися¹¹⁵.

Значимость развивающей среды в развитии компетенций подчёркивается и в исследованиях Дж. Равена. Развивающая среда «побуждает делиться знаниями, мнениями, мыслями, ценностями, планами, самонаблюдениями, надеждами и

¹¹⁵ Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 –13.

опасениями, опытом разочарований и достижений». Компетенции обучающихся высших учебных заведений развиваются через ¹¹⁶:

- выполнение задач, бросающих вызов устоявшимся предубеждениям и стереотипам;
- участие в значимых для личности видах деятельности (лидерской, инновационной, исследовательской и т.д.);
- приобретение и рефлексии различного опыта совместной деятельности с людьми разного социального происхождения, различной системой ценностей и интересов;
- самостоятельную ориентированную на достижение высоких результатов учебную деятельность.

В современных условиях высшего образования развитие компетенций осуществляется в рамках индивидуальных образовательных маршрутов при изучении дисциплин различных циклов (общеобразовательного, естественнонаучного, общепрофессионального) учебного плана, междисциплинарных курсов и в процессе учебно-производственных практик. Согласно Э.Ф. Зееру, огромная роль в развитии компетенций отводится когнитивно-ориентированным (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивные карты, тренинг рефлексии и др.), деятельностно-ориентированным (метод проектов, организационно-деятельностные игры и т.д.) и личностно-ориентированным (интерактивные и имитационные игры, тренинги общения) технологиям ^{117,118,119}.

¹¹⁶ Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. Перевод с английского языка. – Москва : «Когито – центр», 2002. – С. 29 – 213.

¹¹⁷ Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 24 –30.

¹¹⁸ Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенций у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5 – 11.

¹¹⁹ Зеер, Э.Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, М.В. Зиннатова, Е.В. Лебедева // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266 – 279.

Как отмечают В.А. Болотов и В.В. Сериков, развитие компетенций студентов обеспечивается внедрением в структуру учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметного компонента в форме межпредметных задач, ориентированных на реализацию теоретических знаний на практике ¹²⁰.

Развитию универсальных компетенций XXI века способствуют расширение физических и виртуальных связей с сообществом, участие обучающихся в глобальных дискуссиях, сотрудничество с разными аудиториями с целью анализа данных и решения практических задач ¹²¹.

Анализ отечественного образовательного процесса в вузе показал, что развитие компетенций осуществляется преимущественно на основе междисциплинарных подходов. Так, например, в Высшей школе Экономики и Менеджмента (Уральский федеральный университет, научно-образовательном центре «ИНЖЭК») междисциплинарный подход предполагает «...объединение содержания отдельных дисциплин в рамках логики решения реальных задач, выделение междисциплинарных аспектов и преломление их через практические действия», что позволяет развивать компетенции посредством организационно-деятельностных игр, имитирующих практические ситуации в реальных условиях деятельности.

Развитие универсальных компетенций осуществляется в формате научно-образовательного проекта «Школа компетенций» в рамках студенческого самоуправления в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина. Согласно проекту, студенты старших курсов с активной жизненной позицией

¹²⁰ Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.

¹²¹ Добрякова, М.С., Фрумин, И.С. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – С. 95.

самостоятельно готовят и проводят компетентностно-ориентированные тренинги для студентов младших курсов ¹²².

В Российском государственном университете нефти и газа им. И.М. Губкина развитие универсальных компетенций реализуется за счет практико-ориентированных курсов ¹²³, в Южном федеральном университете формирование компетенций осуществляется в системе дополнительного образования.

В зарубежных публикациях, посвященных модернизации высшего образования, зачастую акцент делается на развитие «гибких» навыков посредством обогащения традиционного обучения междисциплинарной проектной деятельностью. Так, например, Университетский колледж Лондона (University College London, Великобритания) реализует интегрированную учебную программу для нескольких инженерных направлений подготовки, ориентированную одновременно на приобретение студентами расширенного набора профессиональных навыков, опыта в самых разных технических областях и на развитие навыков командной работы, что достигается за счет междисциплинарной проектной деятельности. Каждые четыре недели традиционного обучения, включающего в себя лекции, лабораторные занятия и семинары, заканчиваются двухнедельными междисциплинарными проектами, образующими центральное ядро проблемно-ориентированной учебной деятельности, проходящей через все программы бакалавриата. Во время проектной деятельности особое внимание уделяется развитию у студентов навыков эффективного взаимодействия в команде посредством организации командных мероприятий и семинаров, направленных на обсуждение общей

¹²² Стромов, В.Ю. «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза / В.Ю. Стромов, П.В. Сысоев, В.В. Завьялов // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 5. – С. 23.

¹²³ Еднерал, И.В. Практико-ориентированный курс инженерной педагогики: формирование социальной компетентности // И.В. Еднерал, Р.З. Сафиева // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 1. – С. 61 – 69.

стратегии, правил работы в команде и особенностей эффективной командной работы¹²⁴.

В Имперском колледже Лондона (Imperial College London, Великобритания) на кафедре гражданской и экологической инженерии навыки эффективного взаимодействия развиваются в командном обучении (team-based learning) в процессе выполнения курсового проекта как результата освоения технических учебных дисциплин. Работая в команде, студенты апробируют способы взаимодействия, разрабатывают коллективные стратегии решения реальных технических проблем путем переговоров и критических рассуждений, что безусловно важно для успеха в профессиональной деятельности¹²⁵.

В университете Южного Миссисипи (США) в рамках направления подготовки «Маркетинг» и «Визуальный мерчендайзинг» студенты принимают участие в междисциплинарном семестровом проекте, целью которого является развитие навыков эффективного взаимодействия в междисциплинарных группах и сотрудничества с людьми с разными взглядами и конкурирующими целями¹²⁶.

В Университете Объединенных Арабских Эмиратов на кафедре гражданского и экологического строительства разработана базовая учебная программа, включающая проектную деятельность, ориентированную на одновременное формирование предметных компетенций и развитие межличностных и коммуникативных навыков, способности работать в группе, брать на себя ответственность за свою работу¹²⁷.

¹²⁴ Mitchell, J. E., Nyamapfene, A., Roach, K., Tilley E. Faculty wide curriculum reform: the integrated engineering programme, *European Journal of Engineering Education*, 2019. URL: <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1593324> (дата обращения: 02.02.2019).

¹²⁵ Greetham, M, Ippolito, K. Instilling collaborative and reflective practice in engineers: using a team-based learning strategy to prepare students for working in project teams, *Higher Education Pedagogies*, 2018. – Vol. 3 – №1, pp. 510-521. URL: <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1468224> (дата обращения 03.11.2018).

¹²⁶ Foster, J., Yaoyuneyong, G. Teaching innovation : equipping students to overcome real-world challenges, *Higher Education Pedagogies*. – 2016. – Vol. 1. – № 1, pp. 42-56, DOI: 10.1080/23752696.2015.1134195. URL: <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195> (дата обращения 03.11.2018).

¹²⁷ Chowdhury, R. K. Learning and teaching style assessment for improving project-based learning of engineering students: A case of United Arab Emirates University, *Australasian Journal of Engineering*

Таким образом, в зарубежной литературе развитие навыков, обеспечивающих продуктивное социальное взаимодействие, осуществляется преимущественно в рамках учебного процесса вуза за счет обогащения его содержания междисциплинарными проектами.

Особое место в науке занимает вопрос об уровнях и критериях оценки развития компетенций социального взаимодействия студентов.

Обзор исследований показал, что для оценки уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов и компетенций, характеризующих взаимодействие личности с другими людьми, авторы выбирают различные основания. Так, например, многочисленные публикации и диссертационные исследования (С.А. Вагинова, Ю.В. Васильева, Н.В. Шульга, Е.С. Пайгина, Т.А. Строкова и др.) свидетельствуют о выборе структурных компонентов (когнитивного, мотивационного, деятельностного и т.д.) компетенции в качестве критериев оценки динамики ее развития.

Ряд авторов оценивает развитие компетенций по выраженности качеств, свойств и способностей личности. Так, М.В. Бовина основными критериями оценки уровня развития социально-личностных компетенций считает коммуникативную компетентность, способность к рефлексии и эмпатии, гуманистическую направленность личности и характер межличностного взаимодействия в группе (групповую сплоченность, психологический климат, атмосферу в группе)¹²⁸.

Нередко исследователи прибегают к этапному способу, выделяя критерии оценки динамики развития компетенций на каждом этапе ее развития. Так, например, М.В. Гуковская в качестве критериев на ценностно-смысловом этапе развития компетенции социального взаимодействия выделяет эмоциональную устойчивость, умение участвовать в совместной деятельности и интерес к

Education. – 2015. – Vol. 20. – № 1, pp. 81-94, DOI: 10.7158/D13-014.2015.20.1. URL: <https://doi.org/10.7158/D13-014.2015.20.1> (дата обращения 03.11.2018).

¹²⁸ Бовина, М.В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовина Мария Владимировна. – Ижевск, 2010. – 200 с.

результатам группы, на операционально-деятельностном этапе – навык реализации знаний и технологий, на социально-креативном этапе – профессиональное мышление, умение систематизировать эмпирический материал, владение речевыми и письменными навыками ¹²⁹.

Положение о том, что суть любой компетенции отражается в операционально-технологическом компоненте, а ее ядром являются деятельностные способности (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Ю.Г. Татур и др.), позволило нам определить следующие критерии оценки динамики развития компетенций социального взаимодействия студентов: способность к коммуникативной толерантности (критерий развития социально-перцептивной компетенции), способность к коммуникации (критерий развития коммуникативной компетенции) и способность к организации совместной деятельности (критерий развития интерактивной компетенции). Одним из условий установления и продолжения взаимодействия, в частности контакта является толерантное восприятие человека, его способность минимально принять все многообразие субъекта в процессе совместной деятельности и общения, и эта способность во многом описывается через термин «толерантность»¹³⁰. Выделяя способность к коммуникативной толерантности в качестве критерия развития социально-перцептивной компетенции, мы исходили из того, что человек с более высоким уровнем толерантности будет изначально более подготовлен к началу, продолжению и конструктивному завершению акта взаимодействия. Показателями критериев считаем умения, составляющие операционально-технологический компонент каждой компетенции (социально-перцептивной, коммуникативной и интерактивной), входящей в состав компетенций социального взаимодействия студентов. Критерии, показатели, индикаторы и уровни развития компетенций социального взаимодействия студентов раскрыты в таблице 1.

¹²⁹ Гуковская, М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуковская Марина Владимировна. – Москва, 2008. – 23 с.

¹³⁰ Декларация принципов толерантности. Резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО, 1995. URL: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> (дата обращения: 05.01.2019).

Таблица 1 – Критерии, показатели, индикаторы и уровни развития КСВ студентов

Критерий	Показатель	Индикаторы и уровни		
		низкий	средний	высокий
1. Способность к коммуникативной толерантности	1.1 умеет распознавать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения	не распознает индивидуальные характеристики субъекта	ситуативно распознает индивидуальные характеристики субъекта	без затруднений распознает индивидуальные характеристики субъекта в различных контекстах
	1.2 умеет принимать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения	не принимает индивидуальные характеристики субъекта	ситуативно принимает индивидуальные характеристики субъекта	принимает индивидуальные характеристики субъекта (открыт к новым взгляда, идеям и т.д.) в различных контекстах
	1.3 умеет учитывать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения	не учитывает индивидуальные характеристики субъекта	ситуативно учитывает индивидуальные характеристики субъекта	учитывает индивидуальные характеристики субъекта в различных контекстах и в соответствии с ними осуществляет процесс совместной деятельности и общения

Продолжение таблицы 1 – Критерии, показатели, индикаторы и уровни развития КСВ студентов

2. Способность к коммуникации с учетом характеристик субъекта и условий ситуации	1.1 умеет выражать и аргументировать свое мнение	отказывается выражать свое мнение, а если выражает, то не аргументирует	ситуативно выражает и аргументирует свое мнение	инициативно, полно и аргументированно выражает свое мнение
	1.2 умеет слушать, понимать и договариваться	перебивает, не слышит и не понимает позицию субъекта, ориентирован только на себя и свои интересы	ориентируется на субъект и условия ситуации, внимательно слушает, задает уточняющие вопросы, понимает позицию субъекта, стремится прийти к согласию	активно слушает, понимает мотивы и цели субъекта и на этой основе приходит к взаимопониманию и обоюдному согласию
	1.3 умеет анализировать, оценивать процесс коммуникации и корректировать его с учетом характеристик субъекта и условий ситуации	не анализирует, не оценивает и не корректирует процесс коммуникации	ситуативно анализирует, оценивает и корректирует процесс коммуникации	самостоятельно анализирует и оценивает процесс коммуникации и в различных контекстах корректирует его с учетом характеристик субъекта и условий ситуации
3. Способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации	1.1 умеет обсуждать и согласовывать цель	не обсуждает и не согласует цель	ситуативно обсуждает и согласует цель	активно обсуждает и согласует цель в различных контекстах
	1.2 умеет планировать и распределять обязанности	не планирует и не распределяет обязанности	ситуативно планирует и распределяет обязанности	активно планирует и распределяет обязанности в различных контекстах
	1.3 умеет анализировать, оценивать и корректировать процесс и результат решения общей задачи	не анализирует, не оценивает, не корректирует результат и процесс решения общей задачи	ситуативно анализирует, оценивает и корректирует процесс и результат решения общей задачи	активно анализирует, оценивает и корректирует процесс решения общей задачи на основе имеющегося опыта

На основании овладения студентами умениями, составляющими операционально-технологический компонент компетенций социального взаимодействия, выделяем высокий, средний и низкий уровни развития компетенций социального взаимодействия студентов.

Низкий уровень развития компетенций социального взаимодействия студентов характеризуется отсутствием проявления способностей к коммуникативной толерантности, коммуникации и организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации. Обладая низким уровнем развития компетенций социального взаимодействия, студент способен формально организовывать процесс совместной деятельности и общения без учета характеристик субъекта в стандартных ситуациях.

Средний уровень развития компетенций социального взаимодействия студентов отличается ситуативным проявлением способностей к коммуникативной толерантности, коммуникации и организации совместной деятельности. Студент, обладающий средним уровнем развития компетенций социального взаимодействия, способен продуктивно регулировать процесс совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта в стандартных ситуациях.

О высоком уровне развития компетенций социального взаимодействия студентов будет свидетельствовать устойчивое, осознанное, четкое проявление студентами способности к коммуникативной толерантности, способности коммуникации и способности к организации совместной деятельности. Студент, обладающий высоким уровнем развития компетенций социального взаимодействия, способен к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта в стандартных и нестандартных ситуациях.

Подводя итог, отметим, что в педагогической науке в различных аспектах проходит теоретическое и практическое осмысление проблемы развития компетенций социального взаимодействия студентов в условиях как

отечественного (О.П. Миханова, Н.В. Папуловская – учебный процесс, М.В. Гуковская – учебно-воспитательный процесс), так и зарубежного (R.K. Chowdhury, К. Ippolito, М. Foster, J. Greetham, G. Yaoyuneyong и др. – образовательный процесс) высшего образования. Развитие компетенции социального взаимодействия студентов и близких им по сути компетенций осуществляется в различных форматах учебного взаимодействия в рамках преподавания отдельных общеобразовательных и профессиональных дисциплин с опорой на их образовательный потенциал.

Однако на данный момент имеющиеся представления относятся в основном к разным уровням образования, к разным контекстам обучения, образовательным ситуациям, не формируя целостную картину их развития в учебном процессе вуза.

1.3 Роль учебного сотрудничества

в развитии компетенций социального взаимодействия студентов

Проблема учебного сотрудничества всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в отечественной (И.А. Зимняя, Л.К. Гейхман, В.К. Дьяченко, Е.В. Коротаяева и др.) и зарубежной (Н. Le, J. Janssen, D.W. Johnson, R. J. Johnson и др.) науке. Обратимся к сущностным характеристикам учебного сотрудничества, чтобы определить его роль в развитии компетенций социального взаимодействия студентов в учебном процессе вуза.

Понятие «учебное сотрудничество» используется как наиболее емкое, деятельностно-ориентированное и общее по отношению к другим понятиям,

обозначающим взаимодействие в учебном процессе (И.А. Зимняя¹³¹, Л.К. Гейхман и др).

В педагогической энциклопедии понятие «учебное сотрудничество» определяется как «гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности»¹³².

Коротаева Е.В. усматривает сущность учебного сотрудничества во «Взаимо+Со+Действии», «в ориентации участников познавательной деятельности на взаимность, встречность их намерений, совокупную зависимость, поддержку друг друга» ... в установке «на некую социальную общность, коллегиальность, со-бытийность происходящего ... в усилиях, преодолении, включении конкретных действий индивида, группы в процесс и результат общей деятельности»¹³³.

Максимова Е.А. отмечает, что сущность учебного сотрудничества заключается в развитии у обучающихся умений и навыков активного диалога при сохранении и утверждении собственной позиции¹³⁴.

Гейхман Л.К. связывает учебное сотрудничество с процессом развития учащихся как субъектов совместной деятельности и общения. Она отмечает, что «субъектность учащегося, его способность самостоятельно развертывать учебное сотрудничество приобретает в результате интериоризации формы учебного сотрудничества, способа установления учебного взаимодействия»¹³⁵.

¹³¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. — Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.

¹³² Педагогическая энциклопедия. URL <https://didacts.ru/termin/sotrudnichestvo-uchebnoe.html> (дата обращения: 21.03.2017).

¹³³ Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий : теория и практика : монография / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург : Издательство УрГПУ, 2013. – С.144.

¹³⁴ Максимова, Е.А. Организация групповой учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Максимова Елена Александровна. – Саратов, 2005. – 24 с.

¹³⁵ Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация

Согласно Л.В. Грошевой, учебное сотрудничество как педагогическое средство, с помощью которого организуется совместная деятельность студентов, проявляется во взаимном обучении друг друга учебным умениям на основе интеграции индивидуальных деятельностей¹³⁶.

Характерными признаками учебного сотрудничества, направленного на развитие предметно-практических умений (определять, формулировать цели деятельности; актуализировать знания, необходимые для достижения цели; выбирать оптимальный способ достижения цели; планировать действия; осуществлять деятельность в соответствии с поставленной целью и выбранным способом; контролировать, оценивать и корректировать деятельность), Л.В. Грошева считает: сочетание индивидуальной и коллективной деятельности студентов, интеграцию индивидуальных деятельностей, взаимное обучение на основе передачи и усвоения опыта деятельности, этапное осуществление совместной деятельности¹³⁷.

В педагогике сотрудничества для обозначения явления, характеризующего взаимодействие педагогов и обучающихся в учебном процессе, используется понятие «сотрудничество в обучении» (Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчик и др.). В педагогическом словаре под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой «сотрудничество в обучении» интерпретируется как «стремление и умение педагога и учащихся работать совместно, помогая и поддерживая друг друга ...»¹³⁸.

Сотрудничество в обучении понимается как «совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и учителей, построенная на демократических принципах,

на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гейхман Любовь Кимовна. – Екатеринбург, 2003. – С. 125.

¹³⁶ Грошева, Л. В. Влияние учебного сотрудничества студентов на развитие учебных умений как компонента предметно-практической сферы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Грошева Лариса Валерьевна. – Калининград, 2000. – 19 с.

¹³⁷ Там же.

¹³⁸ Педагогический словарь : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 73.

ориентированных на достижение осознаваемых, лично значимых целей как учениками, так и учителями»¹³⁹.

Для обозначения учебного сотрудничества обучающихся между собой, используется ряд понятий: «групповая учебная деятельность» (Е.А. Максимова), «совместная деятельность», «совместная учебная деятельность» (И.В. Давыдова), «учебное взаимодействие» (М.В. Бовина и др.) и др. Обратимся к категории деятельности, которая их объединяет.

В науке категория деятельности находит достаточно широкое освещение, так как является одной из ключевых в целом ряде научных областей. Так, в философии деятельность трактуется как «проявление активности субъекта, выражающейся в целесообразном изменении окружающего мира, а также в преобразовании человеком самого себя. Деятельность носит осознанный характер и включает в себя цель, средство, результат и сам процесс»¹⁴⁰.

В психологии деятельность определяется как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности»¹⁴¹.

Обобщенная функциональная система деятельности на уровне способностей включает в себя: восприятие ситуации; извлечение из памяти информации о знаниях и способах поведения; представление о том, как действие могло бы выполняться; оценка информации; принятие решения о выполнении деятельности с учетом мотивации и нормативных требований; формирование программы действий; выполнение необходимых исполнительских действий; сравнение

¹³⁹ Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь. – Москва : Академия, 2001. – С. 138.

¹⁴⁰ Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев и другие; под редакцией А.П. Алексеева. 2-е издание, переработанное и дополненное – Москва : Проспект, 2009. – С. 91.

¹⁴¹ Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд. – Москва : Педагогика – Пресс, 1996 – С. 122.

результата с представлением о цели; принятие решения о завершении деятельности или её корректировка¹⁴².

Учебная деятельность относится к ведущей деятельности студента, в процессе и посредством которой достигаются основные цели подготовки специалистов¹⁴³. Она определяется как «система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками и их применение к решению различных задач»¹⁴⁴. Её структура представлена мотивацией учиться, учебной задачей, учебными действиями, действиями контроля и действиями оценки¹⁴⁵.

Групповая учебная деятельность как особый тип взаимодействия субъектов образовательного процесса характеризуется единством целей участников, системой распределения ролей, совместностью усилий, направленных на достижение целей. В основе групповой работы – позитивная взаимозависимость участников и их стремление реализовать профессионально-личные цели, интересы и различные функциональные роли¹⁴⁶.

В социальной психологии понятие «совместная деятельность» понимается как «организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство, воспроизводство объектов материальной и духовной культуры»¹⁴⁷, порождающая и преобразующая межличностные отношения между участниками¹⁴⁸.

¹⁴² Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие, 2-е изд. перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. – С.142.

¹⁴³ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. 4-е изд.–Москва: Издательство МГУ, 1982.– 584 с.

¹⁴⁴ Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – Москва, 1979. – С. 19.

¹⁴⁵ Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

¹⁴⁶ Максимова, Е.А. Организация групповой учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Максимова Елена Александровна. – Саратов, 2005. – С. 11.

¹⁴⁷ Словарь практического психолога / Сост. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – С. 139 –141.

¹⁴⁸ Петровский, А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – Москва, 1986. – 304 с.

Совместная деятельность характеризуется взаимной перцепцией, единой целью, обменом действиями, информацией и т.д., органами организации и управления, распределением процесса деятельности между участниками, межличностными отношениями, возникающими на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий¹⁴⁹.

Совместная учебная деятельность как многофункциональное межличностное взаимодействие ориентирована на развитие гуманных и творческих отношений между субъектами образовательного процесса и является одним из условий развития творческой и познавательной активности обучающихся¹⁵⁰.

Учебное взаимодействие в академической группе, согласно М.В. Бовиной, «процесс совместной учебной деятельности обучающегося с преподавателем и другими обучающимися, в ходе которой выстраиваются и изменяются формы сотрудничества и общения и происходит познавательное и личностное развитие субъектов образовательного процесса»¹⁵¹.

На основе обобщения принятых в науке подходов к определению понятия «учебное сотрудничество» (Е.В. Коротаева, Л.К. Гейхман и т.д.) и понятий, характеризующих взаимодействие обучающихся между собой, мы понимаем учебное сотрудничество как процесс, направленный на решение общей задачи (получение общего результата) на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и взаимопомощи.

К сущностным характеристикам учебного сотрудничества, по нашему мнению, целесообразно отнести: нацеленность на общий результат; установку на взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоподдержку, взаимную активность,

¹⁴⁹Словарь практического психолога / Сост. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – С. 139 –141.

¹⁵⁰ Давыдова, И.В. Развитие творческого потенциала студентов педвуза в процессе их совместной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Давыдова Ирина Викторовна. – Санкт-Петербург, 2009. – С. 11.

¹⁵¹ Бовина, М.В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовина Мария Владимировна. – Ижевск, 2010. – С.36.

взаимообмен информацией, знаниями, опытом; готовность учитывать характеристики субъекта, договариваться, согласовывать действия, достигать согласия, планировать общую деятельность, формировать позитивные межличностные отношения и т.д.

Определившись с сущностью учебного сотрудничества, обратимся к вопросам, связанным с его организацией в учебном процессе вуза.

Ряд зарубежных авторов (Н. Le, J. Janssen, T. Wubbels, Утрехтский университет, Нидерланды) выделяет внешние условия, препятствующие эффективной организации учебного сотрудничества. Это когнитивная направленность целеполагания учебного процесса, предметно-ориентированное обучение, недостаточная технологическая подготовка преподавателей к обучению студентов навыкам взаимодействия и несовершенная система оценивания процесса учебного сотрудничества, ориентированная на результат деятельности и не учитывающая характер взаимоотношений в процессе его получения. Авторы утверждают, что учебное сотрудничество в большей степени способствует приобретению академических знаний и когнитивных достижений (анализ проблемы, поиск информации, подготовку устного доклада и т.д.), а не развитию навыков взаимодействия. В этой связи авторы указывают на необходимость интегрирования социальных целей учебного сотрудничества в цели каждого учебного занятия и целенаправленного обучения студентов навыкам учебного сотрудничества (распределение ролей, принятие различных точек зрения и т.д.), ориентации системы оценивания на процесс сотрудничества, на способы взаимодействия в процессе решения задачи, а не только на конечный продукт ¹⁵².

Как отмечает В.Н. Мясищев, «сама по себе деятельность — игра, учение, труд — ... может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества,

¹⁵² Le H., Janssen J., Wubbels T. Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration, Cambridge Journal of Education. – 2018. – Vol. 48. – №1, pp. 103 – 122. URL : <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389> (дата обращения: 03.12.2018).

взаимопомощи...»¹⁵³. В учебном сотрудничестве обучающие имеют возможность проявлять и проявляют свои индивидуальные характеристики (мотивы, ценности, установки и т.д.), они отличаются опытом и характером взаимодействия (избегание, приспособление, конкуренция, компромисс и сотрудничество), который опосредует различные типы межличностных отношений – «субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения»¹⁵⁴.

В литературе выделяют несколько типов межличностных отношений, возникающих в процессе взаимодействия. «Уход» (избегание, бездействие) – межличностные отношения, характеризующиеся низкой личной заинтересованностью в решении противоречия, отсутствием желания учитывать интересы оппонента, отказом от активных действий; «принуждение» (борьба, соперничество) – межличностные отношения, в которых на первый план выходят личные интересы, а не потребности оппонента; «уступка» (приспособление) характеризуется жертвованием личными интересами, признанием приоритета соперника; «компромисс» предполагает баланс между сохранением и развитием отношений, с одной стороны, и соблюдением интересов сторон – с другой; «сотрудничество» признает высокую ценность как межличностных отношений, так и интересов сторон конфликта, что мотивирует на поиск всех возможных вариантов решения проблемы при максимальном учете требований друг друга¹⁵⁵.

Важность атмосферы общения, «мажорного» тона в коллективе подчеркивал А.С. Макаренко. Вся его воспитательная система была построена с

¹⁵³ Мясичев, В.Н. Психология отношений : избранные труды / В. Н. Мясичев. – Москва. – 1998. – С 3.

¹⁵⁴ Психология. Словарь / под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 206.

¹⁵⁵ Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – С. 103.

опорой на чувства, на развитие умений чувствовать другого человека, понимать его, проявлять там, где надо, свою поддержку¹⁵⁶

Johnson D.W., Johnson R.T определяют критерии, способствующие продуктивному учебному сотрудничеству между её участниками, в их числе: позитивная взаимозависимость (понимание того, что никто не может добиться успеха, пока не добьются успеха все), индивидуальная и групповая ответственность (понимание того, что группа в целом и каждый участник в отдельности, выполняя свою часть работы, несут ответственность за достижение общей цели), поддержка (отношения взаимопомощи, взаимовыручки, взаимного поощрения и взаимопонимания), совместная рефлексия (обсуждение достигнутых результатов и характера отношений в процессе их получения) и навыки межличностного общения и работы в группе¹⁵⁷.

Макаренко А.С. подчеркивал, что в организации трудовой деятельности важными являются: самоуправление, нормы и правила поведения, система требований к личности, соподчинение, ответственность, характер отношений в коллективе, система перспективных линий¹⁵⁸

В работах Е.А. Миронова отмечается, что успешность сотрудничества складывается из эффективности процесса решения задачи и успешности процесса коммуникации. Исходя из стратегии коммуникации «от партнера к себе», а потом «от себя к партнеру»: вначале понять, а потом ответить, сначала слушать и

¹⁵⁶Гриценко, Л.И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гриценко Лариса Ивановна. – Тюмень, 1998. – 372 с.

¹⁵⁷ Johnson, D. W., Johnson, R. T. The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement*. – 2013. – Vol. 3. – №1, pp. 372– 374. New York: Routledge. [URL:https://www.researchgate.net/publication/260596923_Johnson_D_W_Johnson_R_T_2013_The_impact_of_cooperative_competitive_and_individualistic_learning_environments_on_achievement_In_J_Hattie_E_Anderman_Eds_International_handbook_of_student_achievement_372](https://www.researchgate.net/publication/260596923_Johnson_D_W_Johnson_R_T_2013_The_impact_of_cooperative_competitive_and_individualistic_learning_environments_on_achievement_In_J_Hattie_E_Anderman_Eds_International_handbook_of_student_achievement_372)

(дата обращения: 03.12.2018).

¹⁵⁸ Макаренко, А.С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1. Деловые и личные письма, статьи 1921– 1928 гг. / Сост. А.А. Фролов, Е.Ю. Иллалтдинова. — Новгород, 2007. – 536 с.

слышать, а потом говорить и убеждать, необходимо определить цель взаимодействия, соотнести личностные интересы и на основании этого выбрать наиболее подходящие каждому этапу приемы сотрудничества. На начальном этапе – это приемы, ориентированные на установления контакта, на следующем этапе – это приемы, способствующие обмену информации и удержанию внимания, на заключительном этапе – приемы, направленные на завершение контакта, подведение итогов, формирование у собеседника желания продолжать дальнейшее сотрудничество¹⁵⁹.

При выборе приемов продуктивного регулирования совместной деятельности и общения мы опирались на понимание общения как «процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностями в совместной деятельности...»¹⁶⁰ и приема как отдельного акта взаимодействия, направленного на достижение конкретной задачи¹⁶¹. Приемы, направленные на эффективную коммуникацию, и их краткая характеристика представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Приемы, направленные на эффективную коммуникацию, и их краткая характеристика

№	Фазы учебного сотрудничества		
1.	Подготовка к контакту		
	Прием	Характеристика приема	Преимущества
	«Мишень цели»	формулирование ответов на вопросы предстоящего контакта, чтобы учесть различные сценарии его развития	позволяет подготовиться к разговору и провести его более конструктивно

¹⁵⁹ Миронов, Е. А. Прагматика сотрудничества. Технологии сотрудничества в менеджменте / Е.А. Миронов. – Санкт-Петербург : Речь. 2013. – 208 с.

¹⁶⁰ Психология. Словарь. Составитель Л.А. Карпенко / под общей редакцией А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 244.

¹⁶¹ Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 92.

Продолжение таблицы 2 – Приемы, направленные на эффективную коммуникацию, и их краткая характеристика

2.	Установление контакта		
	«Светский разговор»	ориентация разговора на общие темы, воспоминание о приятных общих прошлых событиях и т.д.	снижает эмоциональное напряжение, создает доброжелательную атмосферу, позволяет сформировать контакт и настрой к обмену информацией
3.	Продолжение контакта (ориентация на партнера)		
	«Повторение»	уточняющие соглашающиеся либо уточняющие вопросительные интонации, примеры: Правильно ли я понял, что ...? То есть ...? и т.д.	позволяет понять мотивы, интересы, цели, логику и аргументацию собеседника, определить области и основания согласия и разногласия
	«Резюмирование»	формулирование сути высказывания партнера, например: ты хочешь сказать, что ..., вы считаете, что ...	
	«Уточнение мотивов»	запрос информации, ориентированный на понимание мотивов, личных интересов, желаний, которые стоят за высказыванием партнера	
	«Открытые вопросы»	запрос информации, побуждающий партнера отвечать, исходя из его мотивов и логики рассуждения	
	Продолжение контакта (аргументация)		
	«Сквозное объяснение»	изложение своих рассуждений от начала и до конца с запросом об обратной связи в конце рассуждений	позволяет достичь взаимопонимания
	«Пошаговое объяснение»	изложение своих рассуждений с запросом об обратной связи после каждого логического этапа	
	Продолжение контакта (принятие решения)		
	«Интегрирующее решение»	поиск конструктивного элемента каждого мнения, интегрирующего решения, учитывающего все решения и все варианты	позволяет достичь согласия

Продолжение таблицы 2 – Приемы, направленные на эффективную коммуникацию, и их краткая характеристика

4.	Завершение контакта		
	«Обратная связь»	сообщение партнеру о положительной обратной связи о состоявшемся контакте	позволяет создать эмоциональный фундамент для будущих контактов

В концепции кооперативного обучения (collabarative learning, P. Gallin, D. Johnson, R. Johnson и др.) описаны дидактические приёмы («Групповой пазл», «Я-Ты-Мы»), непосредственно касающиеся организации учебного сотрудничества в процессе решения общей задачи. Они основываются на идее «взаимозависимости», что предполагает активное взаимодействие между участниками¹⁶².

Проблема варьирования количественного состава обучающихся в учебном сотрудничестве рассматривается в работах И.А. Зимней, В.К. Дьяченко, М.В. Кларина, Е.В. Коротаевой, А.Г. Ривина и др. Педагогом А.Г. Ривиним был разработан коллективный способ обучения, организационная структура которого складывается из индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм обучения, последняя является ведущей, системообразующей, в которой действуют разновозрастные учебные группы¹⁶³. По количественному составу участников

В.К. Дьяченко различает общение-диалог в паре, в парах сменного состава, в малой или большой группе (три человека или больше), в которой обучающиеся по

¹⁶² Johnson, D. W., Johnson, R. T. The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), International handbook of student achievement. – 2013. – Vol. 3. –№1, pp. 372– 374. New York: Routledge. URL:https://www.researchgate.net/publication/260596923_Johnson_D_W_Johnson_R_T_2013_The_impact_of_cooperative_competitive_and_individualistic_learning_environments_on_achievement_In_J_Hattie_E_Anderman_Eds_International_handbook_of_student_achievement_372 (дата обращения: 03.12.2018).

¹⁶³ Кларин, М.В. Инновационные модели обучения : исследование мирового опыта. Монография / М.В. Кларин. 2-е издание. – Москва : Луч, 2018. – 640 с.

очереди занимаются с каждым членом группы, выполняя роль то обучающегося, то преподавателя ¹⁶⁴.

Ряд авторов изучает особенности учебного сотрудничества в разных по количественному составу группах. Так, например, И.А. Зимняя, характеризуя работу в триаде, к ее специфическим характеристикам относит: большую коллегиальность, аргументированность (за счет большего, чем в диаде, количества возникающих мыслей), контактность и лабильность группы, а также с появлением третьего лица – рефлексивность ¹⁶⁵.

Групповая работа отличается насыщенностью атмосферы общения, интенсивной мыслительной деятельности, оптимизацией времени сбора и переработки информации, несколькими вариантами решения проблемы и т.д., более того, – индивидуальными результатами: «осознание себя членом сообщества с соответствующими правами и обязанностями; формирование индивидуального стиля поведения; развитие личностной рефлексии; становление себя как субъекта учебной (и иной) деятельности» ¹⁶⁶.

К наиболее распространенным формам учебного сотрудничества относятся: дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос, диалог. Остановимся подробнее на диалоге. Е.А. Копыловой раскрыты специфические характеристики учебного диалога и на основе смыслоцелевой направленности выделены его типы: эмпатийно-личностный диалог, диалог-толкование, диалог-включенность, диалог-диспут, диалог-аргумент и т.д. Согласно автору, через эмпатийно-личностный диалог создается эмоционально благоприятный фон, способствующий взаимобмену информацией; через диалог-аргументацию осуществляется обмен взглядами, установками и в корректной форме убеждение друг друга; через

¹⁶⁴ Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы. Книга для учителя / В.К. Дьяченко. – Москва : Просвещение. 1991. – 192 С.

¹⁶⁵ Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – С 146.

¹⁶⁶ Коротаева, Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. – С. 146 –150.

диалог-включенность реализуется трансформация смыслов в совместной деятельности¹⁶⁷.

Гейхман Л.К. отмечает, что «любой диалог должен основываться на принципе толерантности – терпимости и уважительного отношения партнеров друг к другу, иначе диалог из творческого взаимодействия перерастает в противостояние, распрю, вражду»; взаимопонимание – одно из условий диалога, оно зависит в большей степени от особенностей индивидуальных стилей общения, характеристик партнера, оказывающих наибольшее влияние на общение (коммуникативность, контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра / интровертированность, когнитивного стиль, недостаточность социальной перцепции и др.)¹⁶⁸.

Учебное сотрудничество в вузе профессионально ориентированно и подчинено овладению способами профессионального решения практических задач, с которыми может столкнуться выпускник в будущей профессиональной деятельности. Социальное содержание профессиональной деятельности «втягивается в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества» (А.А. Вербицкий)¹⁶⁹.

Предметная деятельность, социальное взаимодействие и диалогическое общение ее участников (И. Я. Лернер¹⁷⁰, А.М. Матюшкин¹⁷¹, и др.) моделируются с помощью системы проблемных ситуаций. Понятие «проблемная ситуация» –

¹⁶⁷ Копылова, Е.А. Речевые стратегии в учебном диалоге / Е.А. Копылова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 3. – С. 270 – 275.

¹⁶⁸ Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гейхман Любовь Кимовна. – Екатеринбург, 2003. – С. 186.

¹⁶⁹ Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва. – 1991. – 207 с.

¹⁷⁰ Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 450 с.

¹⁷¹ Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 168 с.

одно из центральных понятий проблемного обучения, интерпретируется как «реальная или описанная на каком-то языке совокупность объективных обстоятельств и условий, содержащая какое-то противоречие» (А.А. Вербицкий)¹⁷². Погружаясь в решение «проблемных ситуаций деятельности» (термин А.Я. Анцупова, С.В. Баклановского¹⁷³), студенты стараются совместно найти ее решение на основе ценности межличностных отношений и индивидуальных особенностей личности.

А.М. Матюшкин раскрывает четыре модели (поведенческая, гештальт, вероятностная, информационная) проблемных ситуаций, на основе которых возникают проблемные задания, включающие: препятствие на пути к цели; препятствие как необходимость восстановления правильной структуры, препятствие, выраженное в альтернативе, и препятствие, выраженное недостатком информации¹⁷⁴.

К формам воссоздания в учебном сотрудничестве предметного и социального содержания профессиональной деятельности относят также имитационно-моделирующие игры: с моделированием принятия решения в сложном социальном контексте, с моделированием социально-исторических условий (на материале экономической географии), с усиленным ролевым компонентом, на осмысление проблем с неоднозначным решением, на анализ естественнонаучных и технических проблем в социально-экономическом контексте¹⁷⁵.

Получение опыта социальных отношений, усвоение норм взаимодействия, ролей, функций обеспечивается в учебном сотрудничестве в вузе через деловые

¹⁷² Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

¹⁷³ Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 304 с.

¹⁷⁴ Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 168 с.

¹⁷⁵ Кларин, М.В. Инновационные модели обучения : исследование мирового опыта. Монография / М.В. Кларин. 2-е издание. – Москва : Луч, 2018. – 640 с.

игры, в которых студенты вступают в диалог, убеждают, договариваются, согласуют и т.д.¹⁷⁶

Таким образом, сущностные характеристики учебного сотрудничества, его структура, характер, содержание и организация позволяют вовлекать студентов в предметный и социальный контекст профессиональной деятельности, что обеспечивает, по нашему мнению, в определенно выстроенной логике развитие умений, составляющих суть компетенций социального взаимодействия.

Основными педагогическими принципами организации учебного сотрудничества с целью развития компетенций социального взаимодействия студентов считаем принципы: единства обучения и воспитания личности; ведущей роли учебного сотрудничества; проблемности и вариативности содержания учебного сотрудничества; личностного включения студента в учебное сотрудничество.

Идея вовлечения студентов в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности в процессе учебного сотрудничества реализуется на основе общепедагогического механизма. Охарактеризуем его суть.

Спецификой механизма является целенаправленное объединение в учебном сотрудничестве студентов с различными индивидуальными (социальными, культурными, личностными) характеристиками и профессиональными интересами, что обеспечивает возможность самовыражения, применения своих способностей, выполнению различных социальных ролей в учебном профессиональном и социально-ориентированном контексте. Важность этого аспекта подчеркивал А.С. Макаренко, который считал, что личность человека может развиваться только в коллективе и через те взаимодействия, в которые включается человек, работая в коллективе.

В исследовании мы употребляем понятие «проблемная вариативная ситуация» и понимаем её как совокупность обстоятельств и условий,

¹⁷⁶ Вербицкий, А.А. Деловая игра в компетентностном формате / А.А. Вербицкий // Вестник воронежского государственного технического университета. – 2013. – № 9 (32). – С. 140 – 144.

побуждающих к активному взаимодействию, на основе ценности межличностных отношений и индивидуальных характеристик личности. Особенностью механизма выступает обогащение содержания учебного сотрудничества проблемными вариативными ситуациями, связанными с различными аспектами учебной, предметно-профессиональной и социально-ориентированной деятельности. Важность данного аспекта упоминал в своих трудах А.С. Макаренко. «Мы всегда, – писал он, – требуем от нашего гражданина, чтобы он никогда не ограничивался только узким кругом своего дела, своего участка, своего станка, своей семьи, а умел видеть и дела окружающих людей, их жизнь, их поведение; умел прийти им на помощь не только словом, но и делом, даже если для этого нужно пожертвовать частью личного покоя»¹⁷⁷.

Исходя из положения о том, что «одна и та же задача является психологически задачей различной трудности, когда ее приходится решать в различных социальных ситуациях» (С.Л. Рубинштейн)¹⁷⁸, считаем необходимым усложнять условия заданий (с противоречивыми основаниями, с избыточной/недостаточной информацией, с ограниченным количеством времени для выполнения, с неоднозначным решением, на предвосхищение, критический анализ и оценку содержания и т.д.) с целью усвоения и применения студентами компетенций социального взаимодействия в различных контекстах. Характер деятельности, в которую вовлекаются студенты при решении проблемных вариативных ситуаций, формирует у них способности, которые этой деятельностью востребованы, а именно: способности к коммуникативной толерантности, коммуникации и организации совместной деятельности.

Отличительным элементом механизма является поступательная организация учебного сотрудничества в диадах, триадах и мини-группах на различных его уровнях (академическая группа, курс, вуз). Студенты со временем

¹⁷⁷ Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми томах. Т.1 / Составители: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – С.80.

¹⁷⁸ Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 469 с.

преодолевают возможные перцептивные, коммуникативные, организационные и т.д. затруднения, вырабатывают эффективные способы регулирования процесса совместной деятельности и общения, приобретают опыт взаимодействия в разных по количественному и возрастному составу группах.

Общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов предполагает поступательное расширение пространства учебного сотрудничества (академическая группа – курс – вуз): первоначально - под руководством преподавателя, учитывающего опыт, мотивы, установки студентов и т.д., включая уровень развития компетенций социального взаимодействия, затем – студентами самостоятельно (с учетом характера, сложности проблемной вариативной ситуации и пр.), что позволяет студентам приобретать опыт учебного сотрудничества со студентами разного возраста, разных профессиональных интересов и т.д. в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

Таким образом, становится очевидна педагогическая целесообразность выбора учебного сотрудничества (процесса, направленного на решение общей задачи на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и взаимопомощи) как средства развития компетенций социального взаимодействия студентов на основе общепедагогического механизма, поскольку его ключевые характеристики (нацеленность на общий результат; установка на взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоподдержку, готовность учитывать индивидуальные характеристики субъекта, договариваться, согласовывать действия, достигать согласия, совместно планировать общую деятельность и т.д.), характер содержания и особенности организации в учебном процессе, согласно закону развивающего и воспитывающего влияния обучения на обучающихся, способствуют развитию компетенций социального взаимодействия студентов.

1.4 Модель развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества

На основе концептуальных положений деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, личностно-социального (А.С.Макаренко), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), социально-личностного (В.И. Загвязинский), контекстного (А.А. Вербицкий) подходов и научного осмысления сущности понятия «компетенции социального взаимодействия студентов» и роли учебного сотрудничества в развитии компетенций социального взаимодействия студентов нами разработана модель развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества, включающая концептуальный, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блоки (Рисунок 1).

Концептуальный блок включает цель и исходные научно-теоретические основы процесса развития компетенций социального взаимодействия студентов. В качестве цели выступает развитие компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества в вузе. Концепция развития компетенций социального взаимодействия студентов опирается на основные положения деятельностного, личностно-социального, личностно-ориентированного, социально-личностного, компетентностного и контекстного подходов.

В соответствии с идеями деятельностного подхода в образовании (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская) строится представление о структуре и характере организации интенсивного, постоянно усложняющегося учебного сотрудничества, через которое студенты совершенствуют компетенции социального взаимодействия.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БЛОК		
Цель: развитие КСВ студентов в процессе учебного сотрудничества		
Идея: вовлечение студентов в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности в процессе учебного сотрудничества		
Концептуальные положения: деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), личностно-социального (А.С.Макаренко), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), социально-личностный (В.И. Загвязинский) и контекстный (А.А. Вербицкий) подходы		
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК		
Компонентный состав КСВ студентов		
социально-перцептивная, коммуникативная и интерактивная компетенции		
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ КСВ студентов		
Особенности организации учебного сотрудничества		
целенаправленное объединение студентов с различными индивидуальными характеристиками (социальными, культурными, личностными) и профессиональными интересами		
Содержание учебного сотрудничества		
проблемные вариативные ситуации (с противоречивыми основаниями, избыточной / недостаточной информацией, с ограниченным количеством времени для выполнения и т.д.), связанные с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности		
Уровни организации учебного сотрудничества		
1 уровень (группа)	→ 2 уровень (курс)	→ 3 уровень (вуз)
Способы организации учебного сотрудничества по уровням		
диады, триады и мини-группы		
Социальные роли (студент, специалист и т.д.)		
ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ КСВ студентов		
1 этап	→ 2 этап	→ 3 этап
осмысление студентами сущности КСВ, понимание необходимости их развития, освоение и применение с учетом индивидуальных характеристик субъекта при решении проблемных вариативных ситуаций в диадах, триадах и мини-группах в рамках академической группы	освоение и применение КСВ с учетом профессиональных интересов субъекта при решении проблемных вариативных ситуаций в диадах, триадах и мини-группах одного, затем разных направлений подготовки в рамках курса	освоение и применение КСВ с учетом социально опосредованного выбора при решении проблемных вариативных ситуаций в диадах, триадах и мини-группах разных направлений подготовки и курсов в рамках вуза
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК		
Критерии развития КСВ студентов		
способность к коммуникативной толерантности, способность к коммуникации, способность к организации совместной деятельности		
Уровни развития КСВ студентов (низкий, средний и высокий)		
Результат: развитие КСВ студентов (способности к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).		

Рисунок 1 – Модель развития КСВ студентов в процессе учебного сотрудничества (условные обозначения: КСВ студентов – компетенции социального взаимодействия студентов)

Основополагающие принципы личностно-социального подхода А.С. Макаренко (опора на индивидуальные характеристики и возможности личности, усложнение отношений ответственной зависимости, смена лидеров группы в разноплановой деятельности, создание производственных условий, обеспечивающих отношения общения и кооперации, и т.д.) ориентируют организацию учебного сотрудничества в контексте развития индивидуальных особенностей и социально значимых качеств личности в неразрывном единстве.

Идеи личностно-ориентированного подхода в образовании (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) побуждают к объединению в учебном сотрудничестве студентов на основе учета их интересов, потребностей, возможностей, индивидуальных и психологических особенностей и т.д.

С опорой на положения социально-личностного подхода В.И. Загвязинского (усвоение личностью социальных ценностей, образцов ролевого поведения, воспитание личности, способной к общественно полезному труду, умеющей жить и работать в коллективе) разрабатывалось содержание деятельности, включаясь в которое, студенты отрабатывали различные социальные роли (студента, профессионала, социально-ориентированного профессионала) на основе гуманистических ценностей и установок.

На основе положений компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) конкретизируются представления о сущности, составе, структуре и содержании понятия «компетенции социального взаимодействия студентов».

В соответствии с идеями контекстного подхода А.А. Вербицкого уточнены способы, методы, приемы вовлечения студентов в предметный и социальный контекст профессиональной деятельности.

Содержательно-процессуальный блок модели раскрывает состав компетенций социального взаимодействия студентов, общепедагогический механизм их развития, включающий особенности организации учебного сотрудничества, содержание учебного сотрудничества и характеристику этапов

развития компетенций социального взаимодействия студентов. Состав компетенций социального взаимодействия студентов включает в себя социально-перцептивную, коммуникативную и интерактивную компетенции. Общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов включает в себя целенаправленное объединение в учебном сотрудничестве студентов с различными индивидуальными характеристиками и профессиональными интересами; обогащение содержания учебного сотрудничества проблемными вариативными ситуациями (с избыточной / недостаточной / противоречивой информацией, с ограниченным количеством времени для выполнения и т.д.), связанными с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности; способы организации учебного сотрудничества (диады, триады и мини-группы) на различных его уровнях (академическая группа, курс и вуз) в процессе выполнения различных социальных ролей.

Развитие компетенций социального взаимодействия студентов осуществляется в процессе учебного сотрудничества поэтапно.

На первом этапе с целью осмысления студентами сущности КСВ и понимания необходимости их развития, в ходе учебного сотрудничества уточнялись сущность, состав и содержание КСВ, разрабатывался свод правил взаимодействия в учебном сотрудничестве. Важным на данном этапе было объединение студентов с противоположными индивидуальными (социальными, культурными, личностными) характеристиками в процессе решения проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами преимущественно учебной деятельности. Способами организации учебного сотрудничества были диады, триады и мини-группы в рамках академической группы. В результате на данном этапе студенты осознавали необходимость развития КСВ, осваивали и применяли КСВ с учетом характеристик субъекта при выполнении различных социальных ролей учебного взаимодействия и на этой основе планировали и осуществляли учебное сотрудничество.

На втором этапе с целью дальнейшего освоения и применения студентами КСВ, значимым на данном этапе было объединение студентов с учетом профессиональных интересов при выполнении ими разнообразных социальных ролей профессионального взаимодействия в ходе решения проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами преимущественно профессиональной деятельности. Способами организации учебного сотрудничества на данном этапе сначала были диады, триады, мини-группы в рамках одного направления подготовки, затем – разных направлений подготовки. В результате студенты имели возможность осваивать и применять КСВ с учетом профессиональных интересов партнера при выполнении ролей профессионального взаимодействия и на этой основе планировали и осуществляли учебное сотрудничество.

На третьем этапе первостепенным было объединение студентов с учетом профессиональных интересов и опыта учебного сотрудничества с целью выполнения различных социальных ролей при решении проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами социально-ориентированной деятельности (нанесение/не нанесение вреда природе, людям, включение смыслов профессиональной деятельности в более широкий социальный контекст и т.д.). Студенты погружались в социально-значимый контекст будущей профессиональной деятельности путем работы с реальными производственными ситуациями, в т.ч. и отобранными ими на практике или представленными в открытом доступе в СМИ, рассматривали роль и результаты профессиональной деятельности с точки зрения их значения для региональных, государственных и международных интересов и т.д. Способами организации учебного сотрудничества на данном этапе выступали диады, триады и мини-группы разных направлений подготовки и курсов в рамках вуза. В результате на данном этапе студенты осваивали и применяли компетенции социального взаимодействия студентов с учетом социально-значимого контекста деятельности и на этой основе планировали и осуществляли учебное сотрудничество.

Оценочно-результативный блок отражает уровни (низкий, средний и высокий) и критерии динамики развития компетенций социального взаимодействия студентов (способность к коммуникативной толерантности, способность к коммуникации и способность к организации совместной деятельности).

Результатом целенаправленного развития компетенций социального взаимодействия студентов являются способности к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

Таким образом, представления о сущности, составе, содержании компетенций социального взаимодействия студентов в компетентностном подходе И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера и др., педагогические идеи А.С. Макаренко о роли воспитания личности в коллективе и через коллектив (утверждение социально-ценностных норм, расширение и углубление межличностных отношений, отношения ответственной зависимости, взаимоперемежность состава коллектива; система перспективных линий; достижение единого результата усилиями каждого участника, распределение обязанностей с опорой на сильные стороны личности, активность личности и т.д.), идеи контекстного подхода А.А. Вербицкого о моделировании контекстов профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза; а также концептуальные положения о характере учебного сотрудничества, в частности – о возможностях объединения студентов в соответствии с потребностями, интересами и особенностями, личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.) и социально-личностного (В.И. Загвязинский) подходов, позволили спроектировать модель развития компетенций социального взаимодействия студентов, в основе которой лежит идея вовлечения студентов в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности в процессе учебного сотрудничества через выполнение студентами различных социальных ролей (студента, специалиста и

т.д.) учебного, профессионального и социально-ориентированного взаимодействия.

Основным компонентом модели является общепедагогический механизм, включающий в себя целенаправленное объединение в учебном сотрудничестве студентов с различными индивидуальными характеристиками и профессиональными интересами; обогащение содержания учебного сотрудничества проблемными вариативными ситуациями и организацию постоянного усложняющегося учебного сотрудничества в диадах, триадах и мини-группах на различных его уровнях (академическая группа, курс и вуз).

Выводы по первой главе

На основе анализа теоретических аспектов проблемы развития компетенций социального взаимодействия студентов выявлена сущность понятия «компетенции социального взаимодействия студентов», уточнен их состав, структура и содержание.

Компетенции социального взаимодействия студентов – это способности к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

В составе компетенций социального взаимодействия студентов выделяются социально-перцептивная, коммуникативная и интерактивная компетенции, содержание которых раскрывается в мотивационно-ценностном, когнитивном и операционально-технологическом компонентах.

Социально-перцептивная компетенция – это способность к адекватному восприятию индивидуальных характеристик субъекта. Структура социально-перцептивной компетенции представлена мотивационно-ценностным компонентом (стремление к принятию индивидуальных характеристик субъекта, ценностное отношение к субъекту); когнитивным компонентом (знания об индивидуальных характеристиках субъекта, эмоциональных состояниях и их внешних проявлениях); операционально-технологическим компонентом (умения распознавать, принимать и учитывать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения).

Коммуникативная компетенция – это способность к коммуникации (устанавливать, поддерживать и завершать контакт) с учетом характеристик субъекта и условий ситуации. Структура коммуникативной компетенции включает в себя мотивационно-ценностный компонент (направленность на

коммуникацию, ценностное отношение к коммуникации); когнитивный компонент (знания норм и специфики коммуникации в различных контекстах); операционально-технологический компонент (умения выражать и аргументировать свое мнение; слушать, понимать и договариваться; анализировать, оценивать процесс коммуникации и корректировать его с учетом характеристик субъектов и условий ситуации).

Интерактивная компетенция – это способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации. Ее структура объединяет в себе мотивационно-ценностный компонент (стремление к совместной деятельности, отношение к совместной деятельности как к ценности); когнитивный компонент (знания правил и способов организации совместной деятельности); операционально-технологический компонент (умения обсуждать и согласовывать цель; планировать и распределять обязанности; анализировать, оценивать и корректировать процесс решения общей задачи).

Анализ подходов к развитию компетенций социального взаимодействия студентов позволил установить, что развитие компетенций социального взаимодействия студентов традиционно осуществляется в учебном и учебно-воспитательном процессе вуза в различных форматах взаимодействия при изучении общеобразовательных и профессиональных дисциплин.

Роль учебного сотрудничества (процесса, направленного на достижение общей цели на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и взаимопомощи) как средства развития компетенций социального взаимодействия студентов в образовательном процессе вуза обуславливается его сущностными характеристиками (нацеленность на общий результат; установка на взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоподдержку, взаимную активность, взаимообмен информацией, знаниями, опытом; готовность учитывать индивидуальные характеристики субъекта, договариваться, согласовывать действия, достигать согласия, планировать общую деятельность и т.д.),

характером содержания и особенностями его организации в учебном процессе вуза.

Общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия включает в себя целенаправленное объединение в учебном сотрудничестве студентов с различными индивидуальными характеристиками и профессиональными интересами в процессе выполнения различных социальных ролей учебного, профессионального и социально-ориентированного взаимодействия; обогащение содержания учебного сотрудничества проблемными вариативными ситуациями (с противоречивыми основаниями, с избыточной/недостаточной информацией, с ограниченным количеством времени для выполнения, с неоднозначным решением, на предвосхищение, критический анализ и оценку содержания и т.д.); поступательное изменение способов организации учебного сотрудничества (диады – триады – мини-группы – коллаборации); поэтапное изменение уровня учебного сотрудничества (академическая группа – курс – вуз).

На основе общепедагогического механизма спроектирована модель развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества, состоящая из концептуального, содержательно-процессуального и оценочно-результативного блоков. Концептуальный блок включает в себя цель – развитие компетенций социального взаимодействия студентов), идею – вовлечение студентов в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности в процессе учебного сотрудничества и исходные положения теории деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), личностно-социального (А.С. Макаренко), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), социально-личностного (В.И. Загвязинский) и контекстного (А.А. Вербицкий) подходов.

Содержательно-процессуальный блок отражает общепедагогический механизм (уровни и способы организации учебного сотрудничества, содержание

деятельности) и характеристику этапов развития компетенций социального взаимодействия студентов. Оценочно-результативный блок содержит критерии (способность к коммуникативной толерантности, способность к коммуникации и способность к организации совместной деятельности) и уровни (низкий, средний и высокий) развития компетенций социального взаимодействия студентов.

Результатом целенаправленного развития компетенций социального взаимодействия студентов являются сформированные способности к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

2.1 Оценка уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов вуза

Опытно-экспериментальная работа (далее – ОЭР) проводилась на базе Тюменского индустриального университета (далее – ТИУ), который является участником ряда государственных и федеральных целевых программ России, обладателем грантов губернатора Тюменской области, лидером среди вузов и научных организаций региона. В 2015 году в результате конкурсного отбора вузовских программ, тесно связанных и направленных на социально-экономическое развитие регионов, было образовано 11 опорных вузов, в их число вошел ТИУ. Кратко охарактеризуем его образовательную деятельность (образовательные программы проектного управления, индивидуальные образовательные технологии, организацию учебного процесса).

ТИУ предоставляет разноуровневое образование: среднее общее, среднее профессиональное, высшее (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) и дополнительное профессиональное. Подготовку инженерных кадров осуществляет Институт архитектуры и дизайна, Строительный институт, Институт геологии и нефтегазодобычи, Институт сервиса и отраслевого управления, Институт промышленных технологий и инжиниринга, Институт транспорта и Высшая инженерная школа.

ТИУ реализует образовательные программы проектного управления, (21.04.01 Нефтегазовое дело, 23.03.01 Технология транспортных процессов; 23.03.02 Наземные транспортно-технологические комплексы и т.д.), основанные на принципах проектного обучения и тесной связи с работодателями и ориентированные на развитие навыков командной работы, коммуникабельности, инициативности, стратегического и коммерческого мышления.

Учебный процесс осуществляется на основе индивидуальных образовательных технологий (ИОТ). Учебный план включает в себя блок «Инженерный стандарт», профессиональный и элективный блоки. Блок «Инженерный стандарт» нацелен на развитие универсальных компетенций при изучении дисциплин общепрофессионального цикла, профессиональный блок ориентирован на развитие профессиональных компетенций при изучении профессионально-ориентированных дисциплин, элективный блок направлен на овладение необходимыми дополнительными компетенциями.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе «Высшей инженерной школы», уровень образования – бакалавриат, по направлению подготовки 21.04.01 Нефтегазовое дело. В ОЭР участвовали 118 студентов 1-2 курсов в возрасте 17-20 лет с разным социально-демографическим статусом (выпускники профильных/непрофильных школ, жители города/сельской местности, с опытом/без опыта работы на производстве до поступления в вуз). Были сформированы экспериментальная (ЭГ – 58 студентов) и контрольная (КГ – 60 студентов) группы. Считаем, что первый и второй годы обучения в вузе являются сенситивным периодом для развития у студентов компетенций социального взаимодействия, поскольку после поступления в вуз расширяется поле социального взаимодействия, увеличивается число контактов и мотивация к социальному взаимодействию и сотрудничеству находится на стадии развития.

Целью ОЭР было экспериментально проверить результативность модели развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе

учебного сотрудничества. Для осуществления цели были поставлены следующие задачи:

1. Выявить актуальный уровень развития компетенций социального взаимодействия студентов.

2. Внедрить в практику и проверить результативность программы развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

Необходимость достижения поставленной цели обусловила соответствующую организацию опытно-экспериментальной работы, которая включала поисково-констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На поисково-констатирующем этапе в результате педагогического наблюдения было установлено, что подавляющее число студентов испытывали затруднения в ситуациях, требующих взаимодействия и сотрудничества, в преодолении проблемных, конфликтных ситуаций и в целом – в совместной деятельности и общении. В ходе учебного сотрудничества в одних группах были вялые, безрезультативные обсуждения, в других, инициативу захватывал один студент, а остальные принимали его способы деятельности и нормы взаимодействия, в третьих группах возникали конфликты, и студенты отказывались от участия в совместном выполнении задания, просили индивидуальное задание или намеренно уступали, жертвуя своими интересами, чтобы избежать конфликта.

Студенты проявляли различное отношение к учебному сотрудничеству (положительное, безразличное, отрицательное и т.д.). Так, положительное, личностное, действенное отношение студентов к учебному сотрудничеству было связано с поиском средств и способов содержательного аспекта учебного сотрудничества. Они оценивали свои и чужие действия именно с точки зрения их вклада в общий результат. Они испытывали радость от того, что им удавалось договориться и получить совместный результат. Безразличное отношение к учебному сотрудничеству проявляли студенты, для которых было характерно

беспрекословное выполнение распоряжений преподавателя. Они работали совместно, но их активность во взаимодействии носила исполнительский характер. Отрицательное отношение студентов к учебному сотрудничеству объяснялось тем, что они были нацелены только на получение результата и не видели смысла в учебном сотрудничестве. Возникающие у студентов различные затруднения были связаны с отсутствием у них желания работать совместно и выраженным желанием работать индивидуально; несформированностью умений организовать учебное сотрудничество, в частности процесс совместного решения задачи (уточнение задачи, постановку цели, сбор информации, принятие решения, планирование, выполнение, анализ) и процесс коммуникации (установления, поддержания и завершения контакта).

В этой связи нами было проведено анкетирование студентов с целью определения характера (стратегии) взаимодействия (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) в конфликтной ситуации с использованием теста «Определение ведущей стратегии в конфликте» (К. Томас-Килманна)¹⁷⁹. Анкетирование показало, что характер взаимодействия студентов (общее количество 118 человек) может быть описан через один способ – избегание (15 студентов, 13%), приспособление (15 студентов, 13%), соперничество (14 студентов, 12%), компромисс (13 студентов, 11%) и сотрудничество (9 студентов, 8%) и несколько способов – приспособление-компромисс-сотрудничество (9 студентов, 8%), избегание-компромисс-сотрудничество (9 студентов, 8%), приспособление-компромисс (9 студентов, 8%), избегание-соперничество (7 студентов, 6%), избегание-компромисс (8 студентов, 7%), избегание-приспособление (5 студентов, 4%), компромисс-сотрудничество (5 студентов, 4%).

¹⁷⁹ Карелин, А. А. Большая энциклопедия тестов / А. А. Карелин. – Москва : Эксмо, 2007. – С. 270 – 273.

Полученные данные подтвердили, что характер взаимодействия студентов в конфликтной ситуации невозможно описать как постоянный и устойчивый, а скорее – склонный к изменению.

На поисково-констатирующем этапе ОЭР оценка уровня развития КСВ студентов в КГ и ЭГ осуществлялась с помощью методов самооценки и экспертной оценки в первую неделю практических занятий. Способность к коммуникативной толерантности оценивалась студентами на основе опросника «Коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко), способности к коммуникации и организации совместной деятельности – на основе методики КОС-1 «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин). Экспертная оценка для определения уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов осуществлялась экспертами на основе разработанной нами экспертной карты (см. Приложение 1). Рассмотрим каждый метод подробнее.

1. Опросник «Коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко)¹⁸⁰ (предназначен для определения меры проявления терпимости к другим людям в деловом и межличностном общении) использовался для самооценки студентами своего уровня развития способности к коммуникативной толерантности. Опросник состоит из девяти блоков, характеризующих девять особенностей поведения в определенных условиях общения. В каждом блоке пять вариантов возможного поведения. Суждения оцениваются по 4 балльной шкале: 0 баллов – неверно, 1 балл – верно в некоторой степени, 2 балла – верно в значительной степени, 3 балла – верно в высшей степени. Подсчитывается сумма баллов, полученных по всем девяти признакам. Возможное максимальное количество набранных баллов – 135, по каждому из блоков – 15, из которых высокая степень толерантности – 1-45 баллов, средняя степень толерантности – 46-85 баллов, низкая степень толерантности – 86-125 баллов и полное неприятие окружающих –

¹⁸⁰ Бойко, В.В. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / В.В. Бойко. Ред. и сот. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. – С. 486 –490.

126-135 баллов. В соответствии с предложенными нами в первой главе уровнями развития компетенций социального взаимодействия студентов, при оценивании степени развития способности к коммуникативной толерантности мы будем использовать следующую условную градацию: 1-45 баллов – высокая степень, 46-85 баллов – средняя степень, 86-135 баллов – низкая степень (низкая степень толерантности и полное неприятие окружающих по оригинальной методике).

Для обоснования оценки социально-перцептивного компонента КСВ с помощью методики «Коммуникативная толерантность» В. В. Бойко мы обратились к блокам, которые он выделяет. Первый блок опросника направлен на определение степени неприятия или непонимания индивидуальности человека, что связано с неумением или нежеланием понимать и принимать индивидуальные особенности других людей. Непонимание относится к когнитивному компоненту социально-перцептивной компетенции, неприятие – к мотивационному. Не понимая индивидуальность партнера, невозможно составить его реалистичный образ и отразить его значимые характеристики для совместной деятельности и достижения ее цели.

Второй блок отнесен нами к когнитивному компоненту социально-перцептивной компетенции, так как он диагностирует уровень использования себя в качестве эталона при оценке поведения, мыслей или отдельных индивидуальных характеристик партнера по взаимодействию, что мешает созданию реалистичного образа партнера и препятствует эффективному взаимодействию.

Третий блок оценивает когнитивный и мотивационно-ценностный компоненты социально-перцептивной компетенции, так как он обнаруживает выраженность категоричности или консерватизма в оценке индивидуальных характеристик партнера. При восприятии другого в качестве фильтра используются ригидные убеждения, которые не позволяют «увидеть» потенциал партнера и, в том числе, потенциал взаимодействия. Категоричность оценок

приводит к сужению «границ приемлемости» партнера – возрастает вероятность отвержения партнера по взаимодействию.

Следующие блоки, выявляющие степень неумения скрывать или сглаживать неприятные чувства (четвертый блок), уровень проявления стремления переделать, перевоспитать партнера (пятый блок), стремления подогнать других участников коммуникации под себя (шестой блок), неумения прощать другому ошибки (седьмой блок), нетерпимости к дискомфортным состояниям партнера (восьмой блок), неумения приспосабливаться к другим участникам (девятый блок), отнесены нами к операционально-технологическому компоненту и являются реализацией мотивационно-ценностного и когнитивного компонента социально-перцептивной компетенции.

2. Методика КОС-1 «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин)¹⁸¹, в частности ее первый раздел ориентирован на определение способности к коммуникации. Подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов, затем вычисляется оценочный коэффициент по формуле: $K=0,05 \cdot C$, где K – величина оценочного коэффициента, C – количество совпадающих с ключом ответов. Оценочный коэффициент варьируется от 0 до 1. Авторы данной методики используют следующую градацию уровней коммуникативных способностей: 0,10-0,45 – низкий; 0,46-0,55 – ниже среднего; 0,56-0,65 – средний; 0,66-0,75 – высокий; 0,76-1 – очень высокий. В соответствии с предложенными нами в первой главе уровнями развития компетенций социального взаимодействия студентов, для оценивания уровня развития способности к коммуникации мы будем использовать следующую условную градацию: 0,1-0,45 – низкий (уровни низкий и ниже среднего по оригинальной методике), 0,46-0,65 – средний, 0,66-1 – высокий (уровни высокий и очень высокий по оригинальной методике).

¹⁸¹ Карелин, А.А. Большая энциклопедия тестов / А.А. Карелин. – Москва : Эксмо, 2007. – С. 228 – 232.

3. Второй раздел методики КОС-1 «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин)¹⁸² позволяет определить уровень развития способности к организации совместной деятельности. Подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов, затем вычисляется оценочный коэффициент по формуле: $K=0,05 \cdot C$, где K – величина оценочного коэффициента, C – количество совпадающих с ключом ответов. Оценочный коэффициент варьируется от 0 до 1. Авторы данной методики используют четырех уровневую градацию оценки развития способности к организации совместной деятельности: 0,20-0,55 – низкий; 0,56-0,65 – ниже среднего; 0,66-0,70 – средний; 0,71-0,80 – высокий; 0,81-1 – очень высокий. Для диагностики уровня развития способности к организации совместной деятельности мы будем использовать следующую условную градацию: 0,20-0,60 – низкий; 0,61-0,75 – средний; 0,76-1 – высокий (уровни высокий и очень высокий по оригинальной методике).

4. Экспертная оценка. Экспертами выступали кураторы групп и преподаватели гуманитарных предметов, работающие с этими группами. Нами был разработан лист экспертной карты, у которой есть ряд характерных особенностей. Когда компетенция рассматривается как предмет оценки, на первый план выходят вопросы вычленения в её структуре таких составных элементов, которые могли бы быть подвергнуты объективной диагностике и оценке. Мы ушли от деления компетенций социального взаимодействия студентов на социально-перцептивную, коммуникативную и интерактивную составляющие, так как в целостных актах взаимодействия в ходе совместной деятельности и общения, которые эксперты могут наблюдать при оценивании, отделять друг от друга составляющие КСВ студентов не представляется целесообразным. Пункты для оценивания сформулированы как акты взаимодействия, которые можно непосредственно наблюдать, что способствует снижению субъективности оценок. В экспертной карте 4 блока: «Коммуникация», «Адаптивность и гибкость», «Ориентация на результат», «Работа в команде»,

¹⁸² Там же.

реализующие понимание КСВ студентов как способностей к продуктивному ориентированному на результат регулированию процесса совместной деятельности и общения. В каждом блоке по 4 пункта, представляющих собой полярные шкалы с градацией выраженности признака от 1 до 5. Минимальное количество баллов согласно экспертной карте – 16, максимальное – 80. В соответствии с предложенными нами в первой главе уровнями развития КСВ студентов для оценивания уровня развития операционально-технологического компонента мы будем использовать следующую принятую нами градацию: низкий 16-35 баллов, средний 36-60 баллов, высокий 61-80 баллов.

Результаты самооценки студентами уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов в экспериментальной и контрольной группах на поисково-констатирующем этапе ОЭР представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики уровня развития КСВ студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР

КСВ студентов	Критерий развития КСВ студентов	Уровень развития КСВ студентов	ЭГ (n=58)		КГ (n=60)	
			n	%	n	%
Социально-перцептивная компетенция	Способность к коммуникативной толерантности	высокий	13	22	14	23,3
		средний	37	64	36	60
		низкий	8	14	10	16,7
Коммуникативная компетенция	Способность к коммуникации	высокий	10	17	5	8,3
		средний	27	47	29	48,3
		низкий	21	36	26	43,4
Интерактивная компетенция	Способность к организации совместной деятельности	высокий	6	10,3	5	8,3
		средний	17	29,3	19	31,7
		низкий	35	60,3	36	60

На поисково-констатирующем этапе ОЭР было установлено, что у студентов ЭГ (64%) и КГ (60%) преобладает средний уровень развития способности к коммуникативной толерантности, что указывает на то, что студенты с некоторыми затруднениями дифференцируют индивидуальные

характеристики субъекта и не всегда их принимают и учитывают в процессе взаимодействия.

Преобладающий уровень способности к коммуникации – средний (47% и 48,3%). Студенты ориентируются на партнера по взаимодействию и условия ситуации, стремятся прийти к согласию в коммуникации, но не совсем полно и аргументированно выражают свое мнение, проводят анализ и оценку процесса коммуникации и ситуативно корректируют процесс коммуникации. У 36% студентов ЭГ и 43,4% студентов КГ определяется низкий уровень развития способности к коммуникации. Они имеют неполное представление о нормах и правилах коммуникации, испытывают значительные затруднения при получении и передачи информации, знаний и опыта, при установлении контактов, поддержании межличностных отношений, в целом не владеют навыками коммуникации.

Студенты ЭГ (60,3%) и КГ (60%) имеют неполное представление о правилах и способах организации совместной деятельности, не умеют организовывать совместную деятельность (не инициируют обмен информацией, знаниями и опытом, испытывают затруднения при обсуждении и согласовании цели, принимают пассивное участие при составлении плана и распределении функций), что свидетельствует о низком уровне развития способности к организации совместной деятельности.

Таким образом, на поисково-констатирующем этапе было выявлено, что у студентов ЭГ и КГ преобладает средний уровень развития способностей к коммуникативной толерантности и коммуникации и низкий уровень способности к организации совместной деятельности, что подтверждает важность развития компетенций социального взаимодействия, особенно его интерактивной компетенции в учебном процессе.

Для определения интегративного показателя (ИП) уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов использовалась формула вычисления среднего арифметического значения:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \dots + x_n}{n} = \sum_{i=1}^n \frac{x_i}{n} \quad (1)$$

где x_1, x_2, x_3, x_n – процент каждого критерия или количество студентов одного уровня; n – число критериев; \bar{x} – среднее арифметическое (интегративный показатель).

Результаты интегративного показателя развития компетенций социального взаимодействия студентов экспериментальной и контрольной групп на поисково-констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 4.

Распределение студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР по уровням развития КСВ студентов в соответствии с интегративным показателем отражено на рисунке 2.

Таблица 4 – Интегративный показатель развития КСВ студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР

ИП развития КСВ студентов	Уровни развития КСВ студентов						Всего студентов	
	высокий		средний		низкий			
	п	%	п	%	п	%	п	%
ИП развития КСВ студентов в ЭГ (n=58)	10	16	27	47	21	37	58	100
ИП развития КСВ студентов в КГ (n=60)	8	13	28	47	24	40	60	100

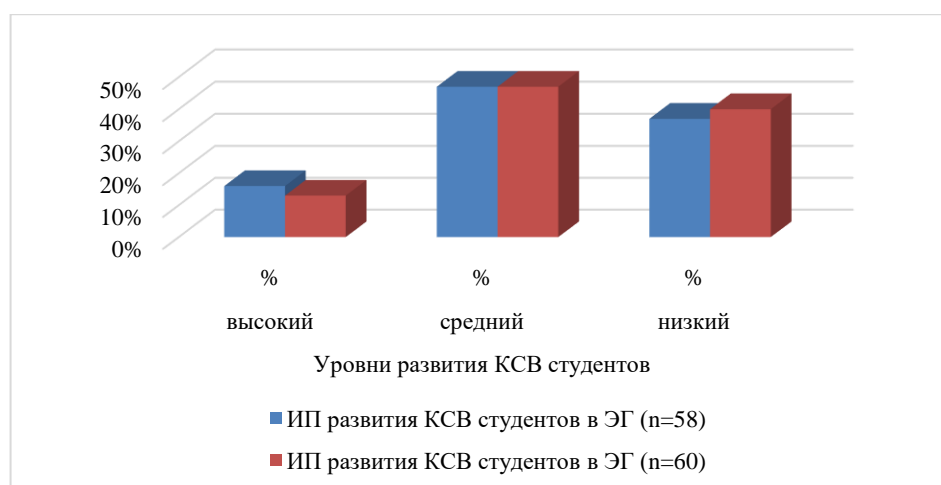


Рисунок 2 – Распределение студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР по уровням развития КСВ на основе интегративного показателя

Поисково-констатирующий этап ОЭР выявил, что студенты ЭГ (37%) и студенты КГ (40%) обладают низким уровнем развития компетенций социального взаимодействия. У них недостаточно развито умение распознавать индивидуальные (социальные, культурные, личностные) характеристики партнера по взаимодействию. Они имеют фрагментарные знания о нормах и правилах коммуникации, о способах организации совместной деятельности; они испытывают значительные затруднения при установлении и поддержании контактов, не умеют самостоятельно организовать совместную деятельность, не способны регулировать процесс совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации.

Студенты (47%) ЭГ и (47%) КГ проявляют средний уровень развития компетенций социального взаимодействия, т.е. демонстрируют неустойчивое проявление способностей к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации. Они стремятся к совместной деятельности и общению, проявляют ценностное отношение к коммуникации, к индивидуальным характеристикам субъекта, демонстрируют знания правил и способов коммуникации и организации совместной деятельности в стандартных ситуациях, относительно свободно устанавливают и поддерживают межличностные отношения, но не всегда учитывают характеристики субъекта и условия ситуации.

Высоким уровнем развития компетенций социального взаимодействия владеют 16% студентов ЭГ и 13% студентов КГ. Они адекватно воспринимают и учитывают индивидуальные характеристики субъекта (открыты к иным идеям, взглядам и убеждениям и т.д.), отлично понимают специфику коммуникации в различных контекстах, самостоятельно и продуктивно осуществляют коммуникацию в соответствии с ее целями и задачами, ориентируясь на характеристики субъекта и условия ситуации, отлично знают и понимают специфику совместной деятельности, стремятся к организации совместной деятельности, самостоятельно и продуктивно на основе имеющегося опыта

организуют совместную деятельность на всех ее этапах с учетом характеристик субъекта и условий ситуации.

Независимо от самооценки студентами уровня развития компетенций социального взаимодействия была проведена экспертная оценка уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов. Результаты экспертной оценки операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР представлены в таблице 5 и на рисунке 3.

Таблица 5 – Уровни развития операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР по результатам экспертной оценки

Компонент КСВ студентов	Критерий развития КСВ студентов	Уровень развития КСВ студентов	ЭГ (n=58)		КГ (n=60)	
			n	%	n	%
Операционально-технологический компонент КСВ студентов	Блоки экспертной оценки: «Коммуникация», «Адаптивность и гибкость», «Ориентация на результат», «Работа в команде»	высокий	9	15,5	14	23,3
		средний	33	57	35	58,3 %
		низкий	16	27,5	11	18,3

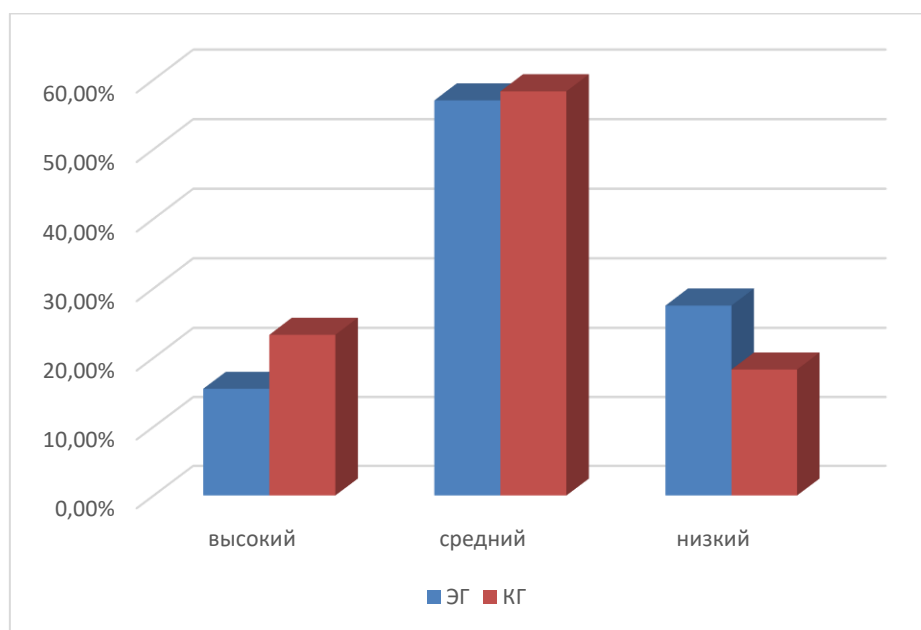


Рисунок 3 – Уровни развития операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР

Отметим, что методы самооценки и экспертной оценки уровня развития компетенций социального взаимодействия представляют различные подходы к оцениванию КСВ студентов и суммировать полученные результаты экспертных оценок в интегративный показатель к результатам тестовых методик («Коммуникативная толерантность» и КОС-1) считаем нарушением логики процесса анализа полученных в ходе исследования результатов.

На поисково-констатирующем этапе ОЭР был проведен сравнительный анализ уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов экспериментальной и контрольной групп с использованием критерия Т-Стьюдента, который направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок (независимых либо зависимых), распределенных по нормальному закону. Для проверки на нормальность распределений данных, полученных нами с помощью методического аппарата исследования, был использован критерий Шапиро-Уилка в статистическом пакете STATISTICA. Результаты проверки распределений на нормальность представлены в приложении 2. Распределение признаков «способность к коммуникативной толерантности», «способность к коммуникации», «способность к организации совместной деятельности в контрольной и экспериментальной группах соответствовало нормальному, так как полученные значения критериев Шапиро-Уилка на всех шести замерах имели уровень значимости $>0,05$, следовательно, использование Критерий Т-Стьюдента на этих выборках было обоснованным. Таблицы с расчетами Т-критерия Стьюдента по всем критериям представлены в приложении 3.

Сравнение различий в развитии компетенций социального взаимодействия студентов ЭГ и КГ до ОЭР по критериям способность к коммуникативной толерантности, способность к коммуникации и способность к организации совместной деятельности с использованием критерия Т-Стьюдента представлено в таблице 6. Сравнение различий в развитии операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ до ОЭР с использованием критерия Т-Стьюдента представлено в таблице 7.

Таблица 6 – Сравнение различий в развитии КСВ студентов ЭГ и КГ до ОЭР по критериям способность к коммуникативной толерантности, способность к коммуникации и способность к организации совместной деятельности с использованием критерия Т-Стьюдента

КСВ студентов	Критерий развития КСВ студентов	Среднее значение в ЭГ (n=58) до ОЭР	Среднее значение в КГ (n=60) до ОЭР	Эмпирическое значение критерия (Т кр=1,97, $p < 0,05$)
Социально-перцептивная компетенция	Способность к коммуникативной толерантности	64	63.17	0,2
Коммуникативная компетенция	Способность к коммуникации	0.55	0.5	1,7
Интерактивная компетенция	Способность к организации совместной деятельности	0.58	0.59	0,4

Таблица 7 – Сравнение различий в развитии операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ до ОЭР с использованием критерия Т-Стьюдента

Компонент КСВ студентов	Критерий развития КСВ студентов	Среднее значение в ЭГ (n=58) до ОЭР	Среднее значение в КГ (n=60) до ОЭР	Эмпирическое значение критерия (Т кр=1,97, $p < 0,05$)
Операционально-технологический компонент КСВ студентов	Блоки «Коммуникация», «Адаптивность и гибкость», «Ориентация на результат», «Работа в команде»	50	51.27	0,5

Полученные результаты (см. Таблицы 6 и 7) демонстрируют, что на начало проведения ОЭР различия между выборками ЭГ и КГ являются статистически незначимыми по всем критериям развития КСВ студентов: «способность к коммуникативной толерантности» ($t=0,2$, $p > 0,05$), «способность к коммуникации» ($t = 1,7$, $p > 0,05$); «способность к организации совместной деятельности» ($t = 0,4$, $p > 0,05$) и по операционально-технологическому компоненту КСВ ($t=0,5$, $p > 0,05$).

Отметим, что выявленные различия считаются значимыми, если $p < 0,05$, очень значимым при $p < 0,01$ и максимально значимым при $p < 0,001$.

Таким образом, полученные данные в ходе поисково-констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы подтвердили необходимость проведения формирующего этапа по развитию компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества, который описан в следующем параграфе (2.2) второй главы.

2.2 Содержание деятельности по развитию компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества

На основе спроектированной модели развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества была разработана авторская программа развития компетенций социального взаимодействия студентов (на примере дисциплины «Иностранный язык», см. Приложение 4). На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы обучение студентов КГ осуществлялось по учебной программе дисциплины «Иностранный язык» традиционными методами (чтение текстов, перевод, анализ терминов, обсуждение содержания и т.д.), преимущественно ориентированными на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Обучение студентов ЭГ реализовывалось согласно разработанной авторской программы развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

На каждом практическом занятии планировалось и осуществлялось учебное сотрудничество; студенты объединялись в диады, триады и мини-группы на

различных уровнях (академическая группа, курс, вуз) организации учебного сотрудничества с учетом их индивидуальных (социальными, культурными, личностными) характеристик и профессиональных интересов. Средством организации учебного сотрудничества выступал комплекс проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности. Вариативность проблемных ситуаций обеспечивалась за счет изменения условий задания (избыточная / недостаточная / противоречивая информация; ограниченное количество времени; предвосхищение / критический анализ / оценка содержания и т.д.) (см. Приложение 5). Пример проблемной вариативной ситуаций представлен в таблице 8.

Таблица 8 –Пример проблемной вариативной ситуаций

Проблемная ситуации	Проблемная вариативная ситуация		
	Варианты формулировок проблемных ситуаций		
	задание выполняется традиционно	задание выполняется с учетом особенностей субъекта	задание выполняется с учетом условий ситуации
Вы оказались в новом окружении, вас просят рассказать о себе	Составьте план и речь для самопрезентация	Отразите в самопрезентации то, что вы учили, что представляетесь субъекту иной культуры и пр.	У вас всего минута, отразите в самопрезентации цель вашего визита

Деятельность по развитию КСВ студентов осуществлялась в несколько этапов.

Первый этап. Цель: освоение компетенций социального взаимодействия в контексте различных индивидуальных (социальных, культурных и личностных) характеристик партнеров по взаимодействию и на этой основе планирование и осуществление учебного сотрудничества.

Задачи:

– приобретение знаний (о социальной перцепции, о многообразии индивидуальных характеристик субъектов, о нормах и специфике коммуникации,

организации совместной деятельности в различных контекстах), составляющих когнитивный компонент компетенций социального взаимодействия;

- усвоение правил и приемов учебного сотрудничества;
- освоение способов продуктивного регулирования процесса совместной деятельности и общения в контексте индивидуальных характеристик партнера по взаимодействию.

Учебное сотрудничество было организовано в диадах, триадах и мини группах преимущественно в рамках академической группы; студентам в процессе сотрудничества предлагалось учитывать различные индивидуальные (социальные, культурные, личностные) характеристики партнера по взаимодействию; содержание учебного сотрудничества строилось с использованием проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами преимущественно учебной деятельности; вариативность проблемных ситуаций обеспечивалась за счет изменения условий задания (избыточная / недостаточная / противоречивая информация; ограниченное количество времени; на предвосхищение / критический анализ / оценку содержания и т.д.).

Развитие у студентов компетенций социального взаимодействия осуществлялось в рамках разделов программы «Я и мое образование», «Я и Тюмень – город, в котором живу и учусь» и «Я и моя страна». В рамках раздела «Я и мое образование» студенты решали проблемные ситуации на темы: «Тюменский индустриальный университет», «Выпускники вуза», «Онлайн и оффлайн обучение» «Студенческая жизнь», «Образ идеального студента», «Бакалавриат. А что после?» и т.д. Изучая раздел «Я и Тюмень – город, в котором живу и учусь» студенты объединялись для решения проблемных ситуаций на темы: «История Тюмени», «Замечательные люди Тюмени», «Я созидая. Волонтеры: территория добрых дел». В разделе «Я и Россия», мы предлагали студентам темы, касающиеся непосредственно нашей страны: «Россия – территория безграничных возможностей», «Знаменитые люди России» и т.д. Отметим, что тематическое содержание учебного сотрудничества

соответствовало интересам студентов, отвечало их возрастным потребностям, мотивировало их на учебное сотрудничество и являлось фоном, на котором разворачивалось учебное сотрудничество. Учебное сотрудничество студентов выражалось в совместном конструировании ментальных карт, в подготовке презентаций, разыгрывании диалогов, моделировании ситуаций и т.д.

С первых дней обучения с целью осознания студентами необходимости развития компетенций социального взаимодействия, в ходе беседы уточнялись сущность, состав и содержание КСВ, разрабатывался свод правил учебного сотрудничества (см. Приложение 6), обязательный для выполнения каждым участником. Кратко представим их суть (из записей студентов). Каждый участник учебного сотрудничества:

- берет ответственность за реализацию общей цели;
- вносит индивидуальный вклад в достижение общей цели;
- способствует повышению производительности других участников, обмениваясь информацией, знаниями и опытом;
- принимает мотивы, установки и индивидуальные характеристики партнеров по взаимодействию;
- действует на основе взаимопонимания, взаимопомощи и взаимоподдержки.

В ходе учебного сотрудничества студенты уточняли способы как начинать, продолжать и завершать контакт (см. Приложение 7), обсуждали эффективные способы коммуникации, возможные конфликтные ситуации и способы их преодоления (см. Приложение 8). В процессе обсуждения студенты отработывали приемы эффективной коммуникации и организации совместной деятельности.

С целью осознания студентами значимости учета индивидуальных характеристик партнера по взаимодействию студентам предлагалось составить список индивидуальных характеристик личности, которые могут либо осложнять процесс общения и совместной деятельности, либо способствовать его эффективности. Студенты отмечали значение в современных условиях эффективной самопрезентации, которую необходимо выстраивать с учетом

понимания индивидуальных характеристик партнера. В мозговом штурме они составляли подробный план для самопрезентации, который включал в себя многие аспекты: «имя, возраст, место рождения, семейное положение, семья, окружение, образование, учеба, достижения, призвание, мечты, характер, интересы, языковые склонности, предпочтения в еде, спорте, одежде, отдыхе и т.д., дальнейшие планы, внешний вид, татуировки, вредные привычки, зависимости, страхи, образ жизни, отношение к здоровому образу жизни, деньгам, учебе, жизненные ориентиры, религия, национальность, культура, политические интересы, межличностные отношения, учебные проблемы, конфликты, работа и т.д.». Согласно составленному плану, они обменивались информацией о себе и приходили к выводу, что в зависимости от интересов, убеждений, внешнего вида и т.д. они выбирали разные пункты для самопрезентации. Для ряда студентов самопрезентация представляла проблемную ситуацию с коммуникативным затруднением, так как она предполагала определенную степень самораскрытия и вынуждала студента оказаться в центре внимания. После выполнения заданий студенты делились впечатлениям, отвечая на вопросы: «какие чувства вы испытывали при самопрезентации? С какими трудностями столкнулись? Удалось ли вам со всеми одногруппниками установить контакт и рассказать все, что вы запланировали? Как вы регулировали процесс коммуникации? Что необходимо для эффективной коммуникации?»

Традиционное задание на самопрезентацию осложнялась посредством введения условий. Студенты составляли план и речь самопрезентации для конкретной ситуации. Они представляли, что приехали на учебную практику в Оксфорд (Англия). Выполняя это задание, они понимали, что необходимо учитывать национальные особенности иностранцев при самопрезентации, и выбрали только допустимые темы для разговора. Результаты обсуждения плана самопрезентации с учетом культурных характеристик субъекта и неограниченного количества времени отражены в приложении 9 (Рис.1).

Вариативность проблемной ситуации обеспечивалась введением условия «ограничение по времени». Студенты устанавливали контакт за ограниченное количество времени, что влияло на выбор аспектов в самопрезентации. Они учились отбирать значимую информацию для определенной коммуникативной ситуации. Так, студенты оставляли в плане самопрезентации «имя», «возраст», «страну», «хобби» и «выбор профессии». Результаты обсуждения плана самопрезентации с учетом культурных характеристик субъекта и ограниченного количества времени отражены в приложении 9 (Рис. 2).

Следующим шагом в освоении студентами компетенций социального взаимодействия было погружение в обсуждение значимых ситуаций учебной деятельности. Так, например, объединяя студентов в учебном сотрудничестве, мы предлагали им проблемные ситуации на выражение и аргументацию собственного мнения. Вариативность проблемной ситуации предполагала введение условия «учет мнений всех участников». В организованном обсуждении студенты выясняли мнение о плюсах и минусах онлайн и оффлайн обучения, представляли совместное решение, в котором отражали мнение всех участников учебного сотрудничества (см. Приложение 10).

Вариативность проблемной ситуации обеспечивалась за счет введения условия «принятие совместного решения в сложном социальном контексте». Так, например, студенты принимали участие в круглом столе «Образ идеального студента», они моделировали собрание студенческого коллектива, в котором принимали участие студент-активист (член студенческого профсоюза), студент-отличник учебы, студент с достижениями в спорте, студент с достижениями в науке, студент с достижениями в творчестве. Студенты выражали и аргументировали собственное мнение, слушали мнения других, обсуждали, договаривались и после обсуждения представляли «Образ идеального студента».

В рамках изучения темы «Уровни образования» студенты решали проблемную ситуацию на предвосхищение событий «Бакалавриат. А что после?», делились планами на будущее. С введением условия «учет целей и мотивов всех

участников» в результате группового обсуждения они представляли многочисленные варианты плана на будущее. С введением условия «учет социального статуса субъекта», они представляли, что делятся своими планами с руководителем крупной компании. Они отмечали изменения в характере самопрезентации.

Студенты составляли совместный мини-проект на тему «Выпускники Тюменского индустриального университета – известные люди». Вариативность проблемной ситуации обеспечивалась условием «отбор информации с учетом социального статуса и учебных интересов». Так, им предложили на кануне приемной кампании в вузы выступить с мини-проектом в школе. Они отбирали значимую информацию с учетом социального статуса аудитории (школьники выпускного класса) и их интересов (физико-математический класс).

Следующим шагом в освоении студентами компетенций социального взаимодействия было их погружение в обсуждение реальных проблемных ситуаций, отобранных непосредственно из их учебной деятельности. Приведем один из примеров: вы выполняете совместный учебный проект. Сроки подходят к концу, а некоторые участников вашей команды не собираются выполнять свою часть работы. Вас это беспокоит, так как вы заинтересованы в хорошем результате, и возмущает, что в итоге все получат одинаковые баллы за неодинаковый объем работы. Как бы вы поступили в данной ситуации? Аргументируйте свой ответ:

– *«если они отказываются выполнять свою часть работы, то мы распределим их часть между собой, выполним проект, но в следующий раз не будем брать их в свою команду»;*

– *«нужно обсудить со всеми участниками всю серьезность ситуации, и распределить обязанности между собой. Я считаю, что в каждой команде нужно выбрать лидера, который будет направлять и мотивировать. К каждому человеку можно найти подход и объяснить, что его вклад очень важен»;*

- *«попытаемся мотивировать или как-то «разбудить» их совесть»;*
- *«взять организацию работы в свои руки и распределить обязанности по способностям и желаниям каждого члена группы»;*
- *«данная ситуация является хорошим способом начать проявлять свои организаторские качества. Нужно взять все в свои руки и повлиять на участников, так как проект является групповой работой. Работа в группах – это умение взаимодействовать между собой, проявление своих способностей, умение идти на компромисс»;*
- *«я бы попытался объяснить всем участникам, что необходимо выполнить работу вместе. Если не получится, что чаще всего случается, то выполнить проект в меньшинстве, игнорируя тот факт, что все получают одинаковые баллы. В дальнейшем стараться максимально мотивировать на сплоченность. Стараться не разжигать конфликт»;*
- *«в первую очередь попытаюсь убедить. Успешный результат принесет пользу и выгоду каждому участнику (на пример, перевод на бюджет, кейс в портфолио ...».*

Выражая собственное мнение, студенты использовали приемы эффективной коммуникации: «Я-высказывания», «уточнение мотивов», «пошаговое объяснение» и т.д. Они утверждали, что выполняя совместный проект, нужно «обсуждать цель, мотивировать друг друга, выслушивать мнение каждого, распределять обязанности, проявлять лидерские качества, находить индивидуальный подход к каждому партнеру по взаимодействию, работать на общий результат».

Предлагая студентам реальные учебные проблемные ситуации, не было необходимости вводить осложняющие взаимодействия условия, они изначально присутствовали в ситуации, такие как «неосознанная всеми участниками общая цель», «ограниченные сроки выполнения», «характер взаимодействия участников» (отказ от выполнения задания в данном случае).

Приведем пример еще одной проблемной ситуации учебной деятельности. В ходе учебного сотрудничества одноклассник обвинил вас в завышении баллов при самооценивании. Как следует поступить в данной ситуации? Представьте все возможные варианты. Оцените межличностное взаимодействие. Аргументируйте свой ответ:

– *«одноклассник повел себя некорректно. Никакого конфликта не будет с этим человеком, он имеет право высказывать свое мнение, но мое отношение к нему после этой ситуации изменится в худшую сторону»;*

– *«я считаю данную ситуацию конфликтной, так как поведение одноклассника не корректно. Если я так себя оценила, значит я была уверена в своих знаниях. Я не буду оскорблять человека или указывать на его ошибки, но до последнего буду отстаивать свою позицию, даже если обстановка будет накаляться»;*

– *«я не считаю, что это конфликтная ситуация, пусть тоже завысит себе баллы, если его это злит»;*

– *«я постараюсь не поддаваться провокациям одноклассника. Если же обвинения не прекратятся, то предложу перепроверить ответы с преподавателем, чтобы доказать свою правоту.»*

В ходе совместного обсуждения данной проблемной ситуаций учебной деятельности студенты отмечали, что отношения в учебном сотрудничестве должны строиться на взаимодоверии, взаимопонимании, взаимопомощи, взаимоподдержки и взаимоуважении.

Отметим, что с увеличением количества участников, вовлеченных в учебное сотрудничество, возникали разного рода конфликты (содержательные, процессуальные и межличностные). В процессе выполнения студентами различных учебных ролей они учились предупреждать или преодолевать возникновение содержательного конфликта, который вовлекал студентов в обмен идеями, мнениями, убеждениями и ценностями, разрешать процессуальный конфликт, связанный с планированием, организацией и реализацией

поставленной цели, и межличностный конфликт, возникающий вследствие напряжения между отдельными участниками группы. В результате студенты планировали и осуществляли учебное сотрудничество, принимая во внимание индивидуальные (социальные, культурные и личностные) характеристики партнеров по взаимодействию.

Второй этап. Цель: освоение компетенций социального взаимодействия в контексте профессиональных интересов партнера и на этой основе планирование и осуществление учебного сотрудничества.

Задачи:

- осознание значимости учета профессиональных интересов партнера по взаимодействию при обмене информацией, знаниями, опытом;
- овладение способами и приемами эффективной коммуникации и организации учебного сотрудничества в контексте профессиональных интересов партнера по взаимодействию.

На данном этапе учебное сотрудничество было организовано между студентами одного и нескольких направлений подготовки в диадах, триадах и мини группах преимущественно в рамках академической курса; более привычные контакты с одногруппниками дополнялись контактами со студентами других направлений подготовки; студентам в процессе сотрудничества предлагалось учитывать различные профессиональные интересы партнеров по взаимодействию; значительно расширилось содержание учебного сотрудничества, которое строилось с использованием проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами преимущественно профессиональной деятельности, что вызывало изменения в характере взаимодействия и ролевых позициях; вариативность проблемных ситуаций обеспечивалась за счет изменения условий задания (избыточность, недостаточность, противоречивость информации; ограниченность во времени; на предвосхищение, критический анализ, оценку события и т.д.).

Развитие у студентов компетенций социального взаимодействия осуществлялось в рамках разделов программы «Великобритания», «США», «Канада». Студенты продолжали решать проблемные вариативные ситуации, связанные с особенностями взаимодействия, нормами поведения в общественных местах и делового этикета в определенной стране. Так, например, планируя служебную командировку коллеги в Великобританию, студенты составляли экскурсионный маршрут согласно его интересам – посещение известных театров Лондона (Глобус, Ковент-Гарден, Альберт-холл, Колизеум, Лицеум и т.д.).

Постепенно студенты погружались в обсуждение предметно-профессиональных проблемных ситуаций. Так, например, при изучении темы «Великобритания» они собирали и анализировали информацию о стране, в контексте профессиональных интересов коллеги, который собирается в служебную командировку в Англию. В процессе учебного сотрудничества они отвечали на вопросы: для чего? для кого? что хотим получить в результате? В итоге информация общего характера (географическое положение, численность населения, политическая структура, климат, достопримечательности и т.д.) о стране заменялась профессионально-ориентированной информацией, включающей в себя крупные нефтегазодобывающие компании, их деятельность, крупные месторождения и т.д. Варианты плана представления информации о стране, ориентированного на профессиональные интересы партнера представлены в приложении 11.

Далее содержание деятельности по развитию компетенций социального взаимодействия студентов осуществлялось в рамках 5 раздела программы (часть 1) «Я и моя будущая профессия», включающего темы профессионального характера: «Инженерное дело», «Идеальная работа», «Устройство на работу», «Самопрезентация на работе», «Профессиональные функции», «Деловой этикет», и т.д.

С целью обеспечения разноаспектного понимания профессиональной деятельности и актуализации личностного смысла профессиональной

деятельности, студенты погружались в решение проблемных вариативных ситуаций, касающихся общих аспектов профессиональной деятельности через организацию учебного сотрудничества преимущественно между студентами разных направлений подготовки. Так, например, в рамках темы «Идеальная работа» в мозговом штурме студенты составляли список ассоциаций к словосочетанию «идеальная работа», который включал в себя различные аспекты: *«хорошая зарплата, работа по месту прописки, удобный график, карьерный рост, курсы повышения квалификации, дружный коллектив, позитивные межличностные отношения в коллективе, отношения взаимопомощи, взаимоподдержки»* и т.д.

В рамках темы «Работа в удовольствие или ради денег?» в ходе учебного сотрудничества студенты делились личностным смыслом профессиональной деятельности: *«если работать ради денег, то через какое-то время работа может сильно наскучить и все нужно будет делать в тягость; так как мы проводим большую часть жизни на работе, то работать нужно с удовольствием; нужен баланс – работа в удовольствие и ради денег; без любви к своей работе нельзя достичь каких-то успехов и высот в карьере; должно быть желание приходить и работать, а не прожигать свое время без пользы для себя и других»*.

В ходе учебного сотрудничества студенты составляли план самопрезентации, ориентированный на коллег, в котором отражали свои профессиональные достижения и интересы, профессионально значимые характеристики (см. Приложение 12). Они обсуждали план самопрезентации руководителю (см. Приложение 13, рисунок 1) и разрабатывали рекомендации для эффективной самопрезентации (см. Приложение 13, рисунок 2).

Постепенно студенты погружались в обсуждение возможных трудностей профессионального взаимодействия. С целью воссоздания социального контекста профессиональной деятельности в учебном сотрудничестве студенты обсуждали реальные проблемные ситуации, касающиеся их производственной практики.

Приведем один из примеров проблемной ситуации: во время прохождения производственной практики начальник сделал замечание студенту-практиканту о том, что он не умеет заводить бензиновую косилку, и показал ему как надо это делать при этом потратив больше времени, чем практикант. В ответ на критику со стороны начальника, практикант сказал, что начальник без защитной экипировки и поэтому, согласно технике безопасности, его нужно оштрафовать. В итоге практиканту был сделан выговор. Проанализируйте ситуацию на предмет конфликтности межличностного взаимодействия:

– *«исход событий, описанный в ситуации достаточно редкое явление, т.к. в большинстве случаев происходит следующим образом: практикант делает замечание начальнику, а начальник хвалит его за должное внимание к соблюдению правил техники безопасности»;*

– *«студент-практикант мог ничего не говорить начальнику, а просто молча выслушать его. Начальник мог похвалить практиканта за то, что тот беспокоится о соблюдении техники безопасности»;*

– *«ситуация была нестандартная, но исходя из действий начальника, можно сказать, что он непростой человек, и вступать с ним в спор или говорить острые фразы не стоило. Нужно учитывать то, что ты практикант, а к вам подошел начальник. Следовало просто согласиться, а после того, как он уйдет, продолжить выполнять работу привычным способом»;*

– *«для того, чтобы не создавалась конфликтная ситуация с начальником, следовало просто согласиться с ним. Люди на высокой должности не любят, когда им перечат или поправляют их, особенно если они работают в промышленности. Вступать в спор практиканту с начальником в такой ситуации не желательно».*

В ходе дискуссии студенты уточняли мнения друг друга и излагали собственное мнение, используя приемы эффективной коммуникации (открытые вопросы, я-сообщения, отражение и т.д.). Студент-организатор руководил процессом коммуникации, предоставляя возможность каждому выразить свою

точку зрения. Студенты отмечали, что при выполнении профессиональных ролей важно соблюдать правила коммуникации в профессиональном контексте.

В учебном сотрудничестве студенты различных направлений подготовки, связанных с нефтегазовой отраслью, составляли мини-проект на тему «Профессиональные функции работников нефтегазовой отрасли» после предварительного обсуждения в мини-группах различных трудовых функции (руководителя, мастера, оператора, лаборанта и т.д.). Отмечали, что в зависимости от условий производственной ситуации (например, в условиях аварии, организации мероприятия и т.д.) специалист может выступать в роли организатора, наставника, ликвидатора аварии и т.д. Взаимодействуя в разных профессионально-ориентированных группах, они осознавали значимость каждой профессии и отработывали способы регулирования совместной деятельности и общения.

Таким образом, по завершению данного этапа студенты умели планировать и организовывать учебное сотрудничество в контексте профессиональных интересов партнера по взаимодействию.

Третий этап. Цель: освоение компетенций социального взаимодействия в контексте социально-ориентированного выбора и на этой основе планирование и осуществление учебного сотрудничества.

Задачи:

- осознание студентами значимости социально-ориентированного выбора в профессиональной деятельности;
- овладение приемами учебного сотрудничества в контексте социально-ориентированного выбора.

В ходе учебного сотрудничества совершенствовались навыки, составляющие суть компетенций социального взаимодействия; учебное сотрудничество было организовано в диадах, триадах и мини группах между студентами различных направлений подготовки и курсов преимущественно в рамках вуза; студентам в процессе учебного сотрудничества предлагалось

учитывать социальные аспекты деятельности; содержание учебного сотрудничества строилось с использованием проблемных вариативных ситуаций, связанных с социально-опосредованным выбором (нанесение/не нанесение вреда природе, людям и т.д.).

Первым направлением в развитии компетенций социального взаимодействия на данном этапе было осознание студентами важности экологических проблем. Так, например, в рамках изучения темы «Экология в промышленности» студенты в мозговом штурме называли ряд ассоциаций к понятию «экология»: «природа, забота, безопасность, сохранение, возобновление, чистота, здоровье, мир, правила, переработка, глобализация, будущее, загрязнения, флора, фауна, земля, вода, альтернативные источники энергии, пластиковые упаковки, ресурсы и т.д.» (представлено в переводе).

Размышляя над тем, что такое «экологическое мышление», студенты отвечали: *«это когда ты задумываешься о проблемах загрязнения природы; экологическое мышление заключается в том, чтобы совершать действия, направленные на улучшение экологии окружающего мира (выбрасывать мусор в положенном месте, сортировать его по видам, не курить и т.д.); это образ мышления, заключающийся в осознанном отношении к окружающему миру; образ мышления, при котором человек старается сократить влияние производства на окружающий мир; осознание важности природы, мысли о будущем Земли; это мышление, нацеленное на заботу об окружающей среде и предотвращение экологических катастроф; образ мышления, учитывающий в большинстве своем экологические последствия при принятии какого-либо решения, связанного с угрозой для экологии; это специальный склад ума, который ориентирован на сохранение и поддержание окружающей среды и т.д.»*

Словосочетание «экологическая ответственность компании» они интерпретировали как: *обязанность думать не только о прибыли компании, но и об окружающей среде; обязанность не наносить вред окружающей среде и возмещать ущерб при техногенных катастрофах; обязательство, которое*

должна соблюдать компания по отношению к природе (обеспечение ее сохранности; ответственность компаний за будущее человечества, нахождение оптимальных путей ликвидации нанесенного ущерба); развитие компаний в сторону уменьшения вреда для окружающей среды, например, повторное использование сырья, фильтрация отходов; снижение вредных выбросов и уменьшение пагубного влияния человека на его окружение.

Некоторые студенты отмечали, что ранее они не задумывались над понятием «экологическая ответственность компании» и открыли для себя новые смыслы. В рамках темы «Экология в промышленности», используя сеть Интернет, студенты работали над мини-проектами «Экологические инициативы иностранных и отечественных компаний» (см. Приложение 14) и «Экологические инициативы нефтегазовых компаний» (см. Приложении 15).

В ходе учебного сотрудничества студенты обменивались информацией о мировых организациях по охране окружающей среды, например, о всемирном фонде дикой природы (WWF, world wildlife fund), анализировали ее содержание и представляли деятельность фонда по предотвращению и уменьшению негативного воздействия нефтегазового сектора на окружающую среду (см. Приложение 16).

С каждым заданием студенты отмечали, что они наращивали прежние знания, касающиеся вопросов экологической социальной ответственности, и осознавали, значимость социально опосредованного выбора в профессиональной деятельности, одновременно они совершенствовали умения, составляющие суть компетенций социального взаимодействия: они учились выражать и аргументировать собственное мнение, обсуждать и согласовывать цель, корректировать процесс решения задачи, распределять обязанности и т.д.

Следующим направлением в развитии компетенций социального взаимодействия студентов в социально ориентированном контексте было

обсуждение реальных чрезвычайных ситуаций и аварий, в том числе и отобранных ими на практике или представленных в открытом доступе в СМИ¹⁸³.

Студенты не просто описывали фотографий (см. Приложение 17) с различными аварийными ситуациями, они с позиции специалиста-профессионала строили предположения о причинах их возникновения, мерах ликвидации и последствиях (экологических, социальных и т.д.):

– *«на снимке показан момент взрыва, произошедшего на морской нефтяной платформе. Баржа была очень старой, поэтому все оборудование на ней тоже устарело. В результате во время добычи нефти одна из труб лопнула от высокого давления, после чего сильный пожар охватил всю конструкцию. Экипаж осознавал последствия произошедшего и пытался потушить пожар с помощью огнетушителей, но им это не удалось, и в конце концов вышка взорвалась. Этот взрыв также привел к тому, что добытая нефть вылилась в океан, что привело к массовому загрязнению акватории и гибели морской флоры и фауны»;*

– *«на снимке мы видим разлив нефти после аварии. Вся нефть попала в океан, что приведет к ужасным последствиям для морской флоры и фауны. Как животные, так и морские растения, которые вступят с ней в контакт без надлежащей помощи умрут. Каждый раз, когда происходит что-то подобное, приходится тратить безумное количество ресурсов на восстановление, на которое уходит огромное количество лет»;*

– *«на снимке группа добровольцев стремится избавиться от пагубных последствий разлива нефти. Эти люди уникальны, потому что они действительно заботятся о окружающей среде. Они снабжены некоторым специальным снаряжением, например, касками и лопатами. Их цель – как можно быстрее очистить побережье. Глядя на эту картину, проникаешься печалью».*

¹⁸³ Зеленая экономика.
(дата обращения: 10.07. 2018).

URL: <https://wwf.ru/what-we-do/green-economy>

Студенты отмечали, что человек сталкивается с социально опосредованным выбором не только в профессиональной деятельности, но и в любой деятельности вообще, и что важно выстраивать взаимодействие с позиции социально-ориентированной личности. Так, например при работе над мини-проектом «Разлив нефти в Мексиканском заливе» (см. Приложение 18), студенты выяснили, что на ликвидацию последствий аварии откликнулись равнодушные компании всего мира.

Студенты неоднократно подчеркивали, что экономическое развитие и удовлетворение растущих потребностей человечества возможно без нанесения непоправимого ущерба окружающей среде при условии добросовестного исполнения профессиональных обязанностей.

В ходе учебного сотрудничества студенты разных направлений подготовки и курсов обсуждали реальные аварийные ситуации, предоставленные в СМИ, и причины их возникновения. Приведем один из примеров: во время буксировки в открытом море буровая платформа попала в 10-балльный шторм. Сильный ветер сломал вентиляционный насос платформы. В результате затопления насосного помещения платформа перевернулась и затонула. Погибли все. Следствие показало, что бригада не прошла подготовку к экстренным эвакуациям. Выразите и аргументируйте свое мнение: *«бригаду нельзя допускать к работе, если они не прошли подготовку к экстренным эвакуациям. Также нельзя проводить буксировку при шторме 10 баллов, что считается нарушением техники безопасности. Платформа должна быть оснащена по всему периметру шлюпками для спасения, также при шторме все сотрудники безоговорочно должны иметь при себе спасательные жилеты в случае, если платформа начнет тонуть»*; *«считаю, что вся вина целиком лежит на людях, принявших решение транспортировать платформу в шторм»*; *«данную ситуацию считаю непозволительной. Такая ответственная операция, как буксировка буровой платформы, должна проводиться профессионалами, прошедшими необходимое обучение и инструктаж»*; *«если команда не прошла подготовку к экстренным*

эвакуациям, то прослеживается халатное отношение начальства к безопасности своих подчиненных»; «следовало бы перед осуществлением работ по буксировке платформы провести инструктаж бригады, организовать «учебную тревогу», чтобы рабочие отработали свои действия при возникновении экстренной ситуации. Предварительно нужно было спрогнозировать погодные условия. При возможности наступления шторма перенести срок проведения буксировки, чтобы избежать человеческих жертв».

Приведем пример другой проблемной ситуации: в рамках планового технического обслуживания трубопровода инженеры сняли предохранительный клапан давления насоса для впрыска конденсата. Во время работ открытая труба для конденсата была временно закрыта двумя глухими фланцами. Когда смена ремонтной бригады закончилась, работа осталась незавершенной. Бригадир записал в журнал, что работы не закончены и насос для впрыска конденсата, над которым они работали, не должен включаться ни при каких обстоятельствах. Ночная бригада включила насос после того, как вышел из строя другой насос, что привело к утечке газового конденсата из двух глухих фланцев. Газ воспламенился. Обычно автоматические предохранители гасят пламя, но бригада отключила их во время технического обслуживания. Произошла утечка газа, которая вызвала несколько взрывов на платформе. На борьбу с пожаром ушло почти три недели. Эта авария классифицируется не только как крупнейшая нефтяная катастрофа, но и является одной из самых дорогостоящих техногенных аварий в истории. Выразите своё отношение к ситуации. Аргументируйте свой ответ. Предложите рекомендации эффективного взаимодействия бригады, чтобы в будущем избежать подобной аварии: *«считаю, что бригадир дневной бригады должен был не только записать в журнал о неоконченных работах, но и сообщить лично бригадиру ночной бригады. Самим рабочим следовало бы оградить место работ сигнальными лентами и максимально оповестить рабочих ночной бригады всевозможными способами, например, табличками»; «после проведения работ следовало огородить рабочее место и повесить*

указательные знаки «не включать», чтобы при обходе территории ночная бригада видела место проведения работ. Также в конце рабочего дня на планерке бригадир должен осведомлять о проведенных работах на предприятии. В конце каждой смены должны фиксироваться работы, чтобы новая смена знала с чем ей нужно будет работать, и за это они должны расписываться. Также после технического обслуживания следовало бы включить предохранители, которые гасят пламя; «чтобы избежать аварии, необходимо не только записать сообщение в журнал, но и лично сообщить это бригадиру ночной смены, который передает информацию рабочим».

На данном этапе студенты самостоятельно организовывали и осуществляли учебное сотрудничество, выбирали способы его организации (диады – триады – мини-группы) в контексте характера, сложности проблемной вариативной ситуации и т.д. и распределяли обязанности с учетом индивидуальных характеристик друг друга. Смена организаторов учебного сотрудничества осуществлялась на каждом практическом занятии. В результате на данном этапе студенты умели самостоятельно планировать и осуществлять учебное сотрудничество в контексте социально-ориентированного выбора.

На всех этапах способами организации учебного сотрудничества были диады, триады и мини группы – на первом этапе преимущественно в рамках академической группы; на втором этапе – в рамках курса первоначально между студентами одного направления подготовки, затем – разных направлений подготовки; на третьем этапе – в рамках вуза между студентами разных направлений подготовки и курсов.

Увеличение или уменьшение количества состава участников соотносилось с опытом, мотивами, установками и т.д. студентов, а также с учетом их уровня развития компетенций социального взаимодействия, с характером, сложностью проблемной вариативной ситуации и т.д. Распределение участников осуществлялось как по желанию и рандомно, так и целенаправленно педагогом, который принимал во внимание желание студентов распределяться согласно

симпатии, что способствовало снятию напряжения в процессе общения и повышению готовности к процессу решения общей задачи. Преподаватель целенаправленно варьировал состав участников и объединял в учебном сотрудничестве студентов с наиболее полярными индивидуальными характеристиками. Вследствие различий в восприятии и индивидуальных способов решения проблем, участники фиксировали свое понимание на разных аспектах учебного сотрудничества (на цели, на планировании, на способе выполнении, на межличностных отношениях и т.д.). Они задавали уточняющие вопросы, относящиеся к пониманию цели и смысла задания для согласования разных видений, и на этой основе устанавливались контакт и доверие, снижалось эмоциональное напряжение, проявлялся интерес и уважение к собеседнику, создавалась доброжелательная атмосфера и позитивные межличностные отношения. Систематическое обращение к социальному содержанию учебного сотрудничества (распределение обязанностей согласно интересам, возможностям и т.д., оказание помощи и поддержки, уважительное отношение друг к другу и т.д.) способствовало пониманию студентами его значимости. Овладение компетенциями социального взаимодействия обеспечивалось в различных социальных контекстах, что способствовало постепенному повышению исходного уровня развития способностей к коммуникативной толерантности, коммуникации и организации совместной деятельности.

Таким образом содержание деятельности по развитию компетенций социального взаимодействия студентов включало в себя: на первом этапе – осмысление студентами сущности КСВ, понимание необходимости их развития и усвоение с учетом индивидуальных (социальных, культурных, личностных) характеристик субъекта через решение проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами учебной деятельности; на втором этапе – с учетом профессиональных интересов субъекта через решение проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами профессиональной деятельности; на третьем этапе – с учетом социально опосредованного выбора

через решение реальных производственных ситуаций, в т.ч. отобранных студентами на практике или представленных в открытом доступе в СМИ; вариативность проблемных ситуаций обеспечивалась за счет изменения условий задания (с избыточной / недостаточной / противоречивой информацией; ограниченным количеством времени; на предвосхищение / критический анализ / оценку содержания и т.д.). Способами организации учебного сотрудничества на различных его уровнях (академическая группа, курс, вуз) выступали диады, триады и мини группы. Отметим, что принцип конструирования проблемных вариативных ситуаций был предложен для использования преподавателями на других учебных дисциплинах («Психология массового сознания», «Основы коммуникации» и др.) и по их отзывам его применение успешно. Более детальных оценок дать сложно, поскольку его использование на других дисциплинах только началось.

2.3 Анализ результативности опытно-экспериментальной работы

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась проверка результативности модели развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества. Контрольный этап ОЭР включал в себя вторичную самодиагностику студентами уровня развития компетенций социального взаимодействия и экспертную оценку уровня развития операционально-технологического компонента КСВ студентов.

Результаты диагностики уровня развития КСВ студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР по критериям «способность к коммуникативной

толерантности», «способность к коммуникации» и «способность к организации совместной деятельности» представлены в таблице 9 и на рисунке 4.

Таблица 9 – Результаты диагностики уровня развития КСВ студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР

Критерий развития КСВ студентов	Уровень развития КСВ студентов	ЭГ (58)		КГ (60)	
		n	%	n	%
Способность к коммуникативной толерантности	высокий	20	34	15	25
	средний	34	59	39	65
	низкий	4	7	6	10
Способность к коммуникации	высокий	22	38	5	8,3
	средний	32	55	32	53,3
	низкий	4	7	23	38,3
Способность к организации совместной деятельности	высокий	15	26	8	13,3
	средний	25	43	22	36,7
	низкий	18	31	30	50

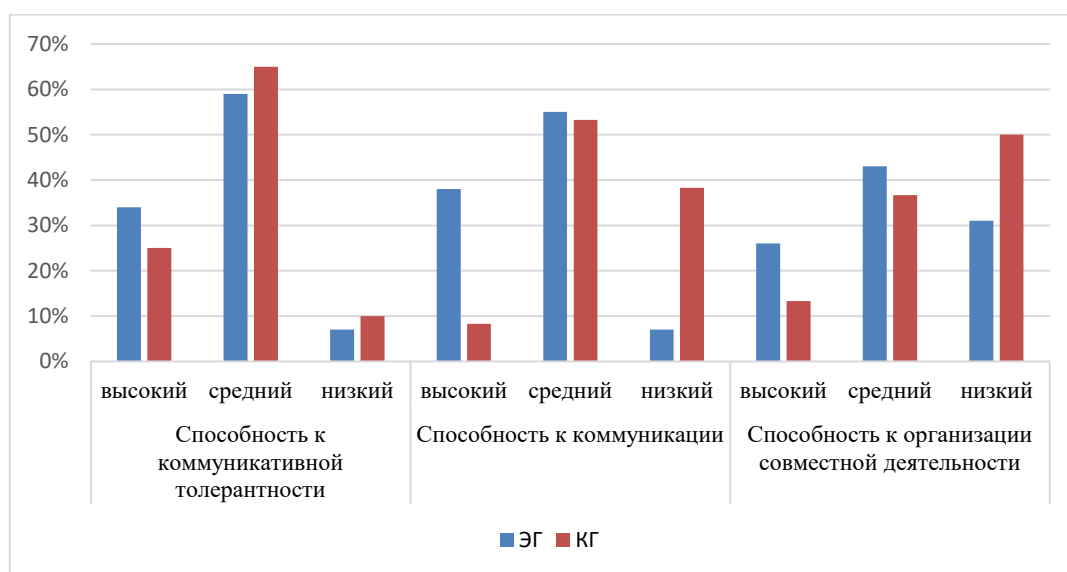


Рисунок 4 – Уровни развития способности к коммуникативной толерантности, способности к коммуникации и способности к организации совместной деятельности в ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР.

По результатам диагностики (см. Таблицу 9 и рисунок 4) были установлены значимые различия у студентов ЭГ и КГ по всем критериям. Так, например, высокий уровень развития способности к коммуникации определяется у 38%

студентов ЭГ и 8,3% студентов КГ; высокий уровень способности к коммуникативной толерантности – у 34% студентов ЭГ и 25% студентов КГ; высокий уровень развития способности к организации совместной деятельности – у 26% студентов ЭГ и 13,3% студентов КГ.

Сравнительные результаты интегративного показателя развития КСВ студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР отражены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты интегративного показателя развития КСВ студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР

ИП развития КСВ студентов	Уровни развития КСВ студентов						Всего студентов	
	высокий		средний		низкий		п	%
	п	%	п	%	п	%		
ИП развития КСВ студентов в ЭГ (n=58)	19	33	30,3	52	8,7	15	58	100
ИП развития КСВ студентов в КГ (n=60)	9,3	16	31	51	19,7	33	60	100

Динамика развития КСВ студентов ЭГ и КГ на поисковом-констатирующем и контрольном этапах ОЭР отражена в таблице 11.

Таблица 11 – Динамика развития КСВ студентов ЭГ и КГ на поисковом-констатирующем и контрольном этапах ОЭР

Критерий развития КСВ студентов	Уровень развития КСВ студентов	Экспериментальная группа (n = 58)				Контрольная группа (n=60)			
		до ОЭР		После ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
		п	%	п	%	п	%	п	%
Способность к коммуникативной толерантности	высокий	13	22	20	34	14	23,3	15	25
	средний	37	64	34	59	36	60%	39	65
	низкий	8	14	4	7	10	16,7	6	10
Способность к коммуникации	высокий	10	17	22	38	5	8,3	5	8,3
	средний	27	47	32	55	29	48,3	32	53,3
	низкий	21	36	4	7	26	43,4	23	38,3
Способность к организации совместной деятельности	высокий	6	10,3	15	26	5	8,3	8	13,3
	средний	17	29,3	25	43	19	31,7	22	36,7
	низкий	35	60,3	18	31	36	60	30	50

На контрольном этапе ОЭР было установлено, что количество студентов ЭГ, обладающих высоким уровнем развития способности к коммуникативной толерантности, увеличилось с 22% до 34%, что указывает на то, что после ОЭР больше студентов имеет полное представление о многообразии проявления индивидуальных характеристик партнёра, принимают и учитывают их, и на этой основе регулируют процесс совместной деятельности и общения. Наблюдается уменьшение количества студентов, обладающих низким уровнем развития толерантности с 14% до 7%. Отсутствие положительной динамики по среднему уровню можно объяснить тем, что часть студентов в ходе ОЭР переместилась на уровень выше: с низкого на средний и со среднего на высокий. Поясним это на представленных в Таблице 11 данных. Количество студентов с высоким уровнем развития толерантности увеличилось с 13 до 20 (на 7 студентов). Эти студенты перешли со среднего уровня, на котором было 37 человек и стало соответственно 30 студентов. Количество студентов с низким уровнем развития толерантности уменьшилось на 4 (было 8, стало 4). Эти 4 студента перешли с низкого уровня на средний.

У студентов ЭГ отмечается рост способности к коммуникации с 17% до 38% за счет сокращения низкого уровня с 36% до 7%. Студенты, обладающие высоким уровнем развития способности к коммуникации, легко вступают в контакт и при необходимости самостоятельно анализируют, оценивают и корректируют процесс коммуникации.

Наблюдается значительное сокращение низкого уровня развития способности к организации совместной деятельности у студентов ЭГ с 60,3% до 31% за счёт повышения среднего (с 29,3% до 43%) и высокого (с 10,3% до 26%) уровней. В ЭГ преобладающий уровень развития способности к организации совместной деятельности – средний (43%), тогда как до ОЭР у 60,3% студентов превалирует низкий уровень развития способности к организации совместной деятельности.

В целом согласно самооценке студентов ЭГ, у них преобладает средний уровень развития способности к коммуникативной толерантности (59%), средний уровень способности к коммуникации (55%) и средний уровень развития способности к организации совместной деятельности (43%).

Сравнительные результаты интегративного показателя развития КСВ студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем и контрольном этапах ОЭР отображены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты интегративного показателя развития КСВ студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР

	уровень развития КСВ студентов	Экспериментальная группа (n = 58)				Контрольная группа (n = 60)			
		до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
		n	%	n	%	n	%	n	%
ИП КСВ студентов	высокий	10	16	19	33	8	13	9,3	16
	средний	27	47	30,3	52	28	47	31	51
	низкий	21	37	8,7	15	24	40	19,7	33

Динамика развития КСВ студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР на основании интегративного показателя отражена на рисунке 5.

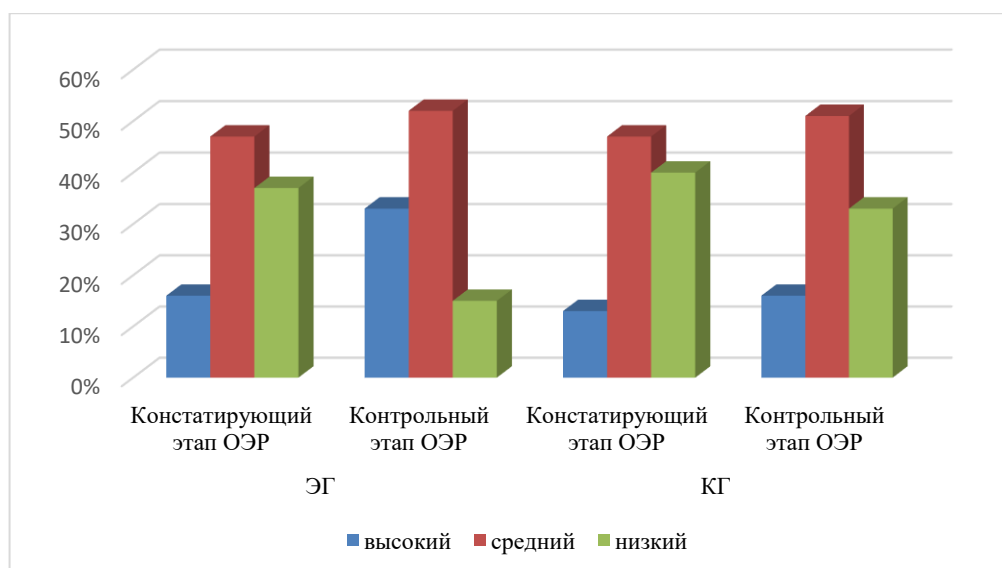


Рисунок 5 – Динамика развития КСВ студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР на основании интегративного показателя

На основании интегративного показателя динамика развития КСВ студентов следующая: количество студентов с высоким уровнем развития КСВ в экспериментальной группе увеличилось с 16 до 33% (в контрольной с 13% до 16%), количество студентов со средним уровнем развития КСВ в экспериментальной группе увеличилось с 47% до 52% (в контрольной с 47% до 51%), количество студентов с низким уровнем развития КСВ уменьшилось с 37% до 15% (в контрольной с 40% до 33%).

Результаты диагностики уровни развития умений операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР согласно экспертной оценке представлены в таблице 13 и отображены на рисунке 6.

Таблица 13 – Уровни развития операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР

Компонент КСВ студентов	Критерий развития КСВ студентов	Уровень развития КСВ студентов	ЭГ (n=58)		КГ (n=60)	
			n	%	n	%
Операционально-технологический компонент КСВ студентов	Блоки экспертной оценки: «Коммуникация», «Адаптивность и гибкость», «Ориентация на результат», «Работа в команде»	высокий	22	38	15	25
		средний	31	53	36	60
		низкий	5	9	9	15

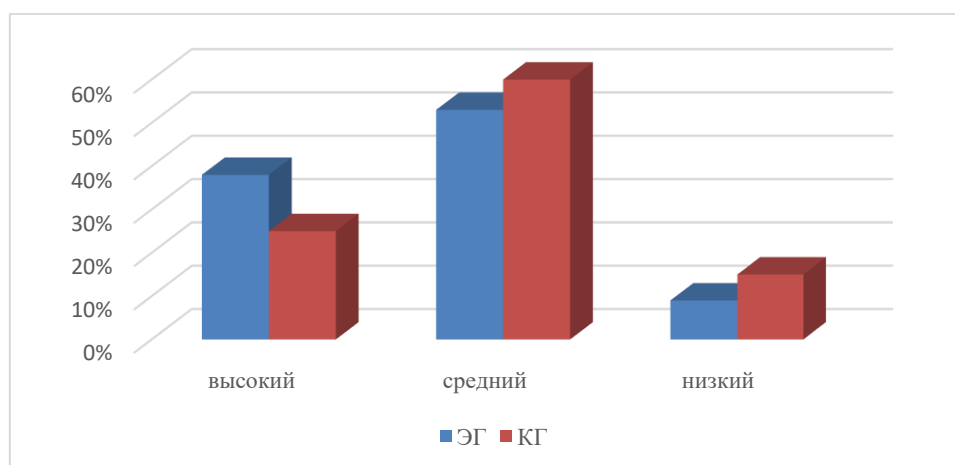


Рисунок 6 – Уровни развития операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР

Сравнительные результаты операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на поисково-констатирующем и контрольном этапах ОЭР отображены в таблице 14 отражены на рисунке 7.

Таблица 14 – Динамика развития операционально-технологического компонента КСВ студентов на поисково-констатирующем и контрольном этапах ОЭР

КСВ студентов	Уровень развития КСВ студентов	Экспериментальная группа (n = 58)				Контрольная группа (n=60)			
		до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Операционально-технологический компонент КСВ студентов	высокий	9	15,5	22	38	14	23,3	15	25
	средний	33	57	31	53	35	58,3	36	60
	низкий	16	27,5	5	9	11	18,3	9	15

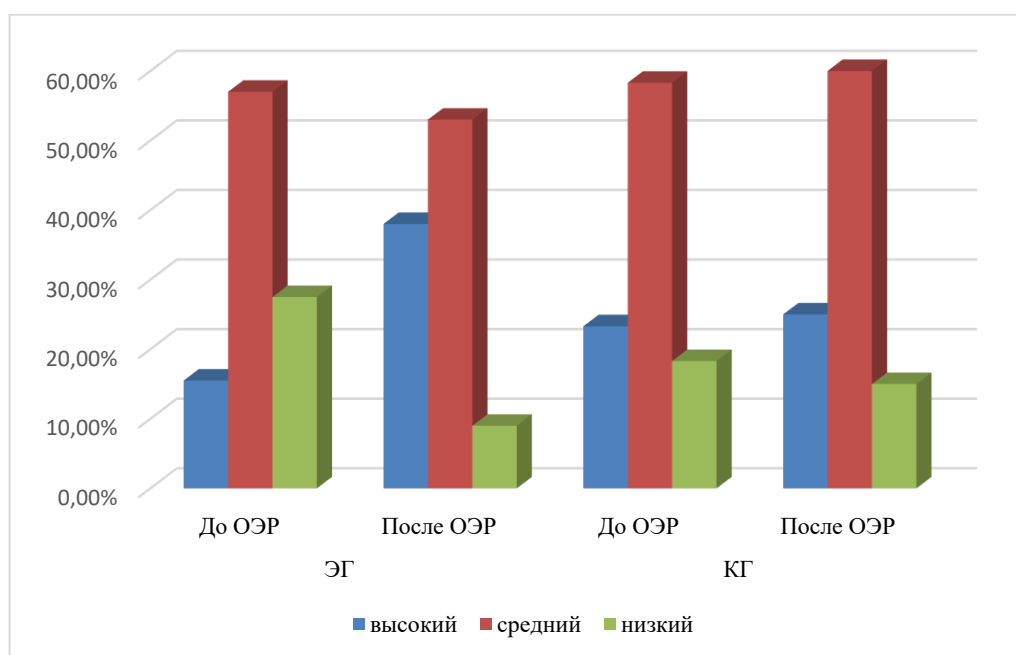


Рисунок 7 – Динамика развития операционально-технологического компонента КСВ студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР на основании экспертной оценке

Согласно экспертной оценке, у студентов ЭГ наблюдаются следующие уровни развития компетенций социального взаимодействия: средний – 53%, высокий – 38% и низкий – 9%. По сравнению с поисково-констатирующим этапом ОЭР количество студентов ЭГ с высоким уровнем развития КСВ

изменилось с 15,5% до 38% (в контрольной группе с 23,3% до 25%), со средним уровнем с 57% до 53% (в контрольной группе с 58% до 60% в контрольной группе), с низким уровнем с 27,5% до 9% (в контрольной группе с 18,3% до 15%).

Отсутствие положительной динамики по среднему уровню можно объяснить тем, что часть студентов в ходе ОЭР переместилась на уровень выше: с низкого на средний и со среднего на высокий. Поясним это на представленных в Таблице 14 данных. Количество студентов с высоким уровнем развития операционально-технологического компонента КСВ увеличилось с 9 до 22 (на 13 студентов). Эти студенты перешли со среднего уровня, на котором было 33 студента и стало соответственно 21 ($33-13=20$). Количество студентов с низким уровнем развития операционально-технологического компонента КСВ уменьшилось на 11 (было 16, стало 5). Эти 11 студентов перешли с низкого уровня на средний ($20+11=31$).

На контрольном этапе ОЭР был проведен сравнительный анализ уровня развития компетенций социального взаимодействия студентов ЭГ и КГ с использованием критерия Т-Стьюдента, который направлен на оценку различий величин средних значений двух независимых выборок, распределенных по нормальному закону. Для проверки на нормальность распределений данных, полученных нами с помощью методического аппарата исследования, был использован критерий Шапиро-Уилка в статистическом пакете STATISTICA 6.0. Результаты проверки распределений на нормальность, полученные на контрольном этапе ОЭР, представлены в приложении 19. Распределения признаков «способность к коммуникативной толерантности», «способность к коммуникации», «способность к организации совместной деятельности» в контрольной и экспериментальной группах соответствуют нормальному распределению, так как полученные значения критериев Шапиро-Уилка на всех шести замерах имеют уровень значимости $>0,05$, следовательно, использование Критерий Т-Стьюдента на этих выборках обосновано.

С подробными расчетами критерия Т-Стьюдента по каждому замеру на контрольном этапе ОЭР можно ознакомиться в приложении 20, суммарные показатели по выборкам, эмпирические и критические значения критерия Т-Стьюдента для способности к коммуникативной толерантности, способности к коммуникации и способности к организации совместной деятельности представлены в таблицах ниже.

Расчет критерия Т-Стьюдента для способности к коммуникативной толерантности в ЭГ и КГ группах до и после ОЭР представлен в таблице 15.

Таблица 15 – Расчет критерия Т-Стьюдента для способности к коммуникативной толерантности в ЭГ и КГ группах до и после ОЭР

группа	Значения признака		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений		$t_{\text{Эмп}}$	$t_{\text{Кр, p}}$
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР		
ЭГ	3712	2890	0	-0.14	23220	18238.28	4	2,61, $p \leq 0.01$
КГ	3790	3661	-0.2	-0.2	22756.334	20810.984	0,6	1,97, $p > 0,05$

Если эмпирическое значение Т-критерия Стьюдента больше критического, то различия между двумя замерами признака на выборке исследования мы можем считать статистически значимыми.

Полученные нами расчеты подтвердили значимый рост способности к коммуникативной толерантности в экспериментальной группе ($t_{\text{Эмп}} = 4$, $p \leq 0.01$) и его отсутствие в контрольной группе ($t_{\text{Эмп}} = 0,6$, $p > 0,05$).

Различия в распределении способности к коммуникативной толерантности в экспериментальной группе до и после опытно-экспериментальной работы, основанное на средних значениях и стандартном отклонении, отображены на рисунке 8.

Расчет критерия Т-Стьюдента для способности к коммуникации в ЭГ и КГ группах до и после ОЭР представлен в таблице 16.

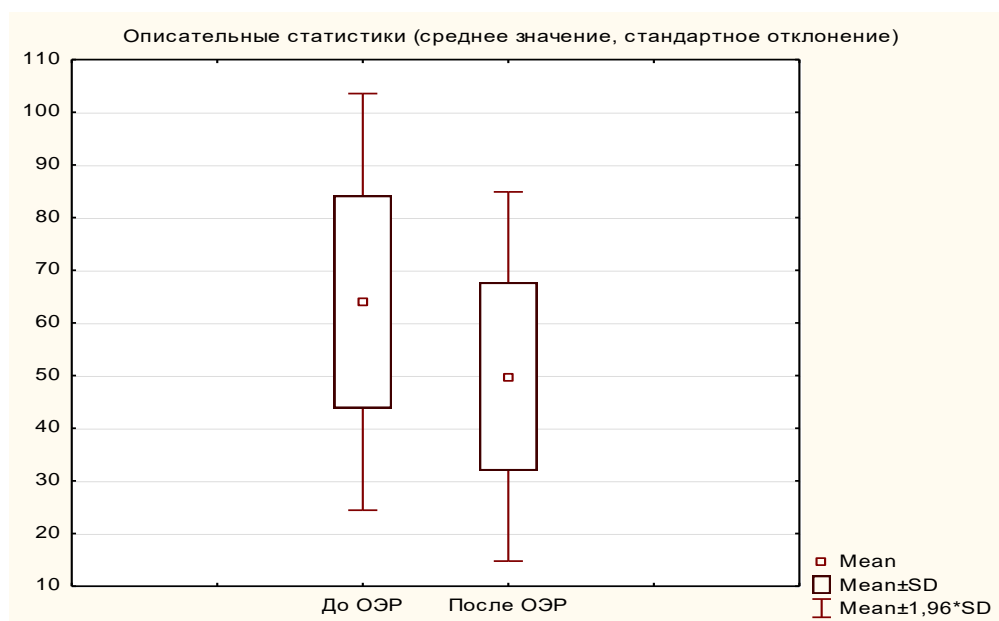


Рисунок 8 – Различие в распределении способности к коммуникативной толерантности в ЭГ до и после ОЭР, основанное на средних значениях и стандартном отклонении (64 и 50 баллов).

Таблица 16 – Расчет критерия Т-Стьюдента для способности к коммуникации в ЭГ и КГ группах до и после ОЭР

группы	Значения признака		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений		$t_{Эмп}$	$t_{Кр, p}$
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР		
ЭГ	31.7	39.45	-0.2	0.01	1.52	0.9247	6,5	2,61, $p \leq 0.01$
КГ	30.25	32	0.25	0.2	1.3925	1.284	1,5	1,97, $p > 0,05$

Эмпирические значения Т-критерия Стьюдента подтвердили значимый рост способности к коммуникации в экспериментальной группе ($t_{Эмп} = 6,5$, $p \leq 0.01$) и его отсутствие в контрольной группе ($t_{Эмп} = 1,5$, $p > 0,05$).

Визуально сопоставим разницу в распределении способности к коммуникации в ЭГ до и после ОЭР, основываясь на средних значениях и стандартном отклонении (см. Рисунок 9).

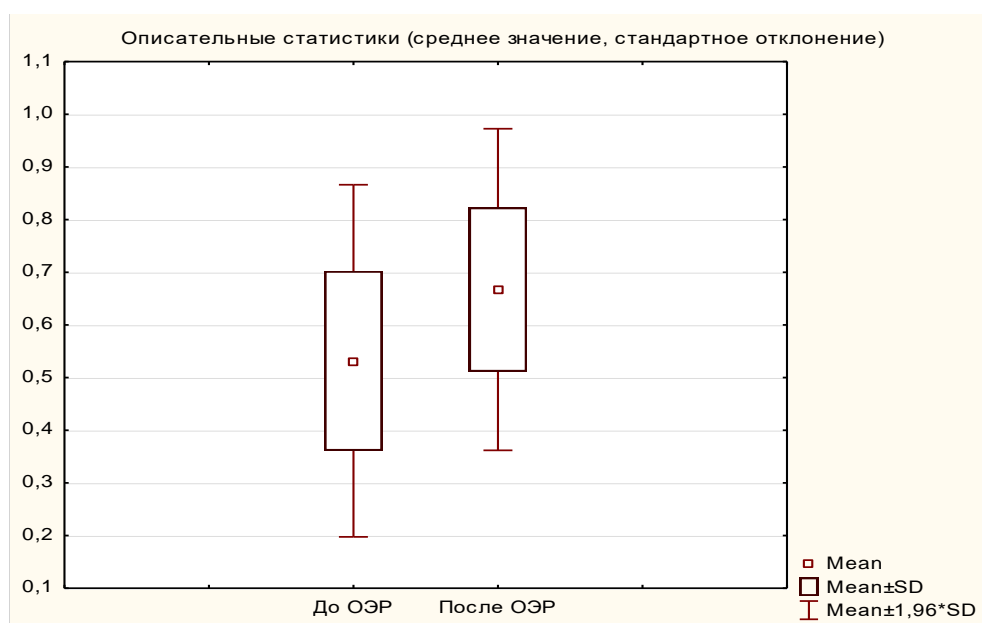


Рисунок 9 – Различие в распределении способности к коммуникации в ЭГ до и после ОЭР, основанное на средних значениях и стандартном отклонении (0,55 и 0,68 баллов).

Расчет критерия Т-Стьюдента для способности к организации совместной деятельности в ЭГ и КГ до и после ОЭР представлен в таблице 17.

Таблица 17 – Расчет критерия Т-Стьюдента для способности к организации совместной деятельности в ЭГ и КГ до и после ОЭР.

Группы	Значения признака		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений		$t_{Эмп}$	$t_{Кр}, p$
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР		
ЭГ	33.8	39.8	0.16	-0.22	1.2082	0.9598	5,5	2,61, $p \leq 0.01$
КГ	35.2	37.2	-0.2	0	1.12	1.116	1,5	1,97, $p > 0,05$

Эмпирические значения Т-критерия Стьюдента подтвердили значимый рост способности к организации совместной деятельности в экспериментальной группе ($t_{Эмп} = 5,5, p \leq 0.01$) и его отсутствие в контрольной группе ($t_{Эмп} = 1,5, p > 0,05$).

Различия в распределении способности к организации совместной деятельности в экспериментальной группе до и после опытно-экспериментальной работы, основанное на средних значениях и стандартном отклонении, отображены на рисунке 10.



Рисунок 10 – Различия в распределении способности к организации совместной деятельности в ЭГ до и после ОЭР (0,58 и 0,69 баллов).

Расчет Т-критерия Стьюдента для операционально-технологического компонента КСВ студентов в ЭГ и КГ до и после ОЭР представлен в таблице 18.

Таблица 18 – Расчет Т-критерия Стьюдента (экспертная оценка операционально-технологического компонента КСВ, ЭГ и КГ до и после ОЭР)

группы	Значения признака		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений		$t_{Эмп}$	$t_{Кр}, p$
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР		
ЭГ	2635	3175	0.06	0.08	8820.2242	10643.1208	3,8	2,61, $p \leq 0.01$
КГ	3000	3076	0	-0.2	11672	11805.734	0,5	1,97, $p > 0,05$

Эмпирические значения Т-критерия Стьюдента подтвердили значимый рост операционально-технологического компонента КСВ студентов в экспериментальной группе ($t_{Эмп} = 3,8$, $p \leq 0.01$) и его отсутствие в контрольной группе ($t_{Эмп} = 0,5$, $p > 0,05$).

Различия в оценке экспертами операционально-технологического компонента КСВ студентов в ЭГ до и после ОЭР отображены на рисунке 11.

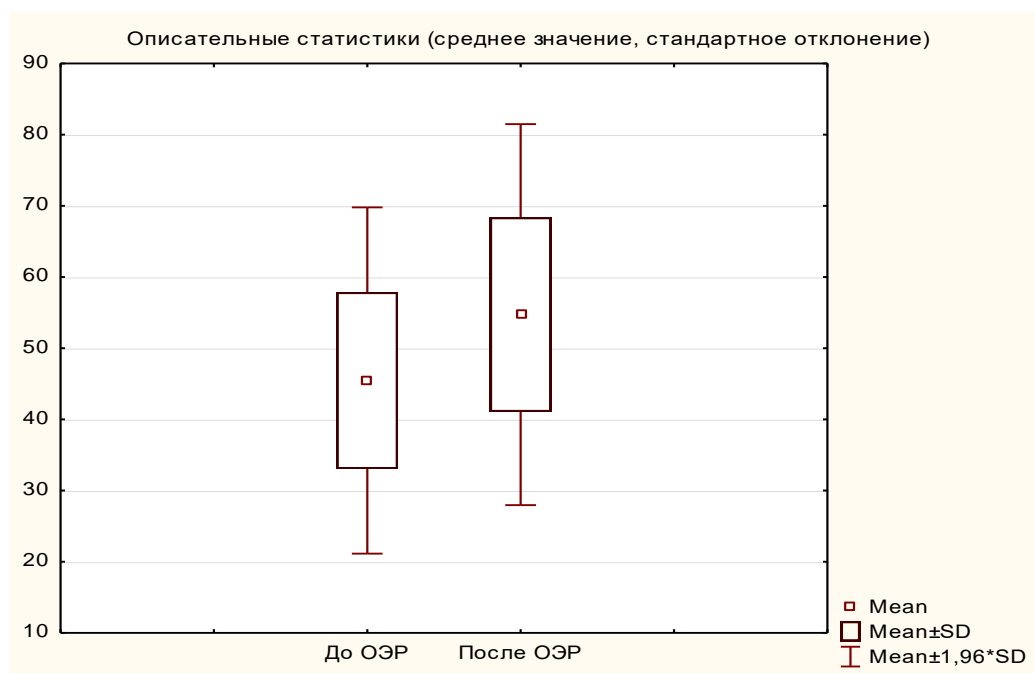


Рисунок 11 – Различия в оценке экспертами операционально-технологического компонента КСВ студентов в ЭГ до и после ОЭР (45,4 и 54,7 баллов).

Анализ полученных данных на контрольном этапе ОЭР подтвердил результативность развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества. Были выявлены значимые различия в КГ и ЭГ по всем критериям: «способность к коммуникативной толерантности» ($t_{ЭМП} = 4$), «способность к коммуникации» ($t_{ЭМП} = 6,5$), «способность к организации совместных действий» ($t_{ЭМП} = 5,5$) и в оценке экспертов по сформированности операционально-технологического компонента КСВ студентов ($t_{ЭМП} = 3,8$).

Полученные результаты в ЭГ указывают на положительную динамику развития компетенций социального взаимодействия студентов. Они свидетельствуют о значительном росте числа студентов, обладающих высоким и средним уровнем развития компетенций социального взаимодействия студентов. Заметно снизилось количество студентов, обладающих низким уровнем развития компетенций социального взаимодействия. Многие студенты смогли повысить исходный уровень, и перешли на более высокий уровень владения компетенциями социального взаимодействия. В целом студенты ЭГ имеют высокие показатели развития КСВ студентов по сравнению со студентами КГ.

Таким образом можно сделать вывод, что внедрение в образовательный процесс разработанной нами программы и комплекса проблемных вариативных ситуаций, ориентированных на развитие компетенции социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества, оказалось эффективным. Традиционная образовательная среда почти не вызвала изменений в развитии компетенций социального взаимодействия студентов, так как сравнительные результаты поисково-констатирующего и контрольного этапов эксперимента в контрольной группе остались практически без изменений.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Опытно-экспериментальная работа была реализована на базе Тюменского индустриального университета, «Высшей инженерной школы», в которой приняли 118 студентов 1-2 курсов. Средний возраст студентов составил 17-20 лет.

Целью опытно-экспериментальной работы была экспериментальная проверка результативности модели развития компетенции социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества. Данная цель реализовывалась согласно поисково-констатирующему, формирующему и контрольному этапам опытно-экспериментальной работы.

На поисково-констатирующем этапе на основе разработанных в теоретической части исследования критериев (способности к коммуникативной толерантности, способности к коммуникации, способности к организации совместной деятельности) с помощью диагностического инструментария (опросник В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность», методика КОС В.В. Синявского, В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские склонности») было установлено, что у студентов ЭГ преобладает средний уровень развития способности к коммуникативной толерантности, средний уровень развития способности к коммуникации и низкий уровень способности к организации совместной деятельности. Результаты экспертной оценки, свидетельствовали в целом о среднем уровне развития компетенций социального взаимодействия студентов, что подтвердило необходимость проведения формирующего этапа по развитию компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы деятельность по развитию компетенции социального взаимодействия студентов реализовывалась согласно спроектированной модели развития компетенций

социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества на основе разработанной авторской программы (на примере дисциплины «Иностранный язык») с применением комплекса проблемных вариативных ситуаций. В процессе формирующего этапа был реализован общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества, который способствовал поэтапному освоению студентами компетенций социального взаимодействия. На первом этапе с целью осмысления студентами сущности компетенций социального взаимодействия и понимания необходимости их развития, в ходе учебного сотрудничества уточнялись сущность, их состав и содержание, разрабатывался свод правил учебного сотрудничества. Важным на данном этапе было объединение студентов с различными социальными, культурными и личностными характеристиками и их погружение в решение проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами преимущественно учебной деятельности. Способами организации учебного сотрудничества были диады, триады и мини группы в рамках академической группы. В результате на данном этапе студенты осознавали необходимость развития компетенций социального взаимодействия, усваивали их в контексте индивидуальных характеристик партнера по взаимодействию и на этой основе планировали и осуществляли учебное сотрудничество. На втором этапе с целью дальнейшего развития у студентов компетенций социального взаимодействия, значимым было объединение студентов с учетом профессиональных интересов и их погружение в решение проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами преимущественно профессиональной деятельности. Первоначально учебное сотрудничество организовывалось между студентами одного направления подготовки, затем – разных направлений подготовки. Способами организации учебного сотрудничества на данном этапе сначала были диады, триады, мини группы в рамках одного направления подготовки, затем – разных направлений подготовки. В результате на данном этапе студенты овладевали компетенциями

социального взаимодействия в контексте профессиональных интересов партнера и на этой основе планировали и осуществляли учебное сотрудничество. На третьем этапе первостепенным было объединение студентов с разными профессиональными интересами и опытом при решении проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами социально опосредованной профессиональной деятельности (нанесение/не нанесение вреда природе, людям). Студенты погружались в социально значимый контекст профессиональной деятельности путем работы с реальными производственными ситуациями, в том числе и отобранными ими на практике или представленными в открытом доступе в СМИ. Способами организации учебного сотрудничества на данном этапе выступали диады, триады и мини группы разных направлений подготовки и курсов в рамках вуза. В результате на данном этапе студенты овладевали компетенциями социального взаимодействия с учетом социально значимого контекста профессиональной деятельности и на этой основе планировали и осуществляли учебное сотрудничество.

На контрольном этапе сравнительный анализ данных подтвердил результативность развития компетенции социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества. Полученные результаты в экспериментальной группе указывают на положительную динамику развития компетенций социального взаимодействия. Они свидетельствуют о значительном росте числа студентов, обладающих высоким и средним уровнем развития компетенций социального взаимодействия. Значительно снизилось количество студентов, обладающих низким уровнем развития компетенций социального взаимодействия. Многие студенты смогли повысить исходный уровень и перешли на более высокий уровень владения компетенциями социального взаимодействия. Полученные результаты опытно-экспериментальной работы доказывают результативность разработанной нами программы по развитию у студентов компетенций социального взаимодействия в процессе учебного сотрудничества

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время решение проблем качественного обучения и воспитания в учреждениях высшего образования связано с внедрением эффективных методов подготовки современного специалиста как целостной, гуманной, всесторонне развитой личности. Независимо от характера профессиональной деятельности выпускнику любого вуза необходимо овладение компетенциями социального взаимодействия, что обеспечит продуктивную совместную деятельность и сотрудничество.

По результатам диссертационного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Компетенции социального взаимодействия студентов – это способности к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.). В составе компетенций социального взаимодействия студентов целесообразно выделять социально-перцептивную, коммуникативную и интерактивную компетенции. Структура каждой компетенции представлена ценностно-мотивационным, когнитивным и операционально-технологическим компонентами. Социально-перцептивная компетенция – это способность к адекватному восприятию индивидуальных характеристик субъекта, содержание которой включает в себя стремление к познанию и принятию индивидуальных характеристик субъекта; знания о социальной перцепции, об индивидуальных характеристиках субъекта, эмоциональных состояниях и их внешних проявлениях; умения распознавать, принимать и учитывать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения. Коммуникативная компетенция – это способность к коммуникации с учетом

характеристик субъекта и условий ситуации, содержание которой объединяет в себе направленность на коммуникацию, ценностное отношение к процессу коммуникации; знания норм и специфики коммуникации в различных контекстах; умения выражать и аргументировать свое мнение; слушать, понимать и договариваться; анализировать, оценивать процесс коммуникации и корректировать его с учетом характеристик субъекта и условий ситуации. Интерактивная компетенция – это способность к организации совместной деятельности, содержание которой включает в себя стремление к организации совместной деятельности, отношение к совместной деятельности как к ценности; знания правил и способов организации совместной деятельности; умения обсуждать и согласовывать цель; планировать и распределять обязанности; анализировать, оценивать и корректировать процесс и результат решения общей задачи.

2. Анализ подходов к развитию компетенций социального взаимодействия студентов позволил установить, что их развитие традиционно осуществляется в учебном и учебно-воспитательном процессе вуза в различных форматах учебного взаимодействия с опорой на образовательный потенциал общеобразовательных и профессиональных дисциплин.

3. Роль учебного сотрудничества (процесса, направленного на решение общей задачи на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и взаимопомощи) в развитии компетенций социального взаимодействия обусловлена сущностными характеристиками: нацеленность на общий результат; установка на взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоподдержку, взаимную активность, взаимообмен информацией, знаниями, опытом; готовность учитывать индивидуальные характеристики субъекта, договариваться, согласовывать действия, достигать согласия, планировать общую деятельность и т.д.; характером содержания и особенностями его организации, которые позволяют развивать компетенции социального взаимодействия студентов в образовательном процессе вуза.

4. Модель развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества состоит из концептуального, содержательно-процессуального и оценочно-результативного блоков, воплощающая идею вовлечения студентов в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности в процессе учебного сотрудничества на основе положений теории деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), личностно-социального (А.С. Макаренко), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), социально-личностного (Л.И. Гриценко, В.И. Загвязинский) и контекстного (А.А. Вербицкий) подходов. Значимым компонентом модели является общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества.

5. Общепедагогический механизм развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества включает в себя целенаправленное объединение студентов с различными индивидуальными (социальными, культурными, личностными) характеристиками и профессиональными интересами; обогащение содержания комплексом проблемных вариативных ситуаций; постепенное изменение способов организации учебного сотрудничества (диады, триады, мини группы); поэтапное расширение пространства учебного сотрудничества (группа, курс, вуз).

6. Разработанная на основе теоретической модели с учетом общепедагогического механизма программа предполагает поэтапное развитие компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества через выполнение студентами различных социальных ролей (студента, специалиста и т.д.) при решении учебных, предметно-профессиональных, социально-ориентированных проблемных вариативных ситуаций. На всех этапах способами организации учебного сотрудничества выступают диады, триады и мини группы – на первом этапе преимущественно в рамках академической группы; на втором этапе – в рамках курса первоначально

между студентами одного направления подготовки, затем – разных направлений подготовки; на третьем этапе – в рамках вуза между студентами разных направлений подготовки и курсов. Увеличение или уменьшение количества состава участников соотносится с их опытом, мотивами, установками и т.д., уровнем развития компетенций социального взаимодействия, а также характером, сложностью проблемной вариативной ситуации. Организация учебного сотрудничества осуществляется с учетом индивидуальных (социальных, культурных, личностных) характеристик и профессиональных интересов студентов. Средством организации учебного сотрудничества выступает комплекс проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности. Вариативность проблемных ситуаций обеспечивается за счет изменения условий задания (избыточная / недостаточная / противоречивая информация; ограниченное количество времени для выполнения; предвосхищение / критический анализ / оценка содержания и т.д.) и учета индивидуальных характеристик субъектов.

7. Поэтапное развитие компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества предполагает осмысление студентами сущности компетенций социального взаимодействия, понимание необходимости их развития, освоение и применение с учетом индивидуальных (социальных, культурных, личностных) характеристик субъекта через решение проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами учебной деятельности; затем – с учетом профессиональных интересов субъекта через решение проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами профессиональной деятельности; в итоге – с учетом социально опосредованного выбора через решение проблемных вариативных ситуаций, связанных с различными аспектами социально ориентированной деятельности.

8. Эффективным средством развития компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества является комплекс проблемных вариативных ситуаций (с избыточной / недостаточной /

противоречивой информацией, с ограниченным количеством времени для выполнения, на предвосхищение / критический анализ / оценку содержания и т.д.), связанных с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности.

9. Опыт, представленный в исследовании, может быть экстраполирован на более широкий образовательный контекст, что актуально в условиях гуманитаризации высшего образования и «востребованности» компетенций социального взаимодействия.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

КСВ студентов – компетенции социального взаимодействия студентов

ТИУ – Тюменский индустриальный университет

ИОТ – индивидуальные образовательные траектории

ОЭР – опытно-экспериментальная работа

СПИСОК ТЕРМИНОВ

Интерактивная компетенция социального взаимодействия: способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации.

Компетентность: «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека (И.А. Зимняя).

Компетенция: способность к продуктивному выполнению деятельности в определенной области, основанная на знаниях, умениях, навыках и ценностных ориентациях (Э.Ф. Зеер).

Компетенции социального взаимодействия студентов: способности к продуктивному ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных ролей (студента, специалиста и т.д.).

Коммуникативная компетенция социального взаимодействия: способность к коммуникации с учетом характеристик субъекта и условий ситуации.

Образовательный процесс: педагогически обоснованное, последовательное непрерывное изменение состояний субъектов обучения и воспитания в специально организованной среде с целью достижения им (как минимум) заданного государственным стандартом уровня (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова).

Общение: сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, восприятие и понимание другого человека (А.В. Петровский).

Проблемная вариативная ситуации – это совокупность обстоятельств и условий, побуждающих к активному взаимодействию на основе ценности межличностных отношений и индивидуальных характеристик личности.

Развитие: «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях...» (Л.С. Выготский).

Социальное взаимодействие: продуктивное ориентированное на результат регулирование совместной деятельности и общения с учетом характеристик субъекта и условий ситуации в процессе выполнения различных социальных ролей (студент, специалист и т.д.).

Социально-перцептивная компетенция социального взаимодействия: способность к адекватному восприятию индивидуальных (социальных, культурных, личностных) характеристик субъекта.

Совместная деятельность: совместные действия нескольких субъектов, направленные на получение общего результата.

Учебная деятельность: «система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач» (И.С. Якиманская).

Учебный процесс: взаимодействие педагога и обучающихся, нацеленное на овладение определенным учебным материалом, конкретное претворение процесса обучения по предмету.

Учебное сотрудничество: это учебный процесс, направленный на получение общего результата на основе взаимопонимания, взаимопомощи и взаимоподдержки.

Процесс обучения: тесное взаимодействие педагога и обучающихся, направленный на осуществление общих задач образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные правовые акты

1. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. // Электронный фонд правовой и научно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения 10.12. 2017).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования от 9 февраля 2018 г. N 96 : Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2018 г. N 96 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело (уровень бакалавриата)». Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. URL:

https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/210301_B_3_15062021.pdf

(дата обращения 08.12.2020).

3. Декларация принципов толерантности. Резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО, 1995. URL: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> (дата обращения: 05.01.2019.)

Учебные пособия, монографии, научные статьи

4. Абульханова, К.А. Личность как субъект деятельности / К.А. Абульханова // В Сборнике : Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. Составление и общая редакция – В. А. Бодров. – Москва, 2007. – С. 119 – 124.

5. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – Москва: Политиздат, 1985. – 264 с.

6. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2001 – 290 с.

7. Анисимова, М.А. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций / М.А. Анисимова, И.С. Бляхеров, А.В. Масленников // Высшее образование в России. № 4, 2003. – № 4. – С. 106 –112.

8. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 304 с.

9. Ахметшина, Ю.В. Развитие социально-личностных компетенций студентов в педагогическом процессе экономического вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ахметшина Юлиана Владимировна. – Хабаровск, 2010. – 25 с.

10. Ахметшина, Ю.В. Развитие социально-личностных компетенций студентов в вузе: монография / Ю.В. Ахметшина. – Хабаровск : РИЦ ХГАЭП, 2012. – 156 с.

11. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13.

12. Байденко, В.А. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.А. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, – 2006. – 72 с.

13. Балдина, М.Ю. О взаимосвязи понятий «Компетенция», «Компетентность», «Коммуникативная компетентность» / М.Ю. Балдина // Концепт. – 2014. – № 25. – С. 11 – 15.

14. Бовина, М.В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бовина Марина Владимировна. – Ижевск, 2010. – 200 с.

15. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – Москва: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 200 с.

16. Бойко, В.В. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / В.В. Бойко. Ред. и сот. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. – 490 с.

17. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.

18. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. . – №24 (157). – С. 13 – 19.

19. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 11 – 17.

20. Бойко, В.В. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / В. В. Бойко, Ред. и сот. Райгородский Д. Я. – Самара, 2001. – С. 486 –490.

21. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов на Дону : «Феникс», 2002. – 544 с.

22. Быстрой, Е.Б. Формирование интерактивной компетенции будущих педагогов как основа педагогической резильентности / Е.Б. Быстрой, Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021.– № 1(161). – С. 46 – 64.

23. Вагинова, С.А. Формирование компетентности коммуниктивно-партнерского взаимодействия учащихся: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вагинова Светлана Александровна. – Ижевск, 2012. – 23 с.

24. Васильева, Ю.В. Проблемные ситуации как средство формирования компетенций командного взаимодействия будущих техников : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Васильева Юлия Викторовна. – Оренбург, 2017. – 25 С.

25. Васильева, И.В. Развитие социально-личностных компетенций студентов вузов в процессе гуманитарного образования (на материале иностранного языка): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Васильева Ирина Вячеславовна. – Саратов, 2015. – 24 с.

26. Васильева, И.В. Педагогические условия развития социально-личностных компетенций студентов в процессе гуманитарного образования (на примере иностранных языков) / И. В. Васильева // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Международной научно-практической конференции / под ред. А.А. Романова, Л.И. Архаровой, С. Б. Демидовой. – Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2011. – С. 21-25.

27. Вебер, М. Избранные произведения. – Москва: Прогресс, 1990. – 805 с.

28. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

29. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва, 1991. – 207 с.

30. Вербицкий, А.А. Деловая игра в компетентностном формате / А.А. Вербицкий // Вестник воронежского государственного технического университета. – 2013. – № 9 (32). – С. 140 – 144.

31. Виноградова, Н.Л. Диалогическая сущность социального взаимодействия : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Виноградова Надежда Леонидовна. – Волгоград, 1999. – 42 с.

32. Вишнякова-Вишневецкая, А.К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вишнякова-Вишневецкая Алла Константиновна. – Санкт-Петербург, 2010. – 24 с.

33. Власова, Е.В. Особенности коммуникации в различных видах групповой деятельности: специальность 19.00.05 «Социальная психология» : диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Власова Елена Викторовна. – Москва, 1998. – 182 с.

34. Ворсина, Е.В. К вопросу о критериях сформированности компетенций / Е.В. Ворсина, Т.А. Снигерева // Образование и наука. 2012. – № 10 (99). – С. 67 – 78.

35. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гейхман Любовь Кимовна. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.

36. Гительман, Л.Д. Междисциплинарный подход в формировании компетенций менеджеров для инновационной экономики / Л.Д. Гительман, Е.П. Магарил, М.Я. Ходоровский // Экономика региона. –2014. – (1). – С. 174 – 184.

37. Глазунова, Е.Г. Формирование умения работать в команде как общепрофессиональной компетенции будущего менеджера / Е.Г. Глазунова // Вестник Воронежского технического университета. – 2012. – Т.8. – № 10-2. – С. 61-64.

38. Гриценко, Л.И. Методологические подходы А.С. Макаренко как фактор развития современного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. – № 4(4). – С. 314 – 322.

39. Гриценко, Л.И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гриценко Лариса Ивановна. – Тюмень, 1998. – 372 с.

40. Грошева, Л.В. Влияние учебного сотрудничества студентов на развитие учебных умений как компонента предметно-практической сферы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Грошева Лариса Валерьевна. – Калининград, 2000. – 19 с.

41. Гуковская, М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гуковская Марина Владимировна. – Москва, 2008. – 22 с.

42. Давыдова И. В. Развитие творческого потенциала студентов педвуза в процессе их совместной учебной деятельности : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Викторовна Давыдова. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.

43. Давыдова, И. В. Учебное сотрудничество студентов педвуза как условие развития их творческого потенциала / И. В. Давыдова. – Текст : непосредственный // Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 109. – С. 93 – 97.

44. Дахин, А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2004. - №4. – С. 136 – 144.

45. Добрякова, М.С. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина ; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац.исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

46. Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Долгих Марина Васильевна. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

47. Долматов, М.В. Универсальная компетенция социального взаимодействия в подготовке студентов высшей технической школы / М.В. Долматов // Аллея науки. – 2018. – Т. 5. – № 4 (20). – С. 899 – 902.

48. Дудник, Л.В. Особенности интерактивной компетенции в ситуации «деловые переговоры» / Л.В. Дудник // Вестник университета. – 2012. – №7. – С. 233 – 239.

49. Дьяченко, В.К. Организованная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – Москва: Педагогика, 1989. – 254 с.

50. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – Москва: Просвещение, 1991. – 457 с.

51. Еднерал, И.В. Практико-ориентированный курс инженерной педагогики: формирование социальной компетентности / И.В. Еднерал, Р.З. Сафиева // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 1. – С. 61 – 69.

52. Ермаков, Д.С. Компетентностный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8 – 15.

53. Загвязинский, В.И., Педагогическая инноватика : проблемы, стратегии и тактики: монография / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 176 с.

54. Загвязинский, В.И. Целевые ориентиры реформирования Российского образования / В.И. Загвязинский. – Текст непосредственный // Личность и Культура. 2017. – № 5. – С. 54 – 60.

55. Загвязинский, В.И., Общая педагогика: учебное пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высшая школа, 2008. – 391 с.

56. Загвязинский, В.И., Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. 7-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.

57. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2005. – № 3 (33). – С. 27 – 40.

58. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 24 –30.

59. Зеер, Э.Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, М.В. Зиннатова, Е.В. Лебедева // Научный диалог. — 2017. — № 1. — С. 266—279.

60. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3 (27). – С. 42 – 53.

61. Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенций у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5 – 11.

62. Зимняя, И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университет: понятие, подходы к формированию и оценке / И. А. Зимняя, Москва : МИСиС. – 2008. – 54 с.

63. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия /

И.А. Зимняя. – Москва : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

64. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

65. Зимняя, И.А. Осваиваем социальные компетентности : учебное пособие / И.А. Зимняя. – Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт; под ред. И.А. Зимней. – Москва: МПСИ, 2011. – 591 с.

66. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

67. Зимняя, И.А. Об инновациях в образовательном процессе (на примере компетентностно-ориентированной программы) образовательной программы / И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева. // Акмеология. – 2009. – № 1 (29). – С. 32 – 36.

68. Змеев, С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в / С.И. Змеев // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69 – 74.

69. Иванаевская, Е.А. Содержание понятия «компетентность социального взаимодействия учащегося / Е.А. Иванаевская // Известия Самарского центра Российской академии наук.

70. Иванаевская, Е.А. Формирование компетентности социального взаимодействия школьников во внеурочной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Иванаевская Елена Александровна. – Самара. – 2012. – 27 с.

71. Иванова, И.А. Психолого-педагогические условия развития социально-перцептивных способностей у старшеклассников с признаками одаренности : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Иванова Инна Александровна. – Ставрополь, 2005. – 22 с.

72. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий : учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

73. Ильин, В.П. Психология общения и межличностных отношений (Серия «Мастера психологии») / В.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 576 с.

74. Ильязова, М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация, основные направления современных исследований / М.Д. Ильязова // Научные исследования в образовании. – 2008. – №1. – С. 28 – 31.

75. Кандаурова, А.В. Стратегии и уровни социального взаимодействия в педагогической деятельности / А.В. Кандауров // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 85 – 88.

76. Карелин, А. А. Большая энциклопедия тестов / А. А. Карелин. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.

77. Кемеров, В.Е. Общество, социальность, полисубъектность / В.Е. Кемеров. – Москва : Академический Проект; Фонд «Мир», 2012. – 252 с.

78. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения : исследование мирового опыта. Монография / М.В. Кларин. 2-е издание. – Москва : Луч, 2018. – 640 с.

79. Ковчина, Н.В. Методика оценки и контроля подготовленности бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере / В.В. Ковчина, Н.В. Игнатова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12. – С. 1284 – 1288.

80. Кординцева, Н.М. Развитие компетентности социального взаимодействия студентов / Н.М. Кординцева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Психология. – 2007. – № 9 (53). – С. 76-79.

81. Кординцева, Н.М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Кординцева Наталья Михайловна. – Москва, 2009. – 25 с.

82. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2001. – С. 138.

83. Кон, Е.Л. Подход к формированию компонентной структуры компетенций / Е.Л. Кон, В.И. Фрейман, А.А. Южаков, Е.М. Кон // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 37 – 41.

84. Кондурар, М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М. В. Кондуар // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №1 – С. 189 – 192.

85. Копылова, Е.А. Речевые стратегии в учебном диалоге / Е.А. Копылова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 3. – С. 270 – 275.

86. Кормильцева, М.В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Кормильцева Мария Владимирован. – Екатеринбург, 2009. – 24 с.

87. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий : теория и практика : монография / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург : Издательство УрГПУ, 2013. – 203 с.

88. Король, О.Ф. Социальная компетентность государственных служащих и компетентность социального взаимодействия: ключевые подходы к формированию понятий / О.Ф. Король // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50. – С. 291 – 299.

89. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / В.В. Краевскмй. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

90. Краткий словарь по социологии / ред.: Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапин; сост.: Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Москва : Издательство политической литературы, 1989. – 479 с.

91. Краткий философский словарь / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев [и др]; под редакцией А. П. Алексеева. 2-е издание, перераб., дополн. – Москва : Проспект, 2009. – 496. – С. 78.
92. Лаптева, М.Д. Компетентностный подход к рассмотрению социального взаимодействия / М.Д. Лаптев // Акмеология. – 2009. – № 2 (30). – С. 14 – 20.
93. Лаптева, М.Д. О способах и механизмах формирования компетентности социального взаимодействия / М.Д. Лаптева // Знание. Понимание, Умение. – 2006. – № 2. – С. 154 – 158.
94. Лаптева, М.Д. О способах и механизмах формирования компетентности социального взаимодействия (окончание) / М.Д. Лаптева // Знание. Понимание, Умение. – 2006. – № 3. – С. 123 – 127.
95. Лебедев, В.В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблем образования / В.В. Лебедев // Школьные технологии. – 2007. – №2. – С. 97 – 103.
96. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. 2-е изд. испр., доп. – Москва : Смысл, 1997. – 365 с.
97. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. –130 с.
98. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. 4-е изд. – Москва: Издательство МГУ, 1982. – 584 с.
99. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 450 с.
100. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми томах. Т.1 / Составители: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
101. Макаренко, А.С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1. Деловые и личные письма, статьи 1921– 1928 гг. / Сост. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. — Новгород, 2007. – 536 с.

102. Макаренко, О.В. Об интерактивной компетенции как одной из составляющих профессиональной культуры специалиста / О.В. Макаренко // Философия образования. – 2010. – № 32. – С. 143 – 147.

103. Мартынова, В.А. Модель и динамические особенности социально-перцептивно компетентности в профессиональной деятельности : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Мартынова Вера Алексеевна. – Москва, 2007. – 21 с.

104. Максимова, Е.А. Организация групповой учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Максимова Елена Александровна. – Саратов, 2005. – 24 с.

105. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва : Директ-медиа, 1972. – 168 с.

106. Матюшкин, А.М. Активные проблемы психологии высшей школы / А.М. Матюшкин. – Москва: Издательство «Знание», 1977. – 187 с.

107. Мещеряков, А.С. Модель формирования и развития универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку / А.С. Мещеряков, О.П. Миханова // Научные исследования в образовании. – 2010. – №3. – С. 28 – 34.

108. Мильруд, Р.П. Компетентность и иноязычное образование / Р.П. Мильруд // Сборник научных статей. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С. 70 – 80.

109. Миронов, Е.А. Прагматика сотрудничества. Технологии сотрудничества в менеджменте / Е.А. Миронов. – Санкт-Петербург : Речь. 2013. – 208 с.

110. Митин, А.Н. О различении понятий «Компетенция» и «Компетентность» / А.Н. Митин // АБУ. – 2013. – №2 (108). – С.62 – 64.

111. Миханова, О.П. Формирование универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку : специальность 13.00.01 «Общая педагогика история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Миханова Ольга Павловна. – Пенза, 2008. – 19 с.

112. Михеева, Т.Б. «Компетенция» и «Компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании / Т.Б. Михеева Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия : Педагогические науки. – 2011. – № 5. – С. 110 – 114.

113. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник / А. В. Мудрик; под. ред. В. А. Сластенина. – Москва: Академия, 2000. – 194 с.

114. Мясищев, В. Н. Психология отношений : избранные труды / В. Н. Мясищев. – Москва. – 1998. – 368 с.

115. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Ленинград. – 1979. – 150 с.

116. Окунева, В.С. Формирование компетентности командной работы студентов вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Окунева Валентина Семеновна. – Красноярск, 2013. – 24 с.

117. Пайгина, Е.С. Формирование компетенции социально-профессионального взаимодействия будущих бакалавров социальной работы : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пайгина Евгения Сергеевна. – Красноярск, 2019. – 23 с.

118. Панферов, В.Н. Психология общения / В.Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. – №7. – С. 126 – 127.

119. Папуловская, Н.В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов : специальность 13.00.08 «Теория и

методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Папуловская Наталья Владимировна. – Екатеринбург. – 2012. – 28 с.

120. Парсонс, Т. Система современных обществ / перевод с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. – Москва : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

121. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.

122. Педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. П.И. Пидкасистого. 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. – 408 с. – Серия : Бакалавр. Академический курс.

123. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 183 с.

124. Петровский, А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – Москва, 1986. – 304 с.

125. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва, Политиздат, 1982. – 255 с.

126. Психология. Словарь. Составитель Л.А. Карпенко / под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

127. Прокопова, М.В. Межкультурные детерминанты развития интерактивной компетенции / М.В. Прокопова // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 1 (3). – С. 66 –71.

128. Прокудин, Ю.А. Философский анализ категории "Взаимодействие" и ее методологическое значение для деятельности советских военных кадров : специальность 09.00.01 «Философия политики и права» : автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Прокудин Юрий Алексеевич. – Москва, 1990. – 23 с.

129. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-ое изд. – Москва : Педагогика, 1996 – 630 с.

130. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен, перевод с английского языка. – Москва : «Когито центр», 2002. – 396 с.

131. Радионова, НФ. Взаимодействие педагогов и старших школьников: учебное пособие / Н. Ф. Радионова. – Ленинград : ЛГПИ, 1989. – 84 с.

132. Реан, А.А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента / А.Л. Реан // Вопросы психологии. – 1983. – № 5.

133. Реан, А.А. Психология и педагогика : учебник для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бородовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 432 с.

134. Родина, О.Н. Социальное взаимодействие в педагогическом процессе : к определению понятия / О.Н. Родина // Мир науки, культуры, образования, 2019. – № 5 (78). – С. 47 – 49.

135. Родина, О.Н. Феномен «компетенция социального взаимодействия студентов» : сущность, структура и содержание / О. Н. Родина // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2020. – Том. 5. – № 2. – С. 148 –152.

136. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.

137. Сартакова, Е.М. Формирование социально-личностных компетенций студентов вузов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сартакова Елена Михайловна. – Екатеринбург, 2009. – 26 с.

138. Селевко, К.Г. Компетентности и их классификация / КГ. Селевко // Народное образование. 2004. – № 4. – С. 138 – 144.

139. Сергеева, М.Г. Компетенция социального взаимодействия как основа профессиональной деятельности бакалавра менеджмента / М.Г. Сергеева, В.В. Макарова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 6 – 9.
140. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
141. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. 2-е изд. – Москва, 1984. – 96 с.
142. Сластенин, В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин и др. 4-е изд. – Москва : Школьная пресса, 2004. – 512 с.
143. Словарь практического психолога / Сост. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
144. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. – Москва : Политиздат, 1992. – 543 с.
145. Социальная философия : словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова, Т. Х. Керимова. – Москва : Академический проект, – 2003. – 558 с.
146. Социологический словарь / Рос. акад. наук. акад. учебно-научный центр; отв. ред.: Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – Москва : Норма, 2010. – 606 с.
147. Социология: учебник / под редакцией Ю.Г. Волкова. 2-е, испр. и доп. – Москва : Гардарики, 2003. – 512 с.
148. Спенсер, Л.М. Компетенции на работе / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – Перевод с англ.яз. Москва : НИРР, 2005. – 384 с.
149. Старцев, М.В. Технология организации эффективного взаимодействия преподавателей и студентов в вузе / М. В. Старцев // Гаудеамус. – 2013. – №1(21). – С. 97 –101.
150. Строкова, Т.А. О выборе критериев оценки в педагогических исследованиях / Т.А. Строкова // Педагогика. 2015. –№ 3. – С. 9 –15.
151. Стромов, В.Ю. «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза / В.Ю. Стромов,

П.В. Сысоев, В.В. Завьялов // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 5. – С. 20– 29.

152. Сулова, О.В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сулова Оксана Валентиновна. – Уфа, 2007. – 30 с.

153. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.

154. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21 – 26.

155. Фадеева, К.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фадеева Кристина Валериевна. – Чебоксары, 2010. – 25 с.

156. Факрушина, Н.Т. Развитие коммуникативной компетенции студентов технического вуза (на примере изучения гуманитарной дисциплины «Психология и педагогика») : специальность 13.00.01 «Общая педагогика история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фарукшина Нафиса Тагировна. – Казань, 2007. – 26 с.

157. Филатова, М.Н. Онтология компетенции «умение работать в команде» и подходы к ее развитию в инженерном вузе / М.Н Филатова, В.С. Шейнбаум, П.Г. Щедровицкий // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 6. – С. 71– 82.

158. Философский словарь / под ред. И. Т Фролова. – Москва : Политиздат, 4-е. изд. – 1981. – 445 с.

159. Фокина, О.С. Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуального взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фокина Олеся Сергеевна. – Томск, 2019. – 24 с.

160. Фрейман, В.И. Подход к разработке образовательных программ подготовки магистров / В.И. Фрейман, Е.Л. Кон, А.А. Южаков // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 2 (5). – С. 29 – 34.

161. Харитоновна, Е.В. Об определении понятий «Компетентность» и «Компетенция» / Е.В. Харитоновна // Успехи современного естествознания. – 2007. – №3 – С. 67 – 68.

162. Харчева, В.Г. Основы социологии: учебник для студентов средних специальных заведений / В.Г. Харчева. – Москва : Логос, 2000. – 302 с.

163. Харченко, С.А. Формирование культуры сотрудничества студентов вуза посредством кластерного взаимодействия : специальность 13.00.01 «Общая педагогика история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Харченко Светлана Альбертовна. – Чита, 2013 – 23 с.

164. Христидис, Т.В. Деятельностный подход к формированию коммуникативных компетенций педагогов-психологов / Т.В. Христидис, Н.Н. Кузнецова // Вестник МГУКИ. –2016. – № 1 (69). – С. 222 – 226.

165. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55 – 61.

166. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55 – 61.

167. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебное пособие / А.В. Хуторской. – Москва : Высшая школа, 2007. – 639 с.

168. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.

169. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – Москва : Логос, 2012. – 448 с.

170. Щеколдина, А.Н. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Щеколдина Анна Викторовна. – Пятигорск, 2005. – 24 с.

171. Шульга, Н.В. Формирование у будущих педагогов компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнерами : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шульга Наталья Викторовна. – Грозный, 2019. – 22 с.

172. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

173. Якиманская, И.С. Основы личностно-ориентированного образования : монография / И.С. Якиманская. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 413 с.

174. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – Москва, 1979. – 144 с.

Электронные ресурсы

175. Агаев, В.С. Исследование перцептивных процессов в социальной психологии / В.С. Агаев, Г.М. Андреева. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1271.html> (дата обращения: 10.07.2017).

176. Зеленая экономика. URL: <https://wwf.ru/what-we-do/green-economy> (дата обращения: 10.07.2018).

177. Малышева, А. Д. Способность работать в команде как общекультурная компетенция / А. Д. Малышева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26191> (дата обращения: 20.08.2019).

178. Национальная педагогическая энциклопедия. URL: <https://didacts.ru/termin/mehanizm.html> (дата обращения: 10.07.2017).

179. Педагогическая энциклопедия. URL: <https://didacts.ru/termin/sotrudnichestvo-uchebnoe.html> (дата обращения: 21.03.2017).

180. Социология: учебник / Д.В. Иванов, А.О. Бороноев, Ю.В. Асочаков, О.И. Иванов, Е.С. Богомягкова. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785392192168> (дата обращений: 8.12.2017).

181. Педагогическая энциклопедия. URL: <https://didacts.ru/termin/sotrudnichestvo-uchebnoe.html> (дата обращения: 18.12.2017).

182. Хабермас, Ю. Социология. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/yurgen-habermas.html> (дата обращения: 20.01.2019).

183. Abi-Raad, M. Rethinking approaches to teaching with telecommunication technologies // Journal of Information Technology for Teacher Education. –1997. – Vol. 6. – № 2, – pp. 205 – 214. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759399700200010> (дата обращения: 16.04.2018).

184. Andrews, J., Higson, H. Graduate Employability, ‘Soft Skills’ Versus ‘Hard’ Business Knowledge: A European Study, Higher Education in Europe. – 2008. – Vol. 33. – № 4, pp. 411 – 422. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03797720802522627> (дата обращения: 25.04.2017).

185. Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A., Greven, C., Furnham, A. Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance // *Educational Psychology*. – 2010. – Vol. 30. – № 2, pp. 221 – 241. URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410903560278> (дата обращения: 16.04.2018).

186. Chowdhury, R. K. Learning and teaching style assessment for improving project-based learning of engineering students: A case of United Arab Emirates University, *Australasian Journal of Engineering Education*. – 2015. – Vol. 20. – № 1, pp. 81 – 94. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.7158/D13-014.2015.20.1> (дата обращения: 03.11.2018).

187. Devedzic, D., Tomic, B., Jovanovic, J., Matthew Kelly Nikola Milikic etc. Metrics for Students' Soft skills // [Applied Measurement in Education](#). – 2018. – Vol. 31. – № 4, pp. 283 – 296. URL: <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212> (дата обращения: 16.04.2018).

188. Ellis, M., Kisling, E., Hackworth, R. G. Teaching soft skills employers need // *Community College Journal of Research and Practice*. – 2014. – Vol. 38. – №5, pp. 433 – 453. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2011.567143> (дата обращения: 25.04.2019).

189. Foster, J., Yaoyuneyong, G. Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges, *Higher Education Pedagogies*. – 2016. – Vol. 1. – № 1, pp. 42 – 56. URL: <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195> (дата обращения: 03.11.2018).

190. Gibb, S. Soft skills assessment: theory development and the research agenda // *International Journal of Lifelong Education*. – 2014. – Vol. 33. – № 4, pp. 455 – 471. URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2013.867546>

(дата обращения: 16.04.2018).

191. Greetham, M, Ippolito, K. Instilling collaborative and reflective practice in engineers: using a team-based learning strategy to prepare students for working in project teams, *Higher Education Pedagogies*. – 2018. – Vol. 3. – №1, pp. 510 – 521. URL: <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1468224> (дата обращения 03.11.2018).

192. Johnson, D. W., Johnson, R. T. The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement*. URL: https://www.researchgate.net/publication/260596923_Johnson_D_W_Johnson_R_T_2013_The_impact_of_cooperative_competitive_and_individualistic_learning_environments_on_achievement_In_J_Hattie_E_Anderman_Eds_International_handbook_of_student_achievement_372 (дата обращения : 03.12.2018).

193. Jordan, D. W., Métais, J. L. Social skilling through cooperative learning, *Educational Research*. – 1997. – Vol. 39. – № 1, pp. 3 – 21. URL: [:https://doi.org/10.1080/0013188970390101](https://doi.org/10.1080/0013188970390101) (дата обращения: 16.04.2018).

194. Le H., Janssen J., Wubbels, T. Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration, *Cambridge Journal of Education*. – 2018. – Vol. 48. – № 1, pp. 103 – 122. URL: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389> (дата обращения: 16.04.2018).

195. Lemke, C. Engauge 21st century skills: digital literacies for a digital age. – URL: https://www.researchgate.net/publication/234731444_enGauge_21st_Century_Skills_Digital_Literacies_for_a_Digital_Age (дата обращения: 25.04.2019).

196. Li, Y., Yang, Y., Man, L. S., Whiteside M., Komla T. Teaching “soft skills” to university students in China: The feasibility of an Australian approach // *Educational Studies*. – 2019. – Vol. 45. – № 2, pp 242 – 258. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2018.1446328> (дата обращения: 25.04.2019).

197. Mitchell, J. E., Nyamapfene, A., Roach, K., Emanuela, Tilley E. Faculty wide curriculum reform: the integrated engineering programme, *European Journal of*

Engineering Education. – 2019. URL: <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1593324> (дата обращения: 02.02.2019).

198. Opdecam, E., Everaert, P. Seven disagreements about cooperative learning, Accounting Education. – 2018. Vol. 27. – № 3, pp. 223 – 233. URL: <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1477056> (дата обращения: 25.04.2019).

199. Ravesteijn, W., Graaff, E., Kroesen, O. Engineering the future: the social necessity of communicative engineers, European Journal of Engineering Education. – 2006. – Vol. 31. – №1, pp. 63 – 71. URL: <https://doi.org/10.1080/03043790500429005> (дата обращения: 25.04.2019).

200. Saito, E., Hang Khong, T. D., Sumikawa, Y., Watanabe, M., Hidayat, A. Comparative institutional analysis of participation in collaborative learning // Cogent Education. – 2020. – Vol. 7. – №. 1. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1779556> (дата обращения: 25.05.2019).

201. Sharp, J. J. Methodologies for problem solving: An engineering approach // The Vocational Aspect of Education. – 1991. – Vol. 42. – №114, pp. 147 – 157. URL: <https://doi.org/10.1080/10408347308003631> (дата обращения: 25.04.2019).

202. Slepcevic-Zach, P., Stock, M. M. e Portfolio as a tool for reflection and self-reflection // Reflective Practice. – 2018. – Vol. 19. – № 3, pp. 291-307. URL: <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437399> (дата обращения: 25.05.2019).

203. Spencer, D., Riddle, M., Knewstubb, B. Curriculum mapping to embed graduate capabilities // Higher Education Research and Development. – 2012. – Vol. 31. – № 2, pp. 217-231. URL: <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.554387> (дата обращения: 25.05.2019).

204. Sprinks, N., Silburn, N., Birchall, D. Making it all work: The engineering graduate of the future, a UK perspective // European Journal of Engineering Education. –2007. – Vol. 32. – № 3, pp. 325 – 335. URL: <https://doi.org/10.1080/03043790701278573> (дата обращения: 25.05.2019).

205. Tarp, G. Influences on intercultural classroom communication: student voices // *Pedagogies: An International Journal*. – 2017. – Vol. 12. – №2, pp. 219 – 231. URL: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1289845> (дата обращения: 25.05.2019).

206. Tuning educational structures in Europe. Universities' contributions to the Bologna Process. – 2005. – Vol. 3. – № 3, pp. – 386. URL : http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf (дата обращения: 25.05.2019).

207. Yamarik, S. Does Cooperative Learning Improve Student Learning Outcomes? // *The Journal of Economic Education*. – 2007. – Vol. 38. – № 3, pp. 259 – 277. URL : <https://doi.org/10.3200/JECE.38.3.259277> (дата обращения: 25.05.2019).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Экспертная карта

ФИО эксперта _____

Имя студента _____

Уважаемые преподаватели, в бланке экспертной оценки (см. Таблицу 1) оцените степень проявления действий студента по пятибалльной шкале:

- 5 баллов – высокий уровень (действие проявляется устойчиво вне зависимости от условий ситуации);
- 4 балла – высокий уровень (действие проявляется четко и устойчиво);
- 3 балла – средний уровень (действие проявляется в зависимости от условий ситуации);
- 2 балла – средний уровень (действие проявляется не четко и редко);
- 1 балл – низкий уровень (действие не проявляется).

Таблица 1 – Бланк экспертной оценки

Блок «Коммуникация»						
Уточняет, проясняет позицию других	5	4	3	2	1	Не уточняет, не проясняет позицию других
Предлагает помощь в работе	5	4	3	2	1	Игнорирует просьбы о помощи в работе
Использует приемы эффективной коммуникации: открытые вопросы, я-сообщения, отражение и т.д.	5	4	3	2	1	Не использует приемы эффективной коммуникации: открытые вопросы, я-сообщения, отражение и т.д.
Подбирает стиль подачи информации в соответствии с индивидуальными особенностями субъекта	5	4	3	2	1	Не подбирает стиль подачи информации в соответствии с индивидуальными особенностями субъекта
Блок «Адаптивность и гибкость»						
Незамедлительно начинает решать возникающие вопросы и проблемы	5	4	3	2	1	Медлит при столкновении с трудностями, паникует
Быстро анализирует ситуацию	5	4	3	2	1	Оставляет ситуацию без анализа, начинает ее решать без продумывания

Продолжение таблицы 1 – Бланк экспертной оценки

Если выбранный изначально путь решения задачи оказывается неудачным, признает это и пробует другие пути и способы решения поставленных задач	5	4	3	2	1	Продолжает придерживаться одного способа решения задачи, даже неудачного
Призывает команду исследовать проблему под другим углом	5	4	3	2	1	Призывает оставаться исключительно в рамках привычного подхода
Блок «Работа в команде»						
Анализирует, интегрирует противоречивые позиций партнеров	5	4	3	2	1	Не анализирует, не интегрирует противоречивые позиций партнеров
Активно планирует и распределяет обязанности	5	4	3	2	1	Не планирует и не распределяет обязанности
Решает конфликты, выступает посредником, выслушивает обе стороны	5	4	3	2	1	Занимает сторону одной стороны, провоцирует или усугубляет конфликты
Активно организывает обратную связь от членов группы	5	4	3	2	1	Игнорирует мнение членов группы
Блок «Ориентация на результат»						
Подводит промежуточные и окончательные итоги, оценивает достижение результата	5	4	3	2	1	Не подводит итогов и не оценивает деятельность
Проявляет внимательность при получении информации к задаче; уточняет цель для себя и для команды	5	4	3	2	1	Демонстрирует невнимательность при получении информации к задаче; не уточняет цель для себя и для команды
Концентрирует внимание на задаче (умеет держать цель в противовес возможности «увязания» в процессе)	5	4	3	2	1	Не концентрирует внимание на задаче (умеет держать цель)
Занимается исключительно решением поставленной задачи	5	4	3	2	1	Отвлекается от работы

Результаты распределений критериев на соответствие нормальному распределению в контрольной и экспериментальной группах до ОЭР

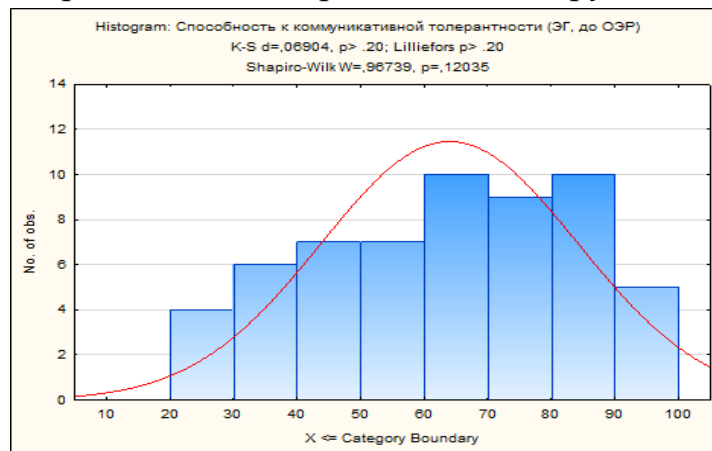


Рисунок 1 – Способность к коммуникативной толерантности (ЭГ, до ОЭР)

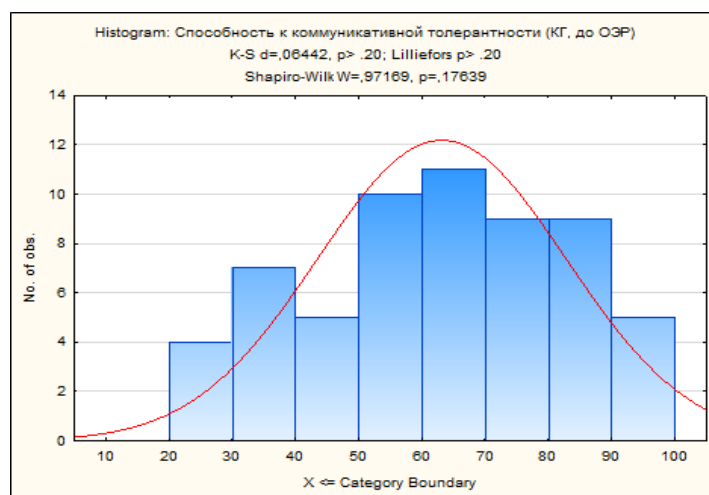


Рисунок 2 – Способности к коммуникативной толерантности (КГ, до ОЭР)

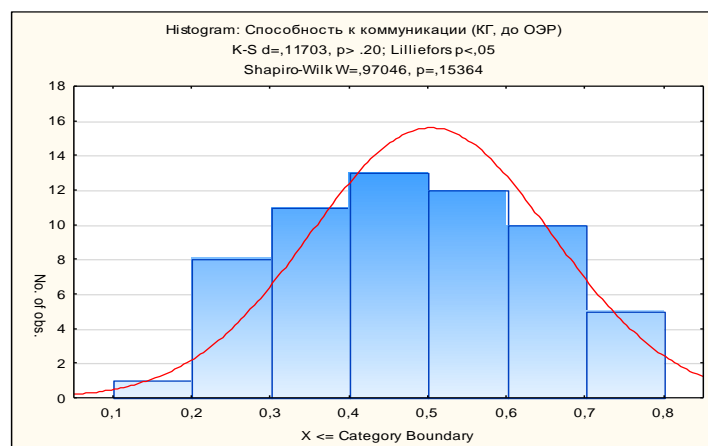


Рисунок 3 – Способность к коммуникации (КГ, до ОЭР)

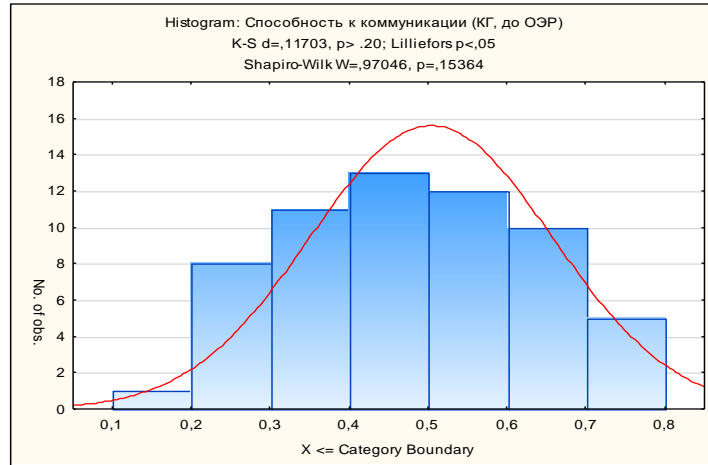


Рисунок 4 – Способность к коммуникации (КГ, до ОЭР)

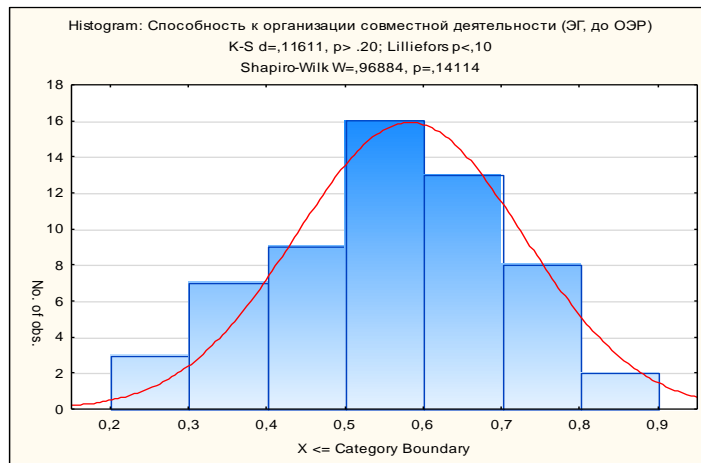


Рисунок 5 – Способность к организации совместной деятельности (ЭГ, до ОЭР)

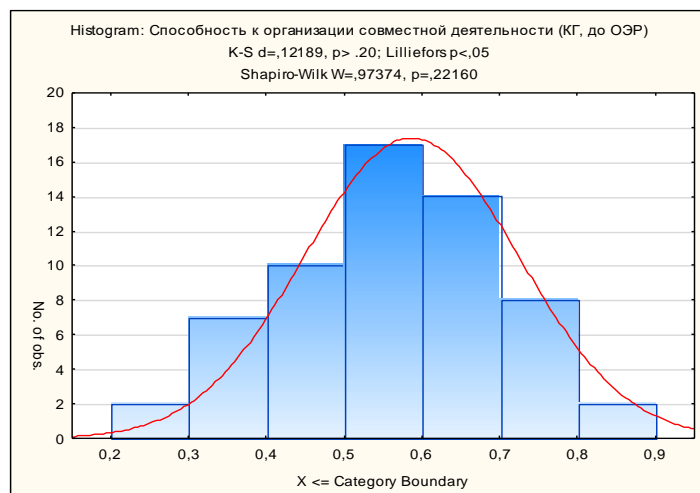


Рисунок 6 – Способность к организации совместной деятельности (КГ, до ОЭР)

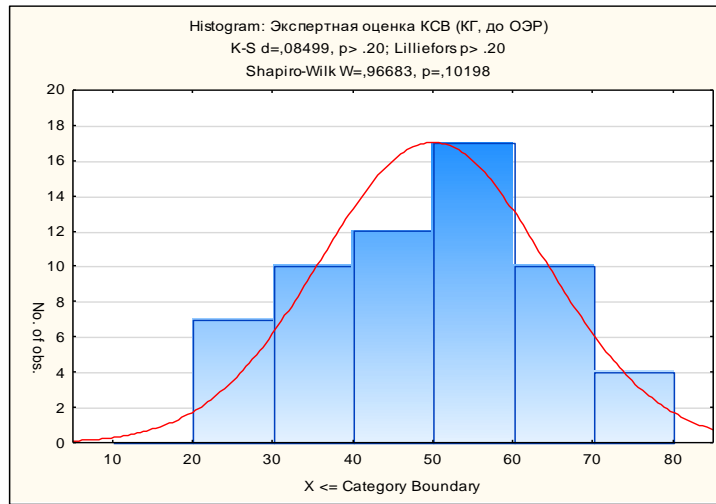


Рисунок 7 – Экспертная оценка КСВ студентов (КГ, до ОЭР)

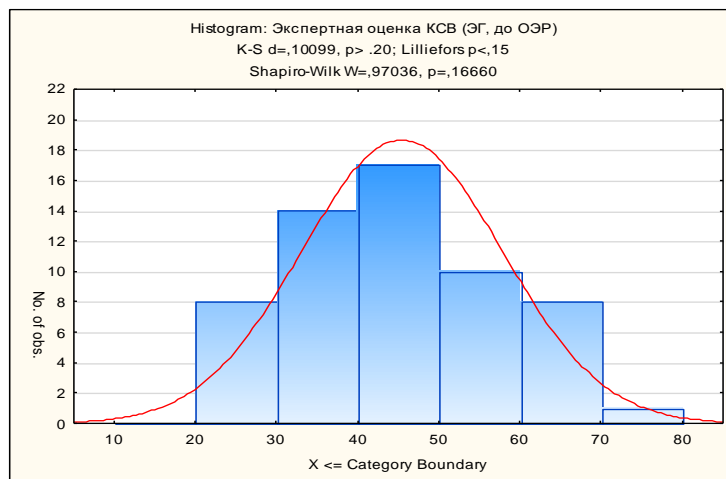


Рисунок 8 – Экспертная оценка КСВ студентов (ЭГ, до ОЭР)

Таблица 1 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникативной толерантности, экспериментальная и контрольная группы, поисково-констатирующий этап ОЭР)

№	Способность к коммуникативной толерантности		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	35	75	-29	11.83	841	139.9489
2	38	34	-26	-29.17	676	850.8889
3	41	38	-23	-25.17	529	633.5289
4	81	39	17	-24.17	289	584.1889
5	25	68	-39	4.83	1521	23.3289
6	26	30	-38	-33.17	1444	1100.2489
7	39	95	-25	31.83	625	1013.1489
8	27	39	-37	-24.17	1369	584.1889
9	90	37	26	-26.17	676	684.8689
10	38	39	-26	-24.17	676	584.1889
11	40	40	-24	-23.17	576	536.8489
12	80	42	16	-21.17	256	448.1689
13	75	98	11	34.83	121	1213.1289
14	64	65	0	1.83	0	3.3489
15	79	79	15	15.83	225	250.5889
16	49	49	-15	-14.17	225	200.7889
17	53	90	-11	26.83	121	719.8489
18	45	52	-19	-11.17	361	124.7689
19	59	61	-5	-2.17	25	4.7089
20	69	59	5	-4.17	25	17.3889
21	73	72	9	8.83	81	77.9689
22	82	82	18	18.83	324	354.5689
23	71	71	7	7.83	49	61.3089
24	42	54	-22	-9.17	484	84.0889
25	55	28	-9	-35.17	81	1236.9289
26	64	64	0	0.83	0	0.6889
27	76	76	12	12.83	144	164.6089
28	81	81	17	17.83	289	317.9089
29	72	72	8	8.83	64	77.9689
30	62	62	-2	-1.17	4	1.3689
31	49	53	-15	-10.17	225	103.4289
32	58	58	-6	-5.17	36	26.7289
33	67	67	3	3.83	9	14.6689
34	61	60	-3	-3.17	9	10.0489
35	59	58	-5	-5.17	25	26.7289
36	60	61	-4	-2.17	16	4.7089
37	98	54	34	-9.17	1156	84.0889

Продолжение таблицы 1 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникативной толерантности, экспериментальная и контрольная группы, поисково-констатирующий этап ОЭР)

38	55	64	-9	0.83	81	0.6889
39	63	66	-1	2.83	1	8.0089
40	66	71	2	7.83	4	61.3089
41	70	80	6	16.83	36	283.2489
42	82	81	18	17.83	324	317.9089
43	72	71	8	7.83	64	61.3089
44	71	70	7	6.83	49	46.6489
45	69	68	5	4.83	25	23.3289
46	88	82	24	18.83	576	354.5689
47	89	43	25	-20.17	625	406.8289
48	37	55	-27	-8.17	729	66.7489
49	86	87	22	23.83	484	567.8689
50	90	49	26	-14.17	676	200.7889
51	91	90	27	26.83	729	719.8489
52	91	26	27	-37.17	729	1381.6089
53	47	45	-17	-18.17	289	330.1489
54	90	91	26	27.83	676	774.5089
55	94	93	30	29.83	900	889.8289
56	29	25	-35	-38.17	1225	1456.9489
57	50	57	-14	-6.17	196	38.0689
58	99	95	35	31.83	1225	1013.1489
59		90		26.83		719.8489
60		89		25.83		667.1889
Суммы:	3712	3790	0	-0.2	23220	22756.334
Среднее:	64	63.17				

Таблица 2 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникации, экспериментальная и контрольная группы, поисково-констатирующий этап ОЭР)

№	Способность к коммуникации		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	0.55	0.4	0	-0.1	0	0.01
2	0.3	0.25	-0.25	-0.25	0.0625	0.0625
3	0.8	0.35	0.25	-0.15	0.0625	0.0225
4	0.25	0.45	-0.3	-0.05	0.09	0.0025
5	0.4	0.4	-0.15	-0.1	0.0225	0.01
6	0.25	0.25	-0.3	-0.25	0.09	0.0625
7	0.4	0.5	-0.15	0	0.0225	0
8	0.3	0.3	-0.25	-0.2	0.0625	0.04
9	0.5	0.3	-0.05	-0.2	0.0025	0.04

Продолжение таблицы 2 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникации, экспериментальная и контрольная группы, поисково-констатирующий этап ОЭР)

10	0.35	0.35	-0.2	-0.15	0.04	0.0225
11	0.85	0.2	0.3	-0.3	0.09	0.09
12	0.4	0.5	-0.15	0	0.0225	0
13	0.55	0.6	0	0.1	0	0.01
14	0.55	0.25	0	-0.25	0	0.0625
15	0.5	0.5	-0.05	0	0.0025	0
16	0.75	0.5	0.2	0	0.04	0
17	0.3	0.55	-0.25	0.05	0.0625	0.0025
18	0.4	0.35	-0.15	-0.15	0.0225	0.0225
19	0.35	0.4	-0.2	-0.1	0.04	0.01
20	0.45	0.45	-0.1	-0.05	0.01	0.0025
21	0.45	0.45	-0.1	-0.05	0.01	0.0025
22	0.3	0.3	-0.25	-0.2	0.0625	0.04
23	0.35	0.35	-0.2	-0.15	0.04	0.0225
24	0.55	0.4	0	-0.1	0	0.01
25	0.75	0.25	0.2	-0.25	0.04	0.0625
26	0.3	0.3	-0.25	-0.2	0.0625	0.04
27	0.5	0.6	-0.05	0.1	0.0025	0.01
28	0.5	0.5	-0.05	0	0.0025	0
29	0.55	0.55	0	0.05	0	0.0025
30	0.5	0.4	-0.05	-0.1	0.0025	0.01
31	0.6	0.6	0.05	0.1	0.0025	0.01
32	0.45	0.65	-0.1	0.15	0.01	0.0225
33	0.45	0.65	-0.1	0.15	0.01	0.0225
34	0.65	0.5	0.1	0	0.01	0
35	0.65	0.65	0.1	0.15	0.01	0.0225
36	0.5	0.45	-0.05	-0.05	0.0025	0.0025
37	0.6	0.45	0.05	-0.05	0.0025	0.0025
38	0.6	0.6	0.05	0.1	0.0025	0.01
39	0.65	0.65	0.1	0.15	0.01	0.0225
40	0.45	0.45	-0.1	-0.05	0.01	0.0025
41	0.45	0.65	-0.1	0.15	0.01	0.0225
42	0.6	0.6	0.05	0.1	0.0025	0.01
43	0.65	0.65	0.1	0.15	0.01	0.0225
44	0.65	0.8	0.1	0.3	0.01	0.09
45	0.6	0.6	0.05	0.1	0.0025	0.01
46	0.45	0.65	-0.1	0.15	0.01	0.0225
47	0.6	0.6	0.05	0.1	0.0025	0.01
48	0.65	0.65	0.1	0.15	0.01	0.0225
49	0.8	0.6	0.25	0.1	0.0625	0.01
50	0.85	0.75	0.3	0.25	0.09	0.0625
51	0.75	0.4	0.2	-0.1	0.04	0.01
52	0.7	0.55	0.15	0.05	0.0225	0.0025

Продолжение таблицы 2 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникации, экспериментальная и контрольная группы, поисково-констатирующий этап ОЭР)

53	0.8	0.4	0.25	-0.1	0.0625	0.01
54	0.75	0.75	0.2	0.25	0.04	0.0625
55	0.7	0.7	0.15	0.2	0.0225	0.04
56	0.7	0.5	0.15	0	0.0225	0
57	0.75	0.75	0.2	0.25	0.04	0.0625
58	0.7	0.7	0.15	0.2	0.0225	0.04
59		0.55		0.05		0.0025
60		0.8		0.3		0.09
Суммы:	31.7	30.25	-0.2	0.25	1.52	1.3925
Среднее:	0.55	0.5				

Таблица 3 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к организации совместной деятельности, экспериментальная и контрольная группы, поисково-констатирующий этап ОЭР)

№	Способность к организации совместной деятельности		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	0.5	0.45	-0.08	-0.14	0.0064	0.0196
2	0.7	0.7	0.12	0.11	0.0144	0.0121
3	0.5	0.5	-0.08	-0.09	0.0064	0.0081
4	0.35	0.35	-0.23	-0.24	0.0529	0.0576
5	0.4	0.5	-0.18	-0.09	0.0324	0.0081
6	0.7	0.7	0.12	0.11	0.0144	0.0121
7	0.55	0.55	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
8	0.4	0.4	-0.18	-0.19	0.0324	0.0361
9	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
10	0.45	0.45	-0.13	-0.14	0.0169	0.0196
11	0.45	0.5	-0.13	-0.09	0.0169	0.0081
12	0.7	0.7	0.12	0.11	0.0144	0.0121
13	0.65	0.65	0.07	0.06	0.0049	0.0036
14	0.5	0.5	-0.08	-0.09	0.0064	0.0081
15	0.55	0.55	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
16	0.3	0.4	-0.28	-0.19	0.0784	0.0361
17	0.3	0.3	-0.28	-0.29	0.0784	0.0841
18	0.45	0.45	-0.13	-0.14	0.0169	0.0196
19	0.4	0.4	-0.18	-0.19	0.0324	0.0361
20	0.55	0.55	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
21	0.4	0.4	-0.18	-0.19	0.0324	0.0361
22	0.35	0.35	-0.23	-0.24	0.0529	0.0576
23	0.35	0.35	-0.23	-0.24	0.0529	0.0576

Продолжение таблицы 3 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к организации совместной деятельности, экспериментальная и контрольная группы, поисково-констатирующий этап ОЭР)

24	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
25	0.45	0.45	-0.13	-0.14	0.0169	0.0196
26	0.55	0.55	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
27	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
28	0.65	0.65	0.07	0.06	0.0049	0.0036
29	0.85	0.85	0.27	0.26	0.0729	0.0676
30	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
31	0.55	0.55	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
32	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
33	0.65	0.65	0.07	0.06	0.0049	0.0036
34	0.65	0.65	0.07	0.06	0.0049	0.0036
35	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
36	0.55	0.55	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
37	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
38	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
39	0.8	0.8	0.22	0.21	0.0484	0.0441
40	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
41	0.75	0.75	0.17	0.16	0.0289	0.0256
42	0.5	0.5	-0.08	-0.09	0.0064	0.0081
43	0.65	0.65	0.07	0.06	0.0049	0.0036
44	0.85	0.85	0.27	0.26	0.0729	0.0676
45	0.65	0.65	0.07	0.06	0.0049	0.0036
46	0.6	0.6	0.02	0.01	0.0004	0.0001
47	0.7	0.7	0.12	0.11	0.0144	0.0121
48	0.75	0.75	0.17	0.16	0.0289	0.0256
49	0.7	0.7	0.12	0.11	0.0144	0.0121
50	0.75	0.75	0.17	0.16	0.0289	0.0256
51	0.8	0.8	0.22	0.21	0.0484	0.0441
52	0.3	0.3	-0.28	-0.29	0.0784	0.0841
53	0.8	0.75	0.22	0.16	0.0484	0.0256
54	0.5	0.5	-0.08	-0.09	0.0064	0.0081
55	0.65	0.65	0.07	0.06	0.0049	0.0036
56	0.8	0.7	0.22	0.11	0.0484	0.0121
57	0.7	0.8	0.12	0.21	0.0144	0.0441
58	0.75	0.75	0.17	0.16	0.0289	0.0256
59		0.6		0.01		0.0001
60		0.65		0.06		0.0036
Суммы:	33.8	35.2	0.16	-0.2	1.2082	1.12
Среднее:	0.58	0.59				

**Авторская программа по развитию
компетенций социального взаимодействия студентов
(на примере учебной дисциплины «Иностранный язык»)**

1. Описание программы

1.1. Введение. В современных условиях динамично меняющегося мира, а именно: увеличения социальных контактов, расширения поля социального взаимодействия (дистанционного, виртуального), глобализации только узкопрофессиональные знания, умения и навыки не являются гарантом успешной профессиональной деятельности. Независимо от характера профессиональной деятельности будущему выпускнику вуза необходимо развивать способности к продуктивному социальному взаимодействию, что предполагает владение высоким уровнем развития компетенций социального взаимодействия.

1.2 Пояснительная записка. Рабочая программа нацелена на развитие у студентов вуза компетенций социального взаимодействия (на примере дисциплины «Иностранный язык»), которое осуществляется в три этапа посредством целенаправленной организации учебного сотрудничества и его постепенным усложнением на каждом этапе развития.

1.3. Концепция. Авторская программа основана на теоретических основаниях деятельностного (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), личностно-социального (А.С. Макаренко), личностно-ориентированного (Е.Б. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), социально-личностного (В.И. Загвязинский), компетентностного (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) и контекстного (А.А. Вербицкий) подходов, научного осмысления сущности компетенций социального взаимодействия студентов (способностей к продуктивному, ориентированному на результат регулированию совместной деятельности и общения в процессе выполнения различных социальных ролей (студент, специалист и т.д.)) и роли учебного сотрудничества (процесса,

направленного на решение общей задачи на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и взаимопомощи) в их развитии.

Основная идея авторской программы состоит в вовлечении студентов в предметный и социальный контекст профессиональной деятельности в процессе учебного сотрудничества через выполнение студентами различных социальных ролей учебного, профессионального и социально-ориентированного профессионального взаимодействия. Программа позволяет осуществить целенаправленное развитие у студентов компетенций социального взаимодействия в процессе учебного сотрудничества.

2. Цели и задачи программы

Цель программы: обеспечение положительной динамики развития компетенций (социально-перцептивной, коммуникативной и интерактивной) социального взаимодействия студентов в процессе и средствами учебного сотрудничества.

Задачи программы:

1. Исследовать исходный уровень развития компетенций социального взаимодействия студентов, используя критериально-диагностический инструментарий: опросник «Коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко), методика КОС-1 «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) и экспертная карта (см. Приложение 1).

2. Развивать у студентов компетенции социального взаимодействия в составе которых: социально-перцептивная (способность к адекватному восприятию индивидуальных характеристик субъекта), коммуникативная (способность к коммуникации с учетом характеристик субъекта и условий ситуации) и интерактивная (способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации) компетенции.

3. Результаты обучения

Процесс обучения направлен на развитие компетенций, представленных в

Таблице 1

Таблица 1 – Компетенции и результаты обучения

наименование	компетенция	Результат обучения
Компетенции социального взаимодействия	Социально-перцептивная	– знает способы социальной перцепции, принципы толерантности; понимает богатое многообразие способов проявления индивидуальности человека
		– умеет распознавать, принимать и учитывать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения
		– готов к принятию индивидуальных характеристик субъекта
		– способен к адекватному восприятию индивидуальных характеристик субъекта
	Коммуникативная компетенция	– знает нормы, специфику коммуникации в различных контекстах
		– умеет выражать и аргументировать свое мнение; слушать, понимать и договариваться; анализировать, оценивать процесс коммуникации и корректировать его с учетом характеристик субъектов и условий ситуации
		– готов к коммуникации с учетом характеристик субъекта и условий ситуации
		– способен к коммуникации (устанавливать, поддерживать и завершать контакт) с учетом характеристик субъекта и условий ситуации
	Интерактивная компетенция	– знает правила и способы организации совместной деятельности
		– умеет обсуждать и согласовывать цель; планировать и распределять обязанности; анализировать, оценивать и корректировать процесс решения общей задачи
		– готов осуществлять совместную деятельность с учетом характеристик субъекта и условий ситуации
		– способен организовывать совместную деятельность с учетом характеристик субъекта и условий ситуации

4. Содержание программы

Содержание программы представлено в Таблице 2.

Таблица 2– Содержание программы

№	Название раздела	Название темы	Кол-во аудиторных часов
1 курс, 1 семестр (1 этап развития КСВ студентов)			
-	Вводное занятие	Знакомство	2
1.	Я и мое образование	Тюменский индустриальный университет (общая информация)	2
		Тюменский индустриальный университет (учебная и внеучебная деятельность)	2
		Онлайн обучение: за и против	2
		Известные ученые и выпускники вуза	2
		Студенты: вчера, сегодня, завтра	2
		Студенческая жизнь: объять необъятное	2
		Образ идеального студента	2
		Бакалавриат. А что после?	2
		Высшее образование в России и за рубежом	2
2.	Я и Тюмень – город, в котором живу и учусь	Тюмень (общая информация)	2
		Замечательные люди Тюмени	2
		Я созидаю. Волонтеры: территория добрых дел	2
3.	Я и Россия	Россия (общая информация)	2
		Знаменитые люди России	2
		Россия – территория безграничных возможностей	2
		Русский национальный характер	4
	Итого	за 1 семестр	36
1 курс, 2 семестр (начало 2-ого этапа развития КСВ студентов)			
4.	Я и мир вокруг меня	Великобритания (общая информация)	2
		Великобритания в фокусе	10
		США (общая информация)	2

Продолжение таблицы 2 – Содержание программы

		США в фокусе	10
		Канада (общая информация)	2
		Канада в фокусе	10
	Итого	За 2 семестр	36
2 курс, 3 семестр (продолжение 2- ого этапа развития КСВ студентов)			
5.	Я и моя будущая профессия (1 часть)	Роль инженера в современном мире	6
		Идеальная работа	6
		Куда пойти работать: безграничные возможности	6
		Должностные инструкции	6
		Деловой этикет	6
		Конфликты на рабочем месте и их разрешение	6
	Итого	за 3 семестр	36
2 курс, 4 семестр (3 этап развития КСВ студентов)			
	Я и моя будущая профессия (2 часть)	Производственные процессы	12
		Техника безопасности	12
		Экология в промышленности	12
	Итого	за 4 семестр	36
	Итого	за весь период освоения программы	144

5. Содержание разделов программы

Содержание разделов программы отражено в Таблице 3.

Таблица 3– Содержание разделов программы

1 семестр 1 курс (учебное сотрудничество в рамках группы, 1 этап развития КСВ студентов)
Вводное занятие. Самопрезентация (увлечения, семья, друзья, отдых, учеба и т.д.)
Раздел 1. Я и мое образование (стили общения; способы самопрезентации, ориентированной на одноклассников, директора института, иностранных студентов, консьержа в общежитии, представителя (студента) другого института на студенческой научной конференции и т.д.); проблемные ситуации учебной деятельности и пути их преодоления; студенческая жизнь; модель идеального студента; планы на будущее).

Продолжение таблицы 3– Содержание разделов программы

Раздел 2. Я и Тюмень – город, в котором живу и учусь (общие сведения о Тюмени, достопримечательности города, знаменитые люди Тюмени, волонтерское движение в Тюмени; способы самопрезентации жителю другого города и т.д.).
Раздел 3. Я и Россия (общие сведения о стране; достопримечательности Тюмени, русский национальный характер, деловой и светский этикет в России; способы самопрезентации гражданину другой страны).
2 семестр 1 курс (учебное сотрудничество между студентами одного направления подготовки в рамках курса, начало 2 этапа развития КСВ студентов)
Раздел 4. Я и мир вокруг меня. Великобритания (общие сведения о стране, достопримечательности Великобритании; способы самопрезентации; английский национальный характер, деловой и светский этикет; особенности взаимодействия и т.д.). США (общие сведения о стране, достопримечательности США; способы самопрезентации; американский национальный характер, деловой и светский этикет; особенности взаимодействия и т.д.). Канада (общие сведения о стране, достопримечательности Канады; способы самопрезентации; канадский национальный характер, деловой и светский этикет; особенности взаимодействия и т.д.).
3 семестр 2 курс (учебное сотрудничество между студентами разных направлений подготовки в рамках курса, продолжение 2 этапа развития КСВ студентов)
Раздел 5 (часть 1). Роль инженера в современном мире (моя будущая профессия, идеальная работа, устройство на работу, самопрезентация на работе, профессиональные функции, деловой этикет, профессиональное взаимодействие, конфликты на работе и их разрешение, командировки, конференции, деловые встречи и т.д.).
4 семестр 2 курс (учебное сотрудничество в рамках вуза, 3 этап развития КСВ студентов)
Раздел 5 (часть 2). Производственные процессы (сложности взаимодействия в условиях производства). Техника безопасности (аварии на производстве). Экология в промышленности (взаимодействие с учетом требований окружающей среды; профессиональная деятельность: социальная ответственность).

6. Методические указания по организации учебного сотрудничества:

– 1 семестр 1 курс: на каждом практическом занятии организовывать учебное сотрудничество между студентами в рамках академической группы; разработать вместе со студентами свод правил учебного сотрудничества; мотивировать студентов на освоение приемов конструктивного общения и продуктивной совместной деятельности; объединять в учебном сотрудничестве студентов с различными индивидуальными (социальными, культурными и личностными) характеристиками; вовлекать студентов в ролевое учебное

взаимодействие через проблемные вариативные ситуации, связанные с различными аспектами преимущественно учебной деятельности;

– 2 семестр 1 курс: продолжать мотивировать студентов на освоение приемов конструктивного общения и продуктивной совместной деятельности; объединять в учебном сотрудничестве студентов с различными профессиональными интересами в диадах, триадах и мини группах преимущественно в рамках одного академического курса; вовлекать студентов в ролевое учебное и профессиональное взаимодействие через вариативные ситуации, связанные с различными аспектами учебной и профессиональной деятельности;

– 3 семестр 2 курс: организовать учебное сотрудничество в диадах, триадах и мини группах между студентами различных направлений подготовки (с различными профессиональными интересами) преимущественно в рамках курса; вовлекать студентов в предметный и социальный контекст профессиональной деятельности через проблемные вариативные ситуаций, связанные с различными аспектами преимущественно профессиональной деятельности;

– 4 семестр на 2 курс: организовать учебное сотрудничество в диадах, триадах и мини группах между студентами разных курсов и направлений подготовки в рамках вуза; вовлекать студентов предметный и социальный контекст профессиональной деятельности через проблемные вариативные ситуации, связанными с различными аспектами социально опосредованного выбора (нанесение/не нанесение вреда природе, людям и т.д).

На всех этапах организации учебного сотрудничества обеспечивать вариативность проблемных ситуаций за счет изменения условий задания (избыточная / недостаточная / противоречивая информация; ограниченное количество времени; на предвосхищение / критический анализ /оценку содержания и т.д.) и индивидуальных характеристик субъекта (См. Приложение 5). Примеры конструирования содержания проблемной вариативной ситуации отражены в Таблице 4.

Таблица 4– Примеры конструирования содержания проблемной вариативной ситуации

Традиционная формулировка проблемной ситуации		Проблемные вариативные ситуации		
		Варианты формулировок проблемных ситуаций		
	Особенности субъекта	задание выполняется с учетом особенностей субъекта	Задание выполняется с учетом условий ситуации	Особенности ситуации
1. Вы оказались в новом учебном коллективе, по очереди установите контакт с каждым одногруппником, обменяйтесь информацией о себе.	Национальность	Отразите в самопрезентации то, что вы учли, что представляетесь человеку иных религиозных убеждений и пр.	У вас всего минута, отразите в самопрезентации цель вашего визита	Ограниченность по времени
2. Вузы собираются полностью перейти на онлайн обучение. Ваше мнение может изменить или утвердить их решение. Отразите в вашей речи плюсы и минусы онлайн обучения.	Различные мнения	Отразите в вашем ответе, что вы учли мнение всех участников обсуждения.	Отразите в речи свою позицию по отношению к онлайн обучению с учетом плохой успеваемости и т.д.	Анализ ситуации
3. Через несколько месяцев вы заканчиваете обучение по программе бакалавриата. Поделитесь своими планами.	Социальный статус	Поделитесь своими планами. Отразите в вашей речи, что вы учли, что перед вами субъект другого социального статуса, в частности, директор крупной компании.	Составьте перспективный план с учетом сложной экономической ситуации в стране.	Анализ ситуации и предвосхищение событий

Продолжение таблицы 4 – Примеры конструирования содержания проблемной вариативной ситуации

	Особенности характера	Поделитесь своими планами с однокурсниками и расспросите их о планах на будущее, учтите особенности их характера (некоммуникабельность, скрытность и т.д.).	Поделитесь своими планами с однокурсниками и расспросите их о планах на будущее, учтите особенности их характера (некоммуникабельность, скрытность и т.д.). у вас всего пара минут.	Ограниченность по времени
4. Вы выполняете совместный учебный проект. Сроки подходят к концу, а некоторые участники вашей команды не собирается выполнять свою часть работы. Вас беспокоены, так как заинтересованы в хорошем результате. Вы возмущены, так как в итоге все получают одинаковые баллы за неодинаковый объем работы. Как бы вы поступили?	Цели, мотивы, интересы	Отразите в своем ответе, что вы учли мотивы всех участников команды.	Предложите варианты эффективного взаимодействия для достижения цели	сложный учебный контекст
5. Представьте, что в ходе учебного сотрудничества ваш одноклассник обвиняет вас в завышении баллов при самооценивании. Как бы вы поступили в данной ситуации? Выразите свое мнение	Агрессия, обвинение	Организуйте диалог с одноклассником, используя приемы эффективной коммуникации.	Отразите в вашем ответе, что вы ориентированы на установление взаимопонимания	сложный учебный контекст

Продолжение таблицы 4 – Примеры конструирования содержания проблемной вариативной ситуации

<p>6. Недалеко от берегов «Х» перевернулась и затонула нефтяная буровая платформа. Ударами 15 метровых волн были разбиты окна и затоплены жилые помещения. Сверхнадежная полупогружная платформа весом десятки тысяч тонн, считавшаяся абсолютно непотопляемой, получила опасный крен. На платформе находились 84 человека. Спаслось всего лишь 22. Дайте оценку произошедшему</p>	<p>Многолетний опыт работы на нефтяной буровой платформе</p>	<p>Отразите в вашем ответе способы взаимодействия бригады с учетом многолетнего опыта работы на нефтяной буровой платформе.</p>	<p>Составьте план взаимодействия бригады в условиях природных катастроф</p>	<p>анализ события</p>
<p>7. Во время буксировки в открытом море буровая платформа «Х» попала в 10-балльный шторм. Сильный ветер сломал вентиляционный насос платформы. В результате затопления насосного помещения платформа перевернулась и затонула. Погибли все. Следствие показало, что бригада не прошла подготовку к экстренным эвакуациям. Выразите и аргументируйте свое мнение.</p>	<p>Опыт работы в экстремальных ситуациях</p>	<p>Представьте ход событий с учетом того, что бригада имела опыт работы в экстремальных ситуациях.</p>	<p>Предложите варианты эффективного взаимодействия бригады в экстремальных погодных условиях.</p>	<p>экстремальные погодные условия</p>

6. Критерии, показатели, индикаторы и уровни развития КСВ студентов

Таблица 5 – Критерии, показатели, индикаторы и уровни развития КСВ студентов

Наименование	Критерий	Показатель	Индикаторы и уровни		
			низкий	средний	высокий
Компетенции социального взаимодействия	1. Способность к коммуникативной толерантности	1.1 умеет распознавать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения	не распознает индивидуальные характеристики субъекта	ситуативно распознает индивидуальные характеристики субъекта и не всегда придает им значение	без затруднений распознает индивидуальные характеристики субъекта
		1.2 умеет принимать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения	не принимает индивидуальные характеристики субъекта	ситуативно принимает индивидуальные характеристики субъекта	принимает индивидуальные характеристики субъекта в различных социальных контекстах
		1.3 умеет учитывать индивидуальные характеристики субъекта в процессе совместной деятельности и общения	не учитывает индивидуальные характеристики субъекта	ситуативно учитывает индивидуальные характеристики субъекта	в различных социальных контекстах учитывает индивидуальные характеристики субъекта и в соответствии с ними осуществляет процесс совместной деятельности и общения

Продолжение таблицы 5 – Критерии, показатели, индикаторы и уровни развития КСВ студентов

2. Способность к коммуникации с учетом характеристик субъекта и условий ситуации	1.1 умеет выражать и аргументировать свое мнение	отказывается выражать свое мнение, а если выражает, то не аргументирует	ситуативно выражает и аргументирует свое мнение	инициативно, полно и аргументированно выражает свое мнение
	1.2 умеет слушать, понимать и договариваться	перебивает, не слышит и не понимает позицию субъекта, ориентирован только на себя и свои интересы	ориентируется на субъект и условия ситуации, внимательно слушает, задает уточняющие вопросы, понимает позицию субъекта, стремится прийти к согласию	активно слушает, понимает мотивы и цели субъекта и на этой основе приходит к взаимопониманию и обоюдному согласию
	1.3 умеет анализировать и оценивать процесс коммуникации и корректировать его с учетом характеристик субъекта и условий ситуации	не анализирует, не оценивает и не корректирует процесс коммуникации	ситуативно анализирует, оценивает и корректирует процесс коммуникации	самостоятельно, анализирует и оценивает процесс коммуникации, в различных контекстах корректирует его с учетом характеристик субъекта и условий ситуации
3. Способность к организации совместной деятельности с учетом характеристик субъекта и условий ситуации	1.1 умеет обсуждать и согласовывать цель	не обсуждает и не согласует цель	ситуативно обсуждает и согласует цель	инициирует обсуждение и согласование цели
	1.2 умеет планировать и распределять обязанности	не планирует и не распределяет обязанности	ситуативно планирует и распределяет обязанности	инициирует планирование и распределение обязанностей
	1.3 умеет анализировать, оценивать и корректировать процесс и результат решения общей задачи	не анализирует, не оценивает и не корректирует результат и процесс решения общей задачи	ситуативно анализирует, оценивает и корректирует процесс и результат решения общей задачи	активно анализирует, оценивает и корректирует процесс и результат решения общей задачи на основе имеющегося опыта

Комплекс проблемных вариативных ситуаций, ориентированных на развитие компетенций социального взаимодействия студентов в процессе учебного сотрудничества

Инструкция: в процессе выполнения задания, варьируйте осложняющие взаимодействие условия (индивидуальные характеристики партнера по взаимодействию; избыточность, недостаточность, противоречивость информацией; ограниченность времени для выполнения; предвосхищение, критический анализ, оценка событий в сложном межличностном, социальном, экономическом, экстремальном, производственном и т.д. контекстах).

1. Вы оказались в новом учебном коллективе, по очереди установите контакт с каждым одногруппником и расскажите о себе.

2. Вузы собираются полностью перейти на онлайн обучение. Ваше мнение может изменить или утвердить их решение. Отрадите в вашей речи плюсы и минусы онлайн обучения.

3. Вы участвуете в опросе на тему «Модель идеального первокурсника». Выразите и аргументируйте свое мнение.

4. Представьте, что через несколько месяцев вы заканчиваете обучение по программе бакалавриата. Поделитесь своими планами.

5. Ваша команда участвует в круглом столе «Тюменский индустриальный университет: история и традиции». Подготовьте и представьте презентацию.

6. Ваша команда участвует в круглом столе на тему «Выпускники Тюменского индустриального университета – известные люди». Подготовьте и представьте презентацию.

7. Ваш коллега собирается в зарубежную командировку. Предоставьте ему информацию о стране.

8. Вы являетесь организатором совещания. Представьте проблему, из-за которой вы собрались, организуйте обсуждение проблемы и принятие решения, распределите обязанности, договоритесь о дате следующего совещания.

9. Вы на международной конференции. Установите контакт с участником(ами) конференции, расскажите о своей компании, своих профессиональных обязанностях и планах.

10. Вы и ваши коллеги руководители нефтяных компаний. Вас беспокоят проблемы, связанные с окружающей средой. Организуйте обмен экологическими инициативами, которые реализуют ваши компании. Обозначьте дальнейшие перспективы снижения ущерба, наносимого окружающей среде.

Примеры проблемных вариативных ситуаций с учетом осложняющих взаимодействие условий

1. Проблемная вариативная ситуация с учетом культурных характеристик партнера(ов) по взаимодействию. Вы оказались в новом учебном коллективе. В процессе самопрезентации отразите, что вы учли, что представляетесь студентам с иными культурными особенностями.

2. Проблемная вариативная ситуация с учетом культурных особенностей партнера(ов) и неограниченного количества времени для самопрезентации. Вы приехали на учебную практику в Оксфорд (Англия). Вы оказались в новом учебном коллективе. В процессе самопрезентации отразите, что вы учли, что представляетесь студентам с иными культурными особенностями и у вас неограниченное количество времени для самопрезентации.

3. Проблемная вариативная ситуация с учетом культурных особенностей партнеров по общению и ограниченного количества времени для самопрезентации. Вы приехали на учебную практику в Гарвард (Америка). Вы оказались в новом учебном коллективе. В процессе самопрезентации учтите, что у вас ограниченное время (только одна минута).

4. Проблемная вариативная ситуация с учетом мнений партнеров по взаимодействию. Вузы собираются полностью перейти на онлайн обучение. Ваше мнение может изменить или утвердить их решение. Организуйте обсуждение.

Выясните у всех участников учебного сотрудничества мнение о плюсах и минусах онлайн обучения. Представьте совместное решение. Отрадите в вашем ответе, что вы учли мнение всех.

5. Проблемная вариативная ситуация на принятие совместного решения в сложном социальном контексте (учет всех интересов). Вам предстоит смоделировать собрание студенческого коллектива на тему «Образ идеального студента». В собрании принимают участие студент-активист (член студенческого профсоюза), студент-отличник учебы, студент с достижениями в спорте, студент с достижениями в науке, студент с достижениями в творчестве. Выслушайте точки зрения друг друга. Отрадите в решении интересы всех участников собрания.

6. Проблемная вариативная ситуация с учетом социального статуса партнера по общению. Представьте, что через несколько месяцев вы заканчиваете обучение по программе бакалавриата. Поделитесь своими планами. Отрадите в вашей речи, что вы учли, что перед вами субъект другого социального статуса, в частности директор крупной компании.

7. Проблемная вариативная ситуация с учетом целей, мотивов и интересов всех участников учебного сотрудничества. Представьте, что через несколько месяцев вы заканчиваете обучение по программе бакалавриата. Поделитесь своими планами. Выясните планы ваших одногруппников. Предложите решение проблемы «Бакалавриат. А что после?» с учетом мотивов и интересов всех участников взаимодействия.

8. Проблемная вариативная ситуация с учетом индивидуальных характеристик партнеров. Представьте, что через несколько месяцев вы заканчиваете обучение по программе бакалавриата. Поделитесь своими планами с однокурсником и расспросите его о планах на будущее, учтите его особенности характера (некоммуникабельность и т.д.).

9. Проблемная вариативная ситуация с учетом социального статуса и учебных интересов. На кануне приемной кампании в вузы вас пригласили в школу на классный час выступить с презентацией на тему «Выпускники

Тюменского индустриального университета – известные люди». Представьте презентацию. Аргументируйте свой выбор. Отрадите в презентации, что вы учли социальный статус (школьники выпускного класса) и учебные интересы (физико-математический класс) аудитории.

10. Проблемная вариативная ситуация на предоставление информации с учетом возрастных характеристик партнера. Вы участвуете в круглом столе «Тюменский индустриальный университет: история и традиции». Представьте презентацию. Аргументируйте свой выбор. Отрадите, что вы учли возрастные особенности аудитории (ветераны вуза).

11. Проблемная вариативная ситуация на принятие решения в сложном учебном контексте. Вы выполняете совместный учебный проект. Сроки подходят к концу, а большинство участников вашей команды не собирается выполнять свою часть работы. Вас это беспокоит, так как вы заинтересованы в хорошем результате. Вас возмущает, что все получают одинаковые баллы за неодинаковый объем работы. Как следует поступить для достижения продуктивного сотрудничества в данной ситуации? Аргументируйте свой ответ.

12. Проблемная вариативная ситуация на установление контакта и атмосферы доверия. В ходе учебного сотрудничества ваш одноклассник обвинил вас в завышении баллов при самооценивании. Как следует поступить в данной ситуации? Представьте все возможные варианты. Оцените межличностное взаимодействие. Аргументируйте свой ответ.

13. Проблемная вариативная ситуация на предоставление информации с учетом интересов партнера по взаимодействию. Ваш коллега собирается на конференцию в Нью-Йорк. В свободное время он хочет посетить его достопримечательности. Составьте для него экскурсионный маршрут, отразите, что вы учли его увлечения.

14. Проблемная вариативная ситуация на предоставление информации с учетом профессиональных интересов партнера по взаимодействию. Ваш коллега

собирается в командировку в Лондон (Англия). Предоставьте ему информацию о стране, отразите, что вы учли его профессиональные интересы.

15. Проблемная вариативная ситуация на самопрезентацию с учетом социального статуса партнеров по взаимодействию. Вы оказались в новом трудовом коллективе. У вас первый рабочий день. Установите контакт с коллегами.

16. Проблемная вариативная ситуация на самопрезентацию с учетом социального партнеров по взаимодействию. Вы оказались в новом трудовом коллективе. У вас первый рабочий день. Вас вызывает к себе руководитель компании и просит рассказать о себе. Отрадите в самопрезентации, что вы учли, что перед вами субъект выше по социальному статусу.

17. Проблемная вариативная ситуация на регулирование взаимоотношений. Во время прохождения производственной практике начальник сделал замечание практиканту, о том, что он не умеет заводить бензиновую косилку и показал ему как надо это делать, потратив на это больше времени, чем практикант. В ответ на критику со стороны начальника, практикант указал ему, что он без защитной экипировки и поэтому согласно технике безопасности его нужно оштрафовать. В итоге практиканту был сделан выговор. Проведите анализ ситуации на предмет конфликтности межличностного взаимодействия. Предложите вариант бесконфликтного взаимодействия.

18. Проблемная ситуация на прогнозирование дальнейших событий. В июле 2000 года на нефтеперерабатывающем заводе «Х» произошла авария. Труба разорвалась во время обычной прочистки. В реку «У» вытекло свыше 3 тыс. тонн нефти. Пятно начало распространяться по течению и это грозило отравлением воды в нескольких городах. Для ликвидации последствий было Предположите, что было предпринято для предотвращения последующего распространения нефтяного пятна и какую ответственность понесла компания. Предположите какие могут возникнуть сложности взаимодействия в условиях данной аварии.

Rules of cooperation

communication

- to establish a contact (to start a conversation);
- to make a friendly environment;
- to tell about your goal of the contact (conversation);
- to understand the interlocuter's goals, motives, interests, and etc.;
- discuss, agree, and take a decision;
- mutual understanding, help and support;
- analyze the process of communication

a goal solution

- clarify the task;
- set a goal (For what? For whom? Why? How to asses the result?);
- collect information, ideas, and etc.;
- plan, divide tasks;
- analyze the process of a goal solution, make conclusion and recommendations.




Рисунок 1 – Свод правил учебного сотрудничества

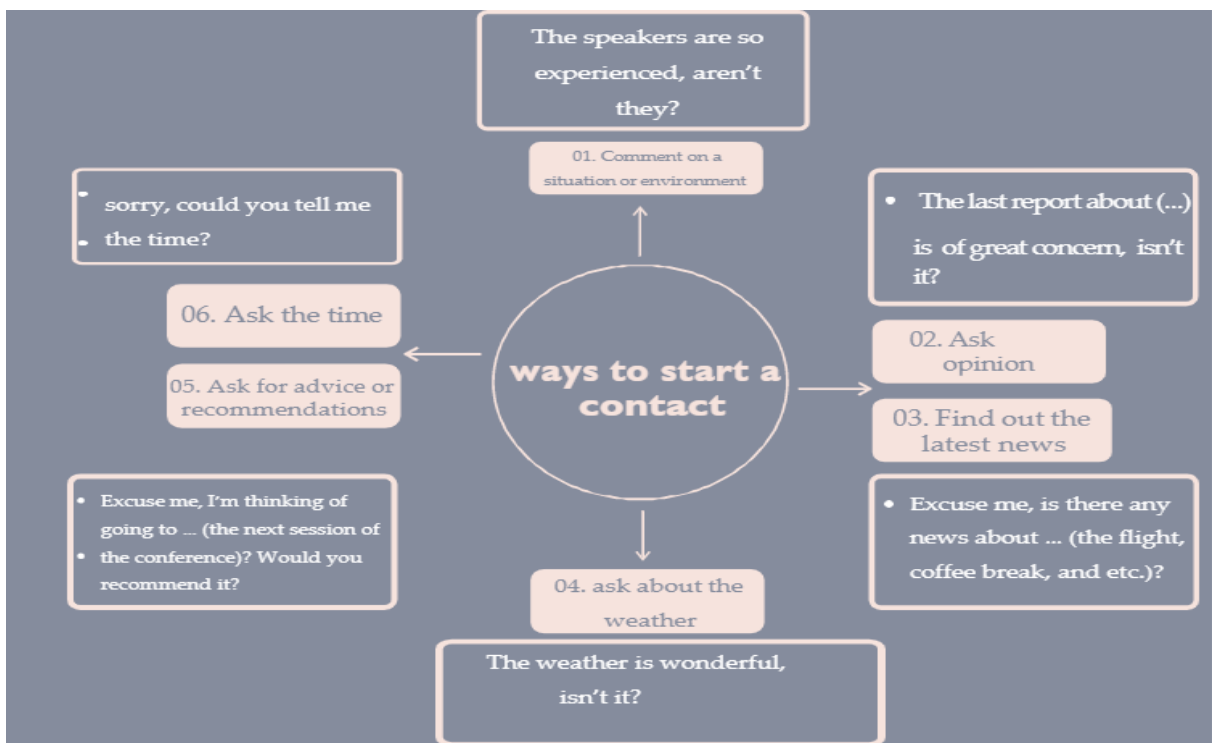


Рисунок 1 – Как начать контакт

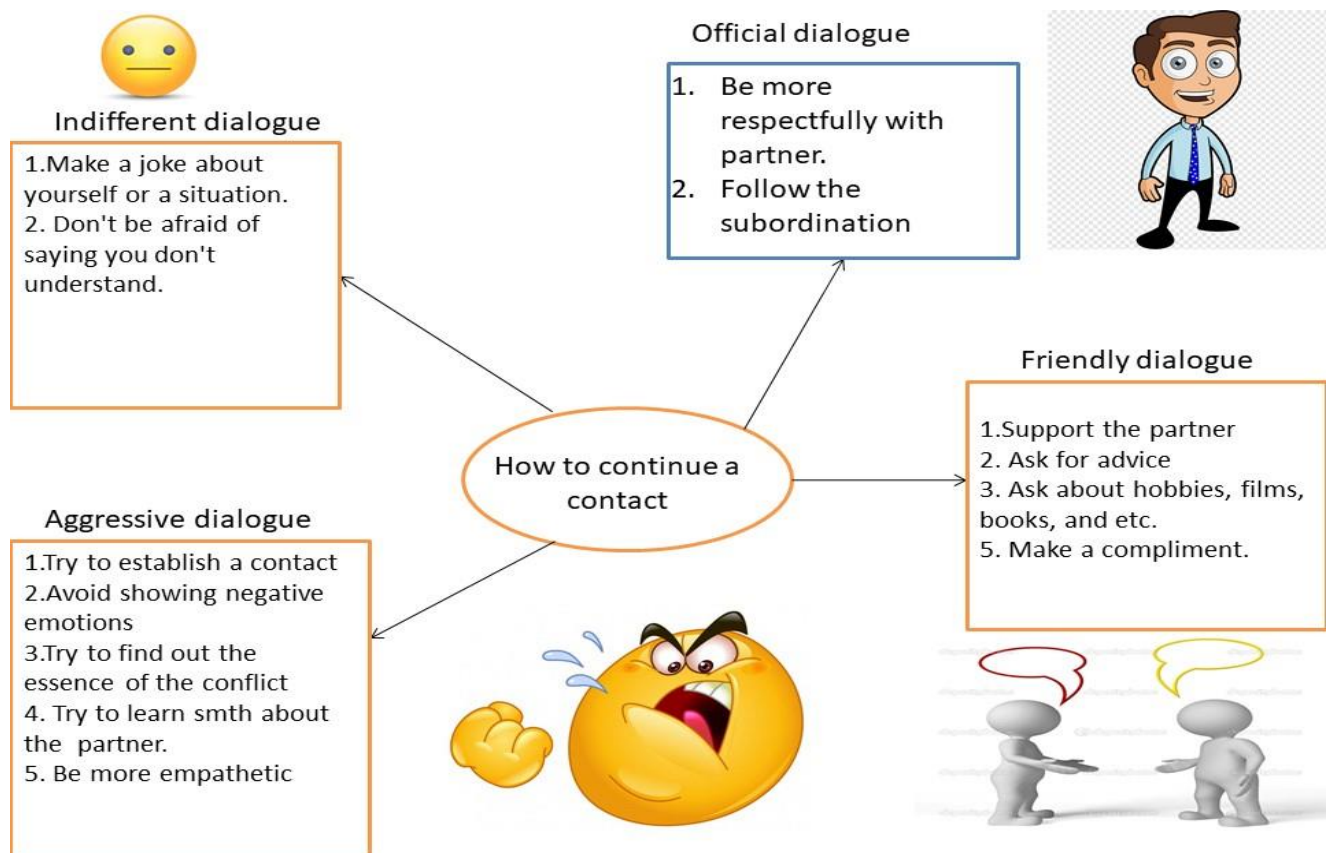


Рисунок 2 – Как продолжить контакт в различных контекстах

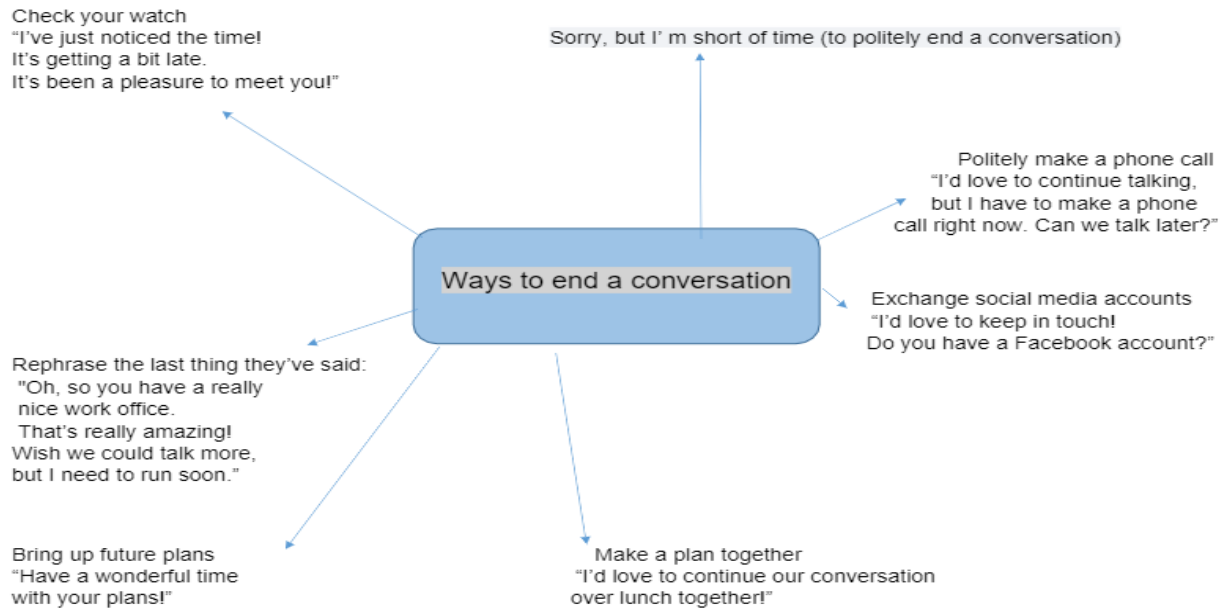


Рисунок 3 – Как завершить контакт



Рисунок 1 – Эффективные способы коммуникации

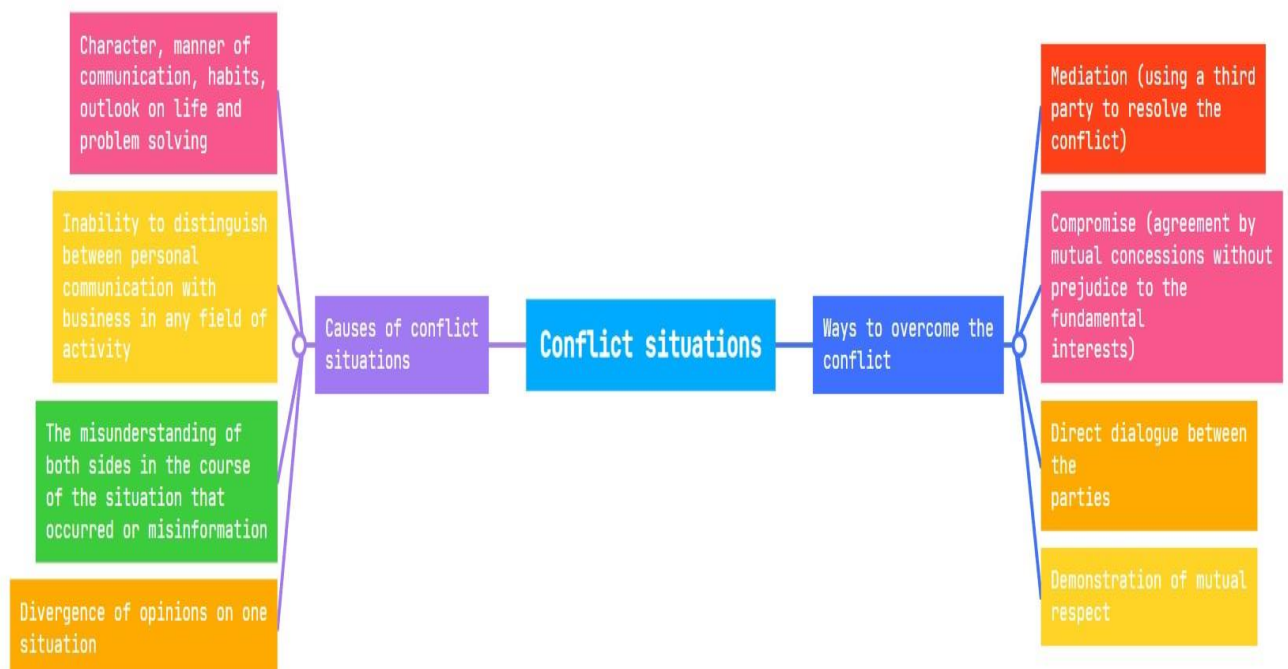


Рисунок 2 – Конфликтные ситуации и способы их преодоления



Рисунок 1 – Плана самопрезентации



Рисунок 2 – Плана самопрезентации с учетом культурных характеристик субъекта и ограниченного количества

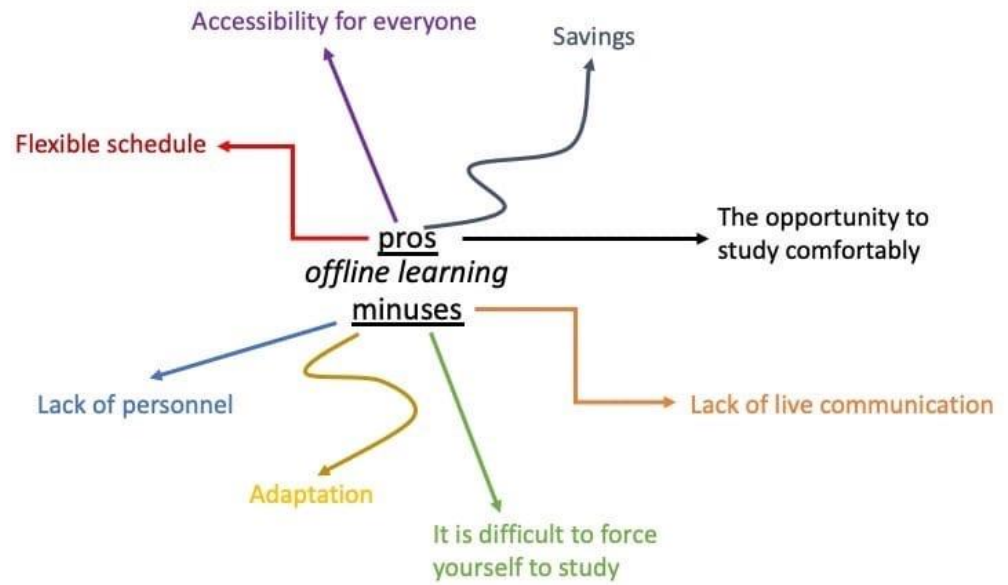


Рисунок 1 – Плюсы и минусы онлайн обучения



Рисунок 2 – Плюсы и минусы онлайн обучения



Рисунок 1 – План представления информации о стране, ориентированный на профессиональные интересы субъекта

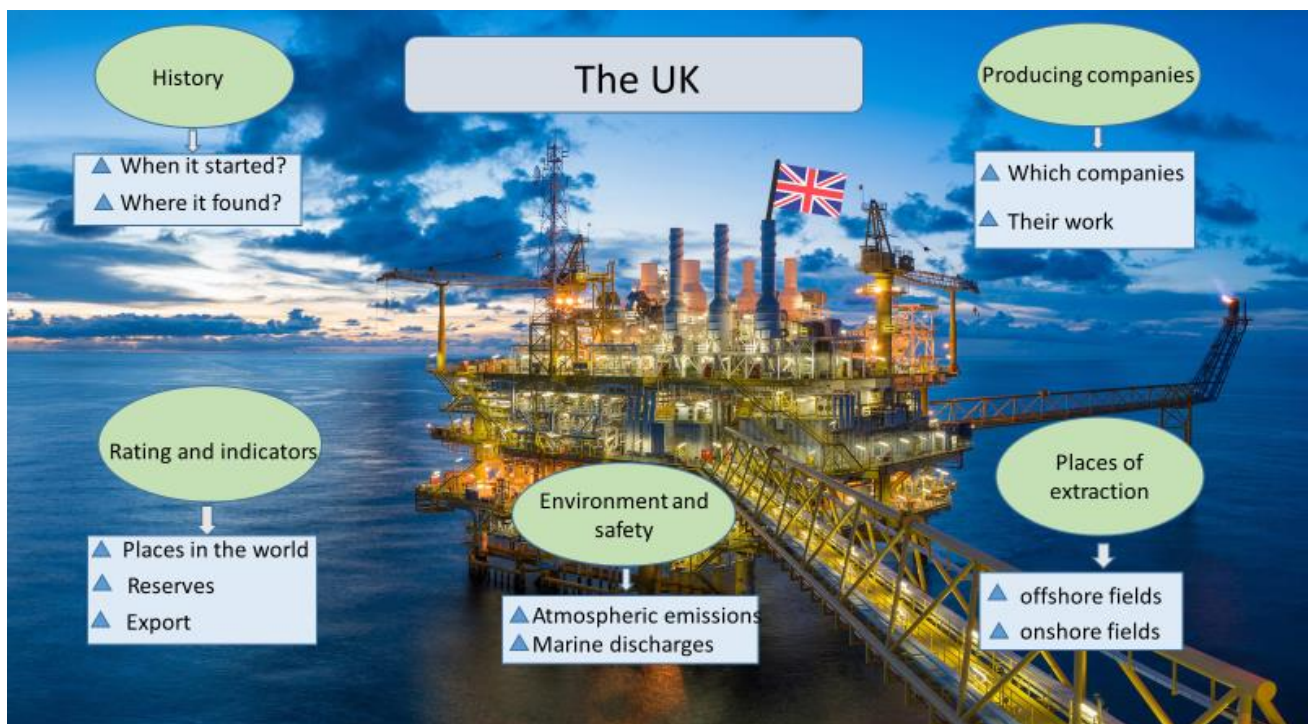


Рисунок 2 – План представления информации о стране, ориентированный на профессиональные интересы субъекта

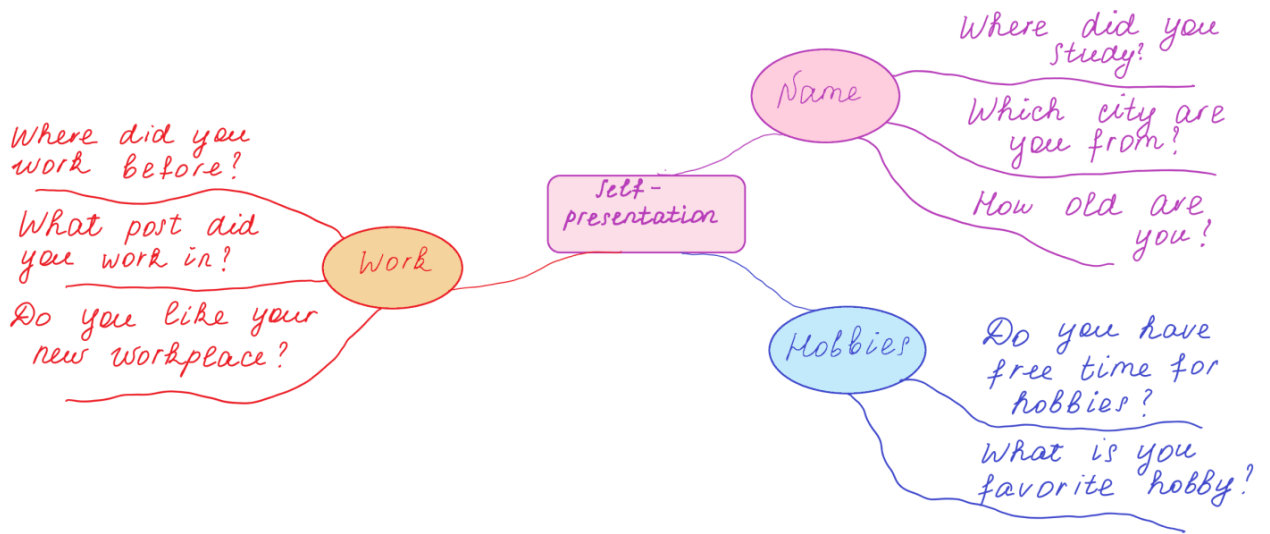


Рисунок 1 – План самопрезентации, ориентированный на коллег

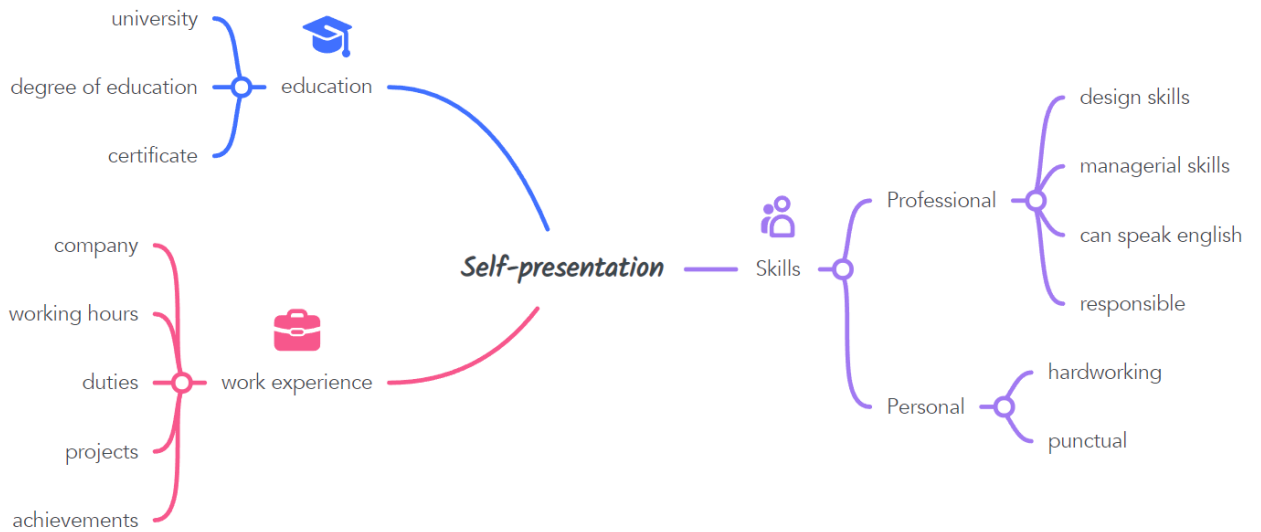


Рисунок 2 – План самопрезентации, ориентированный на коллег



Рисунок 1 – План самопрезентации, ориентированный на руководителя



Рисунок 2 – План самопрезентации с рекомендациями, ориентированный на руководителя

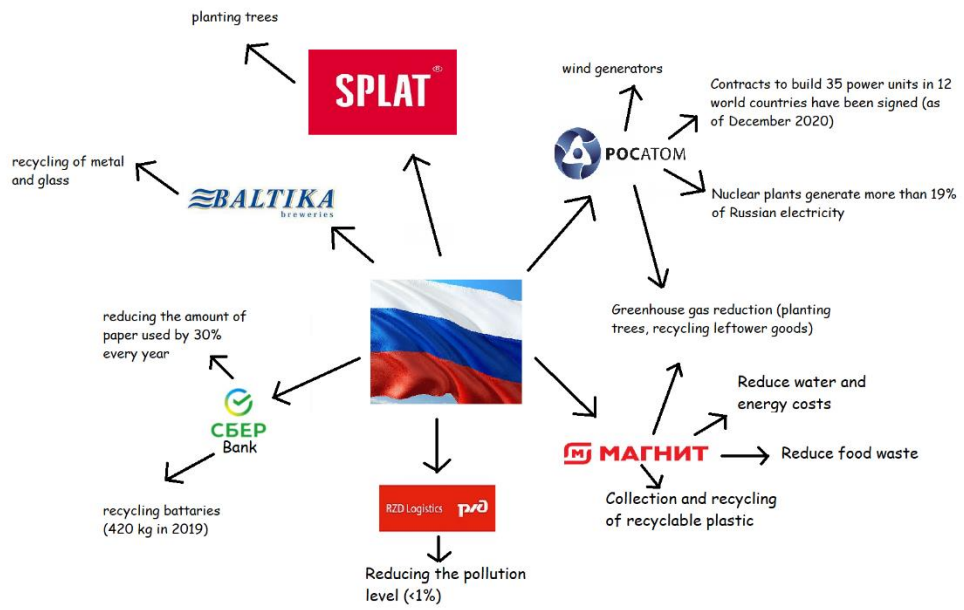


Рисунок 1 – Экологические инициативы отечественных компаний



Рисунок 2 – Экологические инициативы иностранных компаний

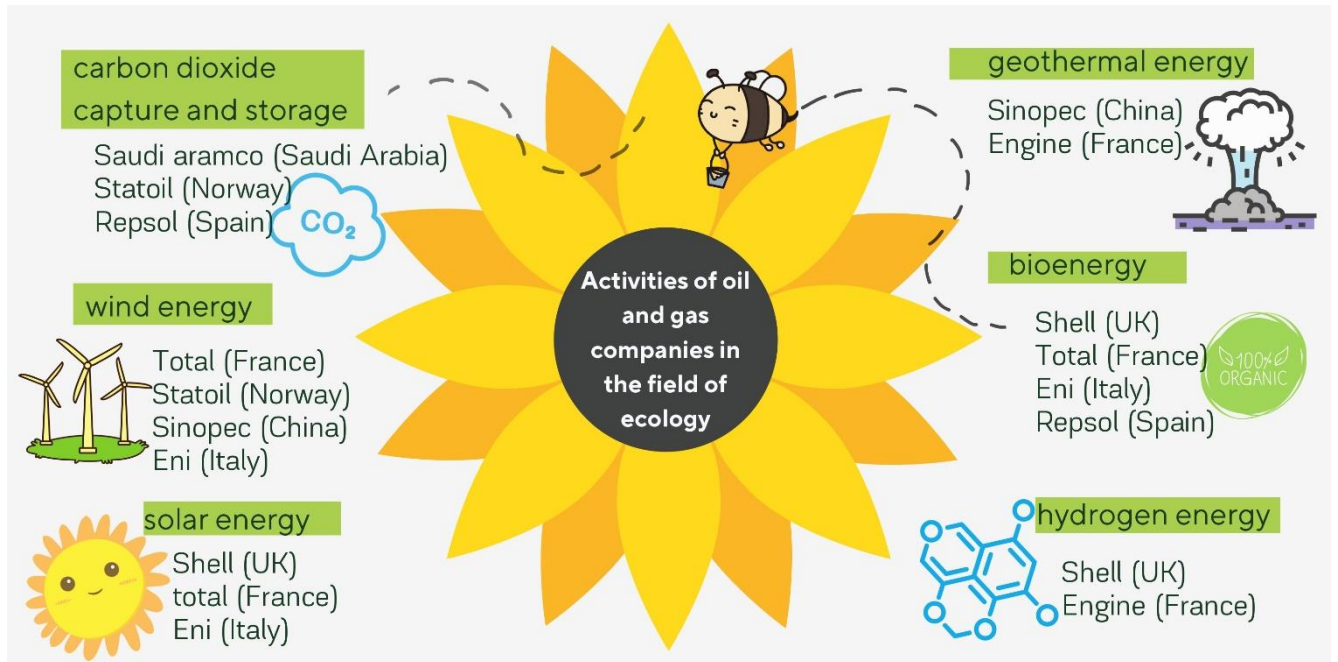


Рисунок 1 – Экологические инициативы нефтегазовых компаний



OIL AND GAS SECTOR

WWF's goal is to prevent and reduce the negative impact of the oil and gas sector on the environment, primarily in the priority ecoregions of WWF Russia, such as the Arctic

WWF Russia is working in the following areas:

- Environmental rating of oil and gas companies
- Reduction of associated petroleum gas combustion volumes
- Oil spill prevention and response
- Independent assessment of oil and gas projects in priority ecoregions WWF



Рисунок 1 – Деятельность фонда (WWF) и его экологические инициативы в нефтегазовом секторе



Рисунок 1 – Взрыв на нефтяной платформе

Рисунок 2 – Разлив нефти



Рисунок 3 – Сбор нефти после аварии

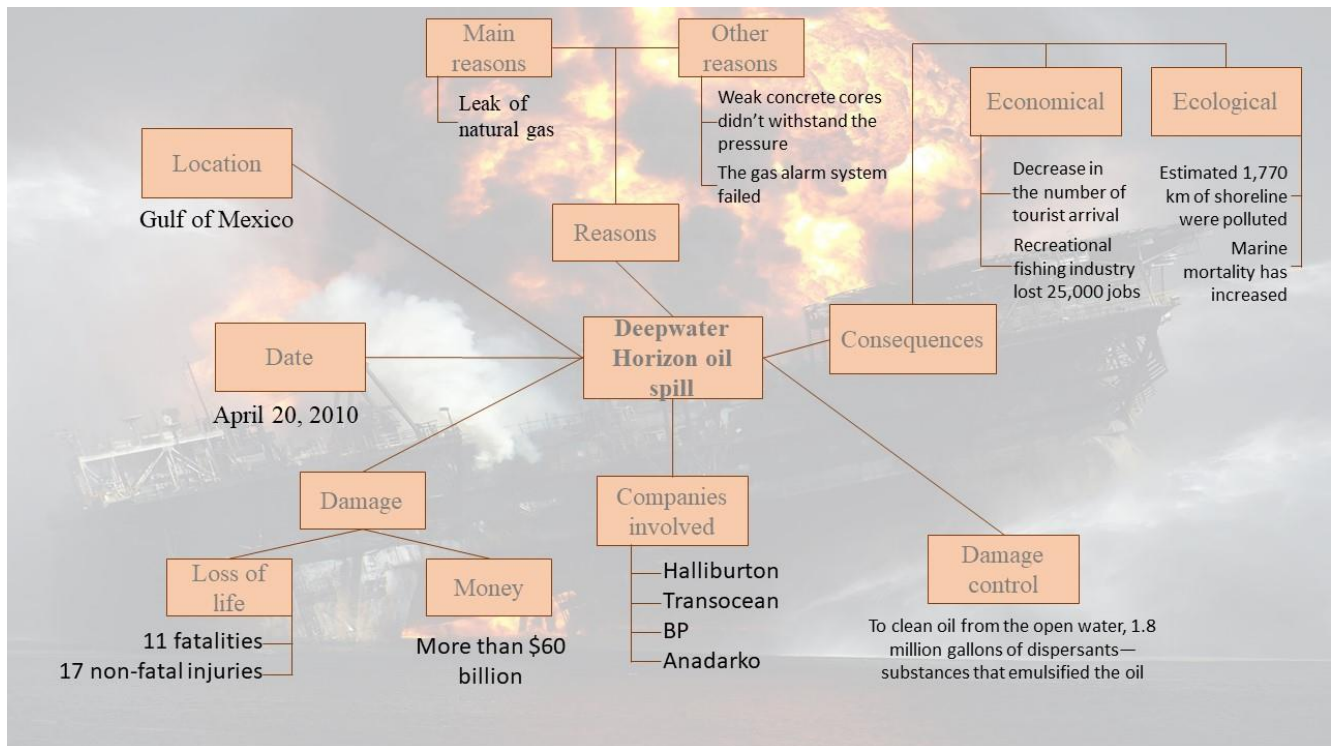


Рисунок 1 – «Разлив нефти в Мексиканском заливе»

Результаты распределений критериев на соответствие нормальному распределению в контрольной и экспериментальной группах после ОЭР

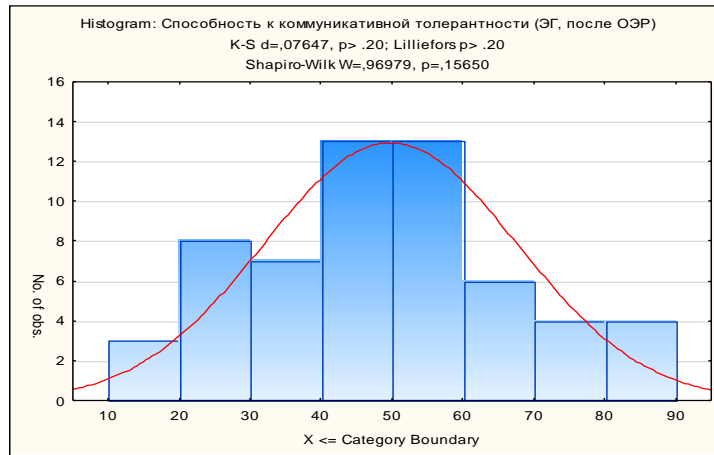


Рисунок 1 – Способность к коммуникативной толерантности (ЭГ, после ОЭР)

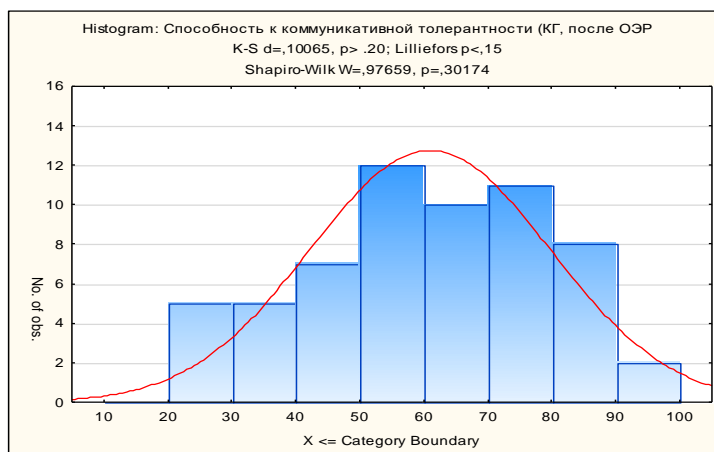


Рисунок 2 – Способность к коммуникативной толерантности (КГ, после ОЭР)

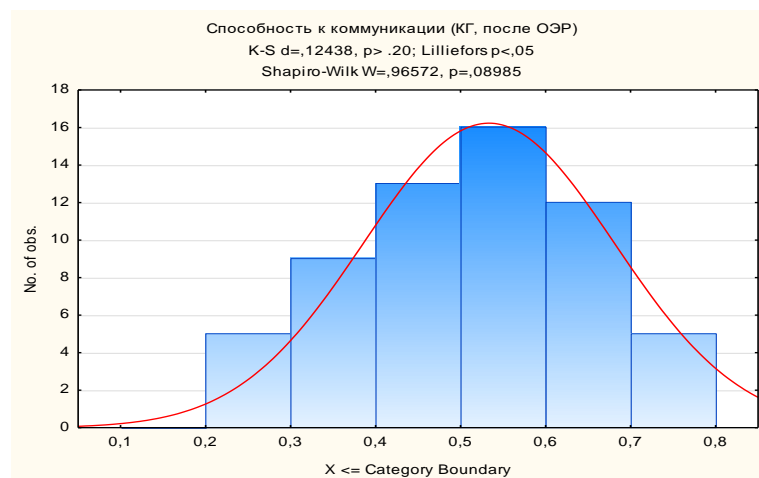


Рисунок 3 – Способность к коммуникации (КГ, после ОЭР)

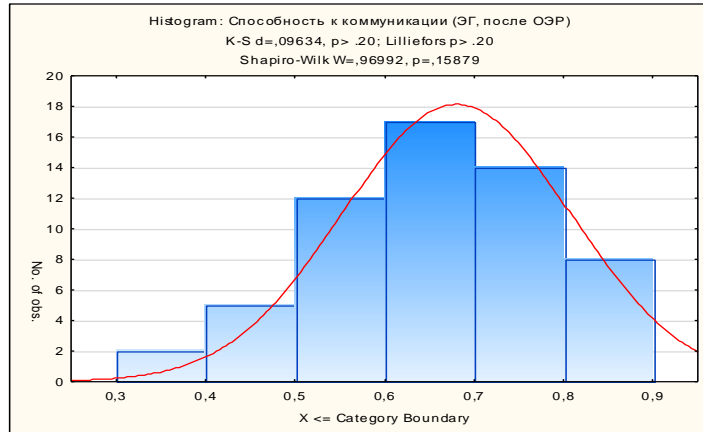


Рисунок 4 – Способность к коммуникации (ЭГ, после ОЭР)

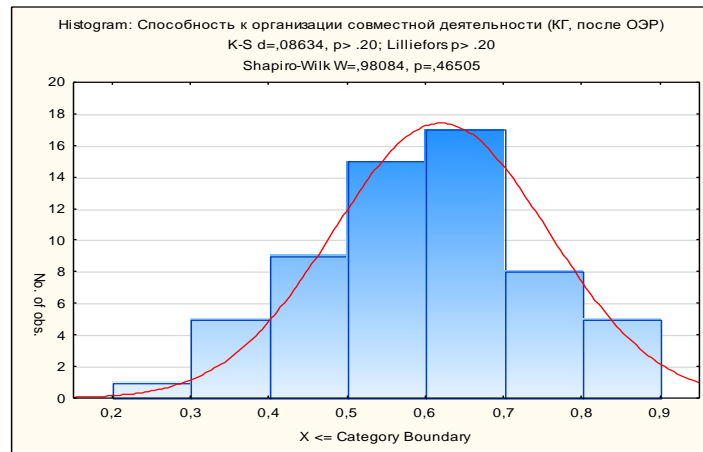


Рисунок 5 – Способность к организации совместной деятельности (ЭГ, после ОЭР)

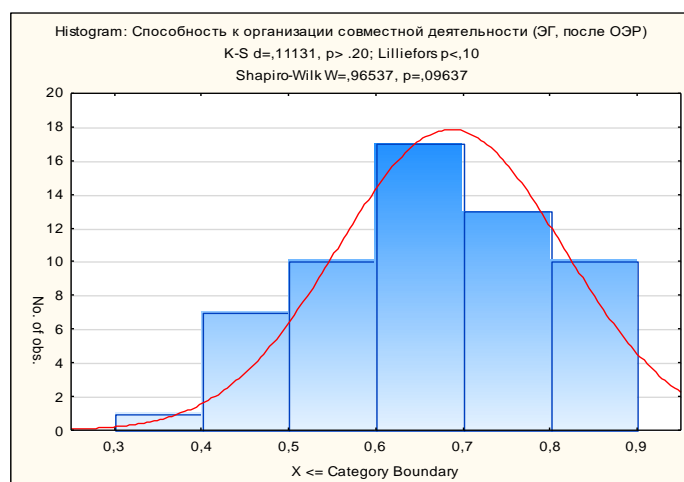


Рисунок 6 – Способность к организации совместной деятельности (ЭГ, после ОЭР)

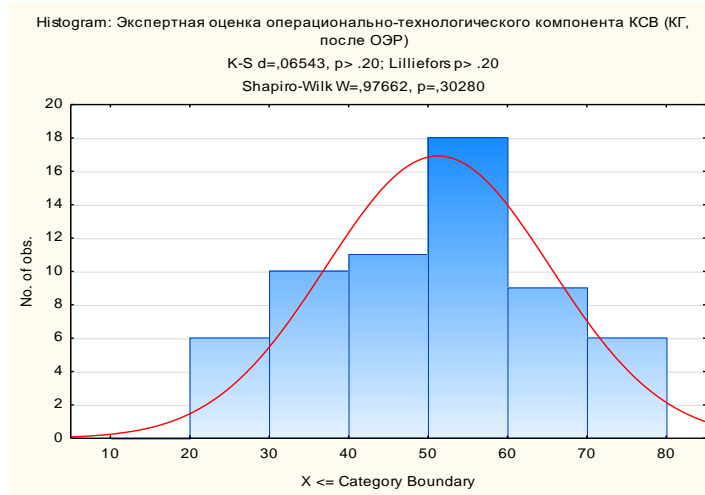


Рисунок 7 – Экспертная оценка КСВ студентов (КГ, после ОЭР)

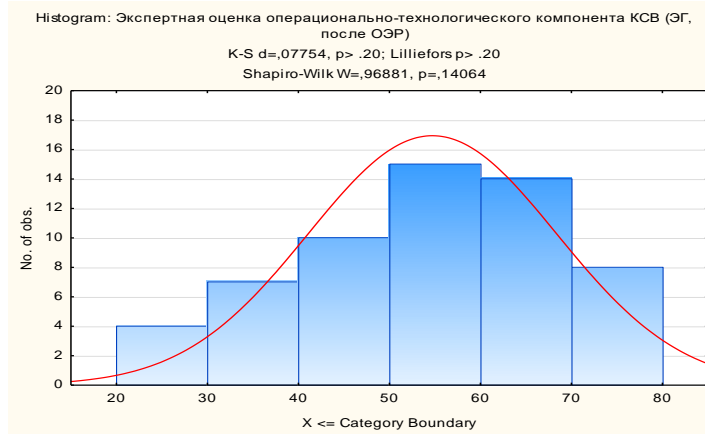


Рисунок 8 – Экспертная оценка КСВ (ЭГ, после ОЭР)

Таблица 1 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникативной толерантности, экспериментальная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Способность к коммуникативной толерантности		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	До ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	35	19	-29	-30.83	841	950.4889
2	38	30	-26	-19.83	676	393.2289
3	41	35	-23	-14.83	529	219.9289
4	81	66	17	16.17	289	261.4689
5	25	20	-39	-29.83	1521	889.8289
6	26	23	-38	-26.83	1444	719.8489
7	39	30	-25	-19.83	625	393.2289
8	27	19	-37	-30.83	1369	950.4889
9	90	59	26	9.17	676	84.0889
10	38	31	-26	-18.83	676	354.5689
11	40	30	-24	-19.83	576	393.2289
12	80	45	16	-4.83	256	23.3289
13	75	61	11	11.17	121	124.7689
14	64	29	0	-20.83	0	433.8889
15	79	28	15	-21.83	225	476.5489
16	49	27	-15	-22.83	225	521.2089
17	53	32	-11	-17.83	121	317.9089
18	45	38	-19	-11.83	361	139.9489
19	59	55	-5	5.17	25	26.7289
20	69	35	5	-14.83	25	219.9289
21	73	50	9	0.17	81	0.0289
22	82	52	18	2.17	324	4.7089
23	71	56	7	6.17	49	38.0689
24	42	47	-22	-2.83	484	8.0089
25	55	46	-9	-3.83	81	14.6689
26	64	58	0	8.17	0	66.7489
27	76	61	12	11.17	144	124.7689
28	81	50	17	0.17	289	0.0289
29	72	53	8	3.17	64	10.0489
30	62	49	-2	-0.83	4	0.6889
31	49	47	-15	-2.83	225	8.0089
32	58	47	-6	-2.83	36	8.0089
33	67	53	3	3.17	9	10.0489
34	61	49	-3	-0.83	9	0.6889
35	59	59	-5	9.17	25	84.0889
36	60	48	-4	-1.83	16	3.3489

Продолжение таблицы 1 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникативной толерантности, экспериментальная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

37	98	86	34	36.17	1156	1308.2689
38	55	61	-9	11.17	81	124.7689
39	63	60	-1	10.17	1	103.4289
40	66	64	2	14.17	4	200.7889
41	70	52	6	2.17	36	4.7089
42	82	73	18	23.17	324	536.8489
43	72	48	8	-1.83	64	3.3489
44	71	51	7	1.17	49	1.3689
45	69	50	5	0.17	25	0.0289
46	88	70	24	20.17	576	406.8289
47	89	57	25	7.17	625	51.4089
48	37	33	-27	-16.83	729	283.2489
49	86	55	22	5.17	484	26.7289
50	90	75	26	25.17	676	633.5289
51	91	79	27	29.17	729	850.8889
52	91	82	27	32.17	729	1034.9089
53	47	38	-17	-11.83	289	139.9489
54	90	75	26	25.17	676	633.5289
55	94	89	30	39.17	900	1534.2889
56	29	24	-35	-25.83	1225	667.1889
57	50	44	-14	-5.83	196	33.9889
58	99	87	35	37.17	1225	1381.6089
Суммы:	3712	2890	0	-0.14	23220	18238.2762
Среднее:	64	49.83				

Таблица 2 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникативной толерантности, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Способность к коммуникативной толерантности		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	До ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	75	44	11.83	-17.02	139.9489	289.6804
2	34	41	-29.17	-20.02	850.8889	400.8004
3	38	25	-25.17	-36.02	633.5289	1297.4404
4	39	39	-24.17	-22.02	584.1889	484.8804
5	68	67	4.83	5.98	23.3289	35.7604
6	30	30	-33.17	-31.02	1100.2489	962.2404
7	95	82	31.83	20.98	1013.1489	440.1604
8	39	35	-24.17	-26.02	584.1889	677.0404

Продолжение таблицы 2 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникативной толерантности, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

9	37	45	-26.17	-16.02	684.8689	256.6404
10	39	39	-24.17	-22.02	584.1889	484.8804
11	40	40	-23.17	-21.02	536.8489	441.8404
12	42	42	-21.17	-19.02	448.1689	361.7604
13	98	98	34.83	36.98	1213.1289	1367.5204
14	65	65	1.83	3.98	3.3489	15.8404
15	79	82	15.83	20.98	250.5889	440.1604
16	49	48	-14.17	-13.02	200.7889	169.5204
17	90	90	26.83	28.98	719.8489	839.8404
18	52	53	-11.17	-8.02	124.7689	64.3204
19	61	66	-2.17	4.98	4.7089	24.8004
20	59	58	-4.17	-3.02	17.3889	9.1204
21	72	73	8.83	11.98	77.9689	143.5204
22	82	81	18.83	19.98	354.5689	399.2004
23	71	70	7.83	8.98	61.3089	80.6404
24	54	55	-9.17	-6.02	84.0889	36.2404
25	28	22	-35.17	-39.02	1236.9289	1522.5604
26	64	51	0.83	-10.02	0.6889	100.4004
27	76	76	12.83	14.98	164.6089	224.4004
28	81	68	17.83	6.98	317.9089	48.7204
29	72	72	8.83	10.98	77.9689	120.5604
30	62	59	-1.17	-2.02	1.3689	4.0804
31	53	53	-10.17	-8.02	103.4289	64.3204
32	58	57	-5.17	-4.02	26.7289	16.1604
33	67	66	3.83	4.98	14.6689	24.8004
34	60	60	-3.17	-1.02	10.0489	1.0404
35	58	58	-5.17	-3.02	26.7289	9.1204
36	61	54	-2.17	-7.02	4.7089	49.2804
37	54	54	-9.17	-7.02	84.0889	49.2804
38	64	65	0.83	3.98	0.6889	15.8404
39	66	66	2.83	4.98	8.0089	24.8004
40	71	81	7.83	19.98	61.3089	399.2004
41	80	74	16.83	12.98	283.2489	168.4804
42	81	77	17.83	15.98	317.9089	255.3604
43	71	72	7.83	10.98	61.3089	120.5604
44	70	75	6.83	13.98	46.6489	195.4404
45	68	69	4.83	7.98	23.3289	63.6804
46	82	66	18.83	4.98	354.5689	24.8004
47	43	39	-20.17	-22.02	406.8289	484.8804
48	55	55	-8.17	-6.02	66.7489	36.2404
49	87	80	23.83	18.98	567.8689	360.2404
50	49	41	-14.17	-20.02	200.7889	400.8004
51	90	80	26.83	18.98	719.8489	360.2404

Продолжение таблицы 2 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникативной толерантности, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

52	26	29	-37.17	-32.02	1381.6089	1025.2804
53	45	47	-18.17	-14.02	330.1489	196.5604
54	91	90	27.83	28.98	774.5089	839.8404
55	93	84	29.83	22.98	889.8289	528.0804
56	25	25	-38.17	-36.02	1456.9489	1297.4404
57	57	72	-6.17	10.98	38.0689	120.5604
58	95	91	31.83	29.98	1013.1489	898.8004
59	90	90	26.83	28.98	719.8489	839.8404
60	89	75	25.83	13.98	667.1889	195.4404
Суммы:	3790	3661	-0.2	-0.2	22756.334	20810.984
Среднее:	63.17	61.02				

Таблица 3 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникации, экспериментальная группы, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Способность к коммуникации		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	0.55	0.7	0	0.02	0	0.0004
2	0.3	0.6	-0.25	-0.08	0.0625	0.0064
3	0.8	0.85	0.25	0.17	0.0625	0.0289
4	0.25	0.5	-0.3	-0.18	0.09	0.0324
5	0.4	0.6	-0.15	-0.08	0.0225	0.0064
6	0.25	0.45	-0.3	-0.23	0.09	0.0529
7	0.4	0.55	-0.15	-0.13	0.0225	0.0169
8	0.3	0.4	-0.25	-0.28	0.0625	0.0784
9	0.5	0.55	-0.05	-0.13	0.0025	0.0169
10	0.35	0.6	-0.2	-0.08	0.04	0.0064
11	0.85	0.8	0.3	0.12	0.09	0.0144
12	0.4	0.65	-0.15	-0.03	0.0225	0.0009
13	0.55	0.7	0	0.02	0	0.0004
14	0.55	0.6	0	-0.08	0	0.0064
15	0.5	0.6	-0.05	-0.08	0.0025	0.0064
16	0.75	0.75	0.2	0.07	0.04	0.0049
17	0.3	0.65	-0.25	-0.03	0.0625	0.0009
18	0.4	0.4	-0.15	-0.28	0.0225	0.0784
19	0.35	0.65	-0.2	-0.03	0.04	0.0009
20	0.45	0.55	-0.1	-0.13	0.01	0.0169
21	0.45	0.65	-0.1	-0.03	0.01	0.0009
22	0.3	0.7	-0.25	0.02	0.0625	0.0004
23	0.35	0.65	-0.2	-0.03	0.04	0.0009

Продолжение таблицы 3 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникации, экспериментальная группы, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

24	0.55	0.7	0	0.02	0	0.0004
25	0.75	0.6	0.2	-0.08	0.04	0.0064
26	0.3	0.55	-0.25	-0.13	0.0625	0.0169
27	0.5	0.5	-0.05	-0.18	0.0025	0.0324
28	0.5	0.8	-0.05	0.12	0.0025	0.0144
29	0.55	0.65	0	-0.03	0	0.0009
30	0.5	0.55	-0.05	-0.13	0.0025	0.0169
31	0.6	0.65	0.05	-0.03	0.0025	0.0009
32	0.45	0.65	-0.1	-0.03	0.01	0.0009
33	0.45	0.6	-0.1	-0.08	0.01	0.0064
34	0.65	0.8	0.1	0.12	0.01	0.0144
35	0.65	0.8	0.1	0.12	0.01	0.0144
36	0.5	0.75	-0.05	0.07	0.0025	0.0049
37	0.6	0.7	0.05	0.02	0.0025	0.0004
38	0.6	0.75	0.05	0.07	0.0025	0.0049
39	0.65	0.75	0.1	0.07	0.01	0.0049
40	0.45	0.7	-0.1	0.02	0.01	0.0004
41	0.45	0.45	-0.1	-0.23	0.01	0.0529
42	0.6	0.8	0.05	0.12	0.0025	0.0144
43	0.65	0.75	0.1	0.07	0.01	0.0049
44	0.65	0.7	0.1	0.02	0.01	0.0004
45	0.6	0.85	0.05	0.17	0.0025	0.0289
46	0.45	0.5	-0.1	-0.18	0.01	0.0324
47	0.6	0.8	0.05	0.12	0.0025	0.0144
48	0.65	0.75	0.1	0.07	0.01	0.0049
49	0.8	0.85	0.25	0.17	0.0625	0.0289
50	0.85	0.9	0.3	0.22	0.09	0.0484
51	0.75	0.8	0.2	0.12	0.04	0.0144
52	0.7	0.7	0.15	0.02	0.0225	0.0004
53	0.8	0.9	0.25	0.22	0.0625	0.0484
54	0.75	0.85	0.2	0.17	0.04	0.0289
55	0.7	0.75	0.15	0.07	0.0225	0.0049
56	0.7	0.9	0.15	0.22	0.0225	0.0484
57	0.75	0.85	0.2	0.17	0.04	0.0289
58	0.7	0.7	0.15	0.02	0.0225	0.0004
Суммы:	31.7	39.45	-0.2	0.01	1.52	0.9247
Среднее:	0.55	0.68				

Таблица 4 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникации, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Способность к коммуникации		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	0.4	0.45	-0.1	-0.08	0.01	0.0064
2	0.25	0.25	-0.25	-0.28	0.0625	0.0784
3	0.35	0.35	-0.15	-0.18	0.0225	0.0324
4	0.45	0.55	-0.05	0.02	0.0025	0.0004
5	0.4	0.5	-0.1	-0.03	0.01	0.0009
6	0.25	0.25	-0.25	-0.28	0.0625	0.0784
7	0.5	0.5	0	-0.03	0	0.0009
8	0.3	0.35	-0.2	-0.18	0.04	0.0324
9	0.3	0.3	-0.2	-0.23	0.04	0.0529
10	0.35	0.35	-0.15	-0.18	0.0225	0.0324
11	0.2	0.4	-0.3	-0.13	0.09	0.0169
12	0.5	0.6	0	0.07	0	0.0049
13	0.6	0.55	0.1	0.02	0.01	0.0004
14	0.25	0.45	-0.25	-0.08	0.0625	0.0064
15	0.5	0.7	0	0.17	0	0.0289
16	0.5	0.55	0	0.02	0	0.0004
17	0.55	0.65	0.05	0.12	0.0025	0.0144
18	0.35	0.35	-0.15	-0.18	0.0225	0.0324
19	0.4	0.45	-0.1	-0.08	0.01	0.0064
20	0.45	0.45	-0.05	-0.08	0.0025	0.0064
21	0.45	0.5	-0.05	-0.03	0.0025	0.0009
22	0.3	0.35	-0.2	-0.18	0.04	0.0324
23	0.35	0.35	-0.15	-0.18	0.0225	0.0324
24	0.4	0.4	-0.1	-0.13	0.01	0.0169
25	0.25	0.25	-0.25	-0.28	0.0625	0.0784
26	0.3	0.3	-0.2	-0.23	0.04	0.0529
27	0.6	0.6	0.1	0.07	0.01	0.0049
28	0.5	0.5	0	-0.03	0	0.0009
29	0.55	0.55	0.05	0.02	0.0025	0.0004
30	0.4	0.45	-0.1	-0.08	0.01	0.0064
31	0.6	0.6	0.1	0.07	0.01	0.0049
32	0.65	0.8	0.15	0.27	0.0225	0.0729
33	0.65	0.7	0.15	0.17	0.0225	0.0289
34	0.5	0.65	0	0.12	0	0.0144
35	0.65	0.65	0.15	0.12	0.0225	0.0144
36	0.45	0.45	-0.05	-0.08	0.0025	0.0064
37	0.45	0.55	-0.05	0.02	0.0025	0.0004
38	0.6	0.6	0.1	0.07	0.01	0.0049
39	0.65	0.65	0.15	0.12	0.0225	0.0144
40	0.45	0.45	-0.05	-0.08	0.0025	0.0064
41	0.65	0.65	0.15	0.12	0.0225	0.0144

Продолжение таблицы 4 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к коммуникации, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

42	0.6	0.6	0.1	0.07	0.01	0.0049
43	0.65	0.6	0.15	0.07	0.0225	0.0049
44	0.8	0.65	0.3	0.12	0.09	0.0144
45	0.6	0.6	0.1	0.07	0.01	0.0049
46	0.65	0.8	0.15	0.27	0.0225	0.0729
47	0.6	0.6	0.1	0.07	0.01	0.0049
48	0.65	0.65	0.15	0.12	0.0225	0.0144
49	0.6	0.7	0.1	0.17	0.01	0.0289
50	0.75	0.8	0.25	0.27	0.0625	0.0729
51	0.4	0.45	-0.1	-0.08	0.01	0.0064
52	0.55	0.55	0.05	0.02	0.0025	0.0004
53	0.4	0.4	-0.1	-0.13	0.01	0.0169
54	0.75	0.75	0.25	0.22	0.0625	0.0484
55	0.7	0.6	0.2	0.07	0.04	0.0049
56	0.5	0.45	0	-0.08	0	0.0064
57	0.75	0.7	0.25	0.17	0.0625	0.0289
58	0.7	0.7	0.2	0.17	0.04	0.0289
59	0.55	0.6	0.05	0.07	0.0025	0.0049
60	0.8	0.8	0.3	0.27	0.09	0.0729
Суммы:	30.25	32	0.25	0.2	1.3925	1.284
Среднее:	0.5	0.53				

Таблица 5 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к организации совместной деятельности, экспериментальная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Способность к организации совместной деятельности		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	0.5	0.5	-0.08	-0.19	0.0064	0.0361
2	0.7	0.7	0.12	0.01	0.0144	0.0001
3	0.5	0.6	-0.08	-0.09	0.0064	0.0081
4	0.35	0.45	-0.23	-0.24	0.0529	0.0576
5	0.4	0.5	-0.18	-0.19	0.0324	0.0361
6	0.7	0.8	0.12	0.11	0.0144	0.0121
7	0.55	0.65	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
8	0.4	0.5	-0.18	-0.19	0.0324	0.0361
9	0.6	0.55	0.02	-0.14	0.0004	0.0196
10	0.45	0.6	-0.13	-0.09	0.0169	0.0081
11	0.45	0.55	-0.13	-0.14	0.0169	0.0196

Продолжение таблица 5 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к организации совместной деятельности, экспериментальная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

12	0.7	0.75	0.12	0.06	0.0144	0.0036
13	0.65	0.7	0.07	0.01	0.0049	0.0001
14	0.5	0.6	-0.08	-0.09	0.0064	0.0081
15	0.55	0.6	-0.03	-0.09	0.0009	0.0081
16	0.3	0.45	-0.28	-0.24	0.0784	0.0576
17	0.3	0.45	-0.28	-0.24	0.0784	0.0576
18	0.45	0.65	-0.13	-0.04	0.0169	0.0016
19	0.4	0.5	-0.18	-0.19	0.0324	0.0361
20	0.55	0.65	-0.03	-0.04	0.0009	0.0016
21	0.4	0.7	-0.18	0.01	0.0324	0.0001
22	0.35	0.4	-0.23	-0.29	0.0529	0.0841
23	0.35	0.55	-0.23	-0.14	0.0529	0.0196
24	0.6	0.6	0.02	-0.09	0.0004	0.0081
25	0.45	0.7	-0.13	0.01	0.0169	0.0001
26	0.55	0.75	-0.03	0.06	0.0009	0.0036
27	0.6	0.65	0.02	-0.04	0.0004	0.0016
28	0.65	0.7	0.07	0.01	0.0049	0.0001
29	0.85	0.9	0.27	0.21	0.0729	0.0441
30	0.6	0.6	0.02	-0.09	0.0004	0.0081
31	0.55	0.7	-0.03	0.01	0.0009	0.0001
32	0.6	0.75	0.02	0.06	0.0004	0.0036
33	0.65	0.7	0.07	0.01	0.0049	0.0001
34	0.65	0.7	0.07	0.01	0.0049	0.0001
35	0.6	0.75	0.02	0.06	0.0004	0.0036
36	0.55	0.55	-0.03	-0.14	0.0009	0.0196
37	0.6	0.8	0.02	0.11	0.0004	0.0121
38	0.6	0.65	0.02	-0.04	0.0004	0.0016
39	0.8	0.8	0.22	0.11	0.0484	0.0121
40	0.6	0.65	0.02	-0.04	0.0004	0.0016
41	0.75	0.75	0.17	0.06	0.0289	0.0036
42	0.5	0.65	-0.08	-0.04	0.0064	0.0016
43	0.65	0.8	0.07	0.11	0.0049	0.0121
44	0.85	0.85	0.27	0.16	0.0729	0.0256
45	0.65	0.7	0.07	0.01	0.0049	0.0001
46	0.6	0.75	0.02	0.06	0.0004	0.0036
47	0.7	0.85	0.12	0.16	0.0144	0.0256
48	0.75	0.9	0.17	0.21	0.0289	0.0441
49	0.7	0.85	0.12	0.16	0.0144	0.0256
50	0.75	0.75	0.17	0.06	0.0289	0.0036
51	0.8	0.9	0.22	0.21	0.0484	0.0441
52	0.3	0.85	-0.28	0.16	0.0784	0.0256
53	0.8	0.85	0.22	0.16	0.0484	0.0256
54	0.5	0.85	-0.08	0.16	0.0064	0.0256
55	0.65	0.7	0.07	0.01	0.0049	0.0001

56	0.8	0.9	0.22	0.21	0.0484	0.0441
57	0.7	0.75	0.12	0.06	0.0144	0.0036
58	0.75	0.8	0.17	0.11	0.0289	0.0121
Суммы:	33.8	39.8	0.16	-0.22	1.2082	0.9598
Среднее:	0.58	0.69				

Таблица 6 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к организации совместной деятельности, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Способность к организации совместной деятельности		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	0.45	0.70	-0.14	0.08	0.0196	0.0064
2	0.7	0.7	0.11	0.08	0.0121	0.0064
3	0.5	0.55	-0.09	-0.07	0.0081	0.0049
4	0.35	0.4	-0.24	-0.22	0.0576	0.0484
5	0.5	0.45	-0.09	-0.17	0.0081	0.0289
6	0.7	0.8	0.11	0.18	0.0121	0.0324
7	0.55	0.55	-0.04	-0.07	0.0016	0.0049
8	0.4	0.4	-0.19	-0.22	0.0361	0.0484
9	0.6	0.55	0.01	-0.07	0.0001	0.0049
10	0.45	0.45	-0.14	-0.17	0.0196	0.0289
11	0.5	0.55	-0.09	-0.07	0.0081	0.0049
12	0.7	0.70	0.11	0.08	0.0121	0.0064
13	0.65	0.7	0.06	0.08	0.0036	0.0064
14	0.5	0.6	-0.09	-0.02	0.0081	0.0004
15	0.55	0.6	-0.04	-0.02	0.0016	0.0004
16	0.4	0.45	-0.19	-0.17	0.0361	0.0289
17	0.3	0.3	-0.29	-0.32	0.0841	0.1024
18	0.45	0.4	-0.14	-0.22	0.0196	0.0484
19	0.4	0.5	-0.19	-0.12	0.0361	0.0144
20	0.55	0.55	-0.04	-0.07	0.0016	0.0049
21	0.4	0.5	-0.19	-0.12	0.0361	0.0144
22	0.35	0.4	-0.24	-0.22	0.0576	0.0484
23	0.35	0.35	-0.24	-0.27	0.0576	0.0729
24	0.6	0.6	0.01	-0.02	0.0001	0.0004
25	0.45	0.5	-0.14	-0.12	0.0196	0.0144
26	0.55	0.55	-0.04	-0.07	0.0016	0.0049
27	0.6	0.65	0.01	0.03	0.0001	0.0009
28	0.65	0.50	0.06	-0.12	0.0036	0.0144
29	0.85	0.9	0.26	0.28	0.0676	0.0784
30	0.6	0.6	0.01	-0.02	0.0001	0.0004
31	0.55	0.6	-0.04	-0.02	0.0016	0.0004
32	0.6	0.65	0.01	0.03	0.0001	0.0009
33	0.65	0.65	0.06	0.03	0.0036	0.0009

Продолжение таблицы 6 – Расчет Т-критерия Стьюдента (способность к организации совместной деятельности, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

34	0.65	0.7	0.06	0.08	0.0036	0.0064
35	0.6	0.5	0.01	-0.12	0.0001	0.0144
36	0.55	0.55	-0.04	-0.07	0.0016	0.0049
37	0.6	0.6	0.01	-0.02	0.0001	0.0004
38	0.6	0.65	0.01	0.03	0.0001	0.0009
39	0.8	0.8	0.21	0.18	0.0441	0.0324
40	0.6	0.65	0.01	0.03	0.0001	0.0009
41	0.75	0.75	0.16	0.13	0.0256	0.0169
42	0.5	0.65	-0.09	0.03	0.0081	0.0009
43	0.65	0.6	0.06	-0.02	0.0036	0.0004
44	0.85	0.85	0.26	0.23	0.0676	0.0529
45	0.65	0.7	0.06	0.08	0.0036	0.0064
46	0.6	0.6	0.01	-0.02	0.0001	0.0004
47	0.7	0.7	0.11	0.08	0.0121	0.0064
48	0.75	0.75	0.16	0.13	0.0256	0.0169
49	0.7	0.85	0.11	0.23	0.0121	0.0529
50	0.75	0.75	0.16	0.13	0.0256	0.0169
51	0.8	0.85	0.21	0.23	0.0441	0.0529
52	0.3	0.85	-0.29	0.23	0.0841	0.0529
53	0.75	0.75	0.16	0.13	0.0256	0.0169
54	0.5	0.5	-0.09	-0.12	0.0081	0.0144
55	0.65	0.7	0.06	0.08	0.0036	0.0064
56	0.7	0.7	0.11	0.08	0.0121	0.0064
57	0.8	0.75	0.21	0.13	0.0441	0.0169
58	0.75	0.8	0.16	0.18	0.0256	0.0324
59	0.6	0.65	0.01	0.03	0.0001	0.0009
60	0.65	0.65	0.06	0.03	0.0036	0.0009
Суммы:	35.2	37.2	-0.2	0	1.12	1.116
Среднее:	0.59	0.62				

Таблица 7 – Расчет Т-критерия Стьюдента (экспертная оценка, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Контрольная группа		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	38	49	-12	-2.27	144	5.1529
2	41	34	-9	-17.27	81	298.2529
3	31	38	-19	-13.27	361	176.0929
4	39	39	-11	-12.27	121	150.5529
5	67	68	17	16.73	289	279.8929
6	42	44	-8	-7.27	64	52.8529
7	30	34	-20	-17.27	400	298.2529

Продолжение таблицы 7 – Расчет Т-критерия Стьюдента (экспертная оценка, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

8	35	39	-15	-12.27	225	150.5529
9	45	37	-5	-14.27	25	203.6329
10	39	39	-11	-12.27	121	150.5529
11	40	40	-10	-11.27	100	127.0129
12	42	42	-8	-9.27	64	85.9329
13	25	27	-25	-24.27	625	589.0329
14	65	65	15	13.73	225	188.5129
15	50	54	0	2.73	0	7.4529
16	48	49	-2	-2.27	4	5.1529
17	32	38	-18	-13.27	324	176.0929
18	53	52	3	0.73	9	0.5329
19	66	60	16	8.73	256	76.2129
20	58	59	8	7.73	64	59.7529
21	73	72	23	20.73	529	429.7329
22	64	67	14	15.73	196	247.4329
23	70	71	20	19.73	400	389.2729
24	55	54	5	2.73	25	7.4529
25	30	28	-20	-23.27	400	541.4929
26	51	54	1	2.73	1	7.4529
27	76	76	26	24.73	676	611.5729
28	68	74	18	22.73	324	516.6529
29	72	72	22	20.73	484	429.7329
30	59	62	9	10.73	81	115.1329
31	53	53	3	1.73	9	2.9929
32	57	58	7	6.73	49	45.2929
33	56	57	6	5.73	36	32.8329
34	60	59	10	7.73	100	59.7529
35	58	58	8	6.73	64	45.2929
36	54	60	4	8.73	16	76.2129
37	54	54	4	2.73	16	7.4529
38	65	64	15	12.73	225	162.0529
39	66	66	16	14.73	256	216.9729
40	44	42	-6	-9.27	36	85.9329
41	74	80	24	28.73	576	825.4129
42	57	51	7	-0.27	49	0.0729
43	42	41	-8	-10.27	64	105.4729
44	45	53	-5	1.73	25	2.9929
45	69	68	19	16.73	361	279.8929
46	59	69	9	17.73	81	314.3529
47	39	43	-11	-8.27	121	68.3929
48	55	55	5	3.73	25	13.9129
49	41	44	-9	-7.27	81	52.8529
50	38	49	-12	-2.27	144	5.1529
51	47	46	-3	-5.27	9	27.7729

Продолжение таблицы 7 – Расчет Т-критерия Стьюдента (экспертная оценка, контрольная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

52	31	26	-19	-25.27	361	638.5729
53	47	45	-3	-6.27	9	39.3129
54	30	30	-20	-21.27	400	452.4129
55	27	29	-23	-22.27	529	495.9529
56	25	25	-25	-26.27	625	690.1129
57	54	57	4	5.73	16	32.8329
58	61	59	11	7.73	121	59.7529
59	27	32	-23	-19.27	529	371.3329
60	61	66	11	14.73	121	216.9729
Суммы:	3000	3076	0	-0.2	11672	11805.734
Среднее:	50	51.27				

Таблица 8 – Расчет Т-критерия Стьюдента (экспертная оценка, экспериментальная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

№	Экспериментальная группа		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
1	32	35	-13.43	-19.74	180.3649	389.6676
2	30	38	-15.43	-16.74	238.0849	280.2276
3	35	41	-10.43	-13.74	108.7849	188.7876
4	66	75	20.57	20.26	423.1249	410.4676
5	40	45	-5.43	-9.74	29.4849	94.8676
6	23	26	-22.43	-28.74	503.1049	825.9876
7	30	39	-15.43	-15.74	238.0849	247.7476
8	24	27	-21.43	-27.74	459.2449	769.5076
9	59	72	13.57	17.26	184.1449	297.9076
10	31	51	-14.43	-3.74	208.2249	13.9876
11	30	40	-15.43	-14.74	238.0849	217.2676
12	45	54	-0.43	-0.74	0.1849	0.5476
13	61	74	15.57	19.26	242.4249	370.9476
14	45	64	-0.43	9.26	0.1849	85.7476
15	49	79	3.57	24.26	12.7449	588.5476
16	33	49	-12.43	-5.74	154.5049	32.9476
17	32	53	-13.43	-1.74	180.3649	3.0276
18	38	45	-7.43	-9.74	55.2049	94.8676
19	55	59	9.57	4.26	91.5849	18.1476
20	35	69	-10.43	14.26	108.7849	203.3476
21	50	58	4.57	3.26	20.8849	10.6276
22	52	52	6.57	-2.74	43.1649	7.5076
23	56	71	10.57	16.26	111.7249	264.3876
24	47	42	1.57	-12.74	2.4649	162.3076

Продолжение таблицы 8 – Расчет Т-критерия Стьюдента (экспертная оценка, экспериментальная группа, поисково-констатирующий и контрольный этапы)

25	46	55	0.57	0.26	0.3249	0.0676
26	61	64	15.57	9.26	242.4249	85.7476
27	50	69	4.57	14.26	20.8849	203.3476
28	48	68	2.57	13.26	6.6049	175.8276
29	53	72	7.57	17.26	57.3049	297.9076
30	49	62	3.57	7.26	12.7449	52.7076
31	47	49	1.57	-5.74	2.4649	32.9476
32	46	58	0.57	3.26	0.3249	10.6276
33	53	67	7.57	12.26	57.3049	150.3076
34	49	61	3.57	6.26	12.7449	39.1876
35	59	62	13.57	7.26	184.1449	52.7076
36	48	61	2.57	6.26	6.6049	39.1876
37	35	29	-10.43	-25.74	108.7849	662.5476
38	61	55	15.57	0.26	242.4249	0.0676
39	66	63	20.57	8.26	423.1249	68.2276
40	64	66	18.57	11.26	344.8449	126.7876
41	52	70	6.57	15.26	43.1649	232.8676
42	73	75	27.57	20.26	760.1049	410.4676
43	48	62	2.57	7.26	6.6049	52.7076
44	62	71	16.57	16.26	274.5649	264.3876
45	50	69	4.57	14.26	20.8849	203.3476
46	63	59	17.57	4.26	308.7049	18.1476
47	57	57	11.57	2.26	133.8649	5.1076
48	33	37	-12.43	-17.74	154.5049	314.7076
49	55	59	9.57	4.26	91.5849	18.1476
50	29	40	-16.43	-14.74	269.9449	217.2676
51	31	37	-14.43	-17.74	208.2249	314.7076
52	33	51	-12.43	-3.74	154.5049	13.9876
53	38	47	-7.43	-7.74	55.2049	59.9076
54	40	43	-5.43	-11.74	29.4849	137.8276
55	29	44	-16.43	-10.74	269.9449	115.3476
56	24	29	-21.43	-25.74	459.2449	662.5476
57	44	50	-1.43	-4.74	2.0449	22.4676
58	41	56	-4.43	1.26	19.6249	1.5876
Суммы:	2635	3175	0.06	0.08	8820.2242	10643.1208
Среднее:	45.43	54.74				