

*На правах рукописи*

**БУЛЫГИНА Лариса Николаевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Тюмень – 2013

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет»

**Научный руководитель –**

доктор педагогических наук, доцент  
**Белякова Евгения Гелиевна**

**Официальные оппоненты:**

**Белова Светлана Владимировна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», кафедра управления педагогическими системами, профессор кафедры

**Мальцева Ольга Анатольевна,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», кафедра возрастной и педагогической психологии, доцент кафедры

**Ведущая организация –**

ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Защита состоится 30 мая 2013 года в 13 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет», по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном центре ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан 26 апреля 2013 года.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Строкова Т.А.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность проблемы исследования.** В современных условиях быстрого демонтажа советской идеологии, копирования западных образцов жизни в российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил сотрудничества и кооперации в вопросах конструктивного социального взаимодействия. Резко обострились социальные проблемы в подростковой среде: снижение образовательного и культурного уровня, расслоение на отдельные страты, размывание жизненных ориентиров. Обнаружились неготовность подростков жить в сложном полиэтническом и поликультурном пространстве, неумение конструктивно взаимодействовать, разрешать конфликты, что стало провоцировать рост преступности и саморазрушающего поведения.

В обозначенных условиях ФГОС ООО (2010г.) регламентирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника, что выражается «в готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; в готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания».

Необходимость формирования коммуникативной компетентности личности на ступени основного общего образования обусловлена переходом обучающихся в подростковый возраст, на который приходится сложные процессы развития самосознания, формирования системы ценностей, определяющей новый тип отношений со взрослыми и сверстниками, а также способность к самооценке. Однако массовая педагогическая практика, в том числе обобщенная в печати (работы Д.И. Архаровой, Н. Ш. Галлямовой, Т.А. Долининой, Т.А. Ладьяженской, А. Ю. Масловой, М. А. Мосиной, О. С. Саломатовой, Т. Б. Черепановой, А.П. Чудинова, Л.И. Шабалиной и др.), свидетельствует об отсутствии системы достижения учащимися коммуникативной компетентности на ступени основного общего образования.

Несмотря на широкое освещение проблемы формирования коммуникативной компетентности как социокультурного феномена, проявляющегося в способности индивида к эффективному социальному взаимодействию, проведенные философские (Г.В. Драч, М.С. Каган, М.К. Петров, В.Т. Шапко и др.), социально-педагогические (Э.А. Орлова, Е.В. Руденский, А.В. Соколов и др.) и психологические (А.Г. Асмолов, А. А. Бодалев, И.Н. Горелов, Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.В. Крючкова, Л.А. Петровская, Т.М. Дридзе, и др.) исследования не дают конкретного ответа на вопрос, как в системе школьного обучения, на ступени основного общего образования, подготовить коммуникативно компетентную личность, способную продуктивно взаимодействовать с партнерами в постоянно меняющемся многофакторном информационном и коммуникативном пространстве.

Требуют теоретического осмысления и вопросы, связанные с определением педагогических условий, механизмов и средств формирования коммуникативной компетентности подростков, поскольку исследователи проблемы в последние годы, хотя и сходятся во мнении, что формирование коммуникативной

компетентности возможно лишь при активной, осознанной и целенаправленной деятельности самого обучаемого как субъекта коммуникации (Г.А. Кудрявцева, А.В. Мудрик, Г.С. Трофимова, и др.), при систематической диагностике процесса и его результатов (Ю.М. Жуков, Л. А. Петровская, Ю.Л. Ханин), однако либо предлагают основные направления становления компетентной личности в средней школе (работы И.Г. Агапова, В.В. Серикова, А.А. Хуторского, С.Е. Шишова и др.), либо решают проблему формирования коммуникативной компетентности учащихся в рамках конкретного предмета (работы Д.И. Архаровой, Н.А. Зайцева, Г. Лозанова, Г.А. Китайгородской и др.) или конкретной технологии (исследования С.Ю. Куриловой, Е.И. Пассова и др.). Осложняет поиск путей формирования коммуникативной компетентности подростков и недостаточная проработка сущности понятия «коммуникативная компетентность подростков».

Таким образом, возникают *противоречия*:

- между потребностью общества в выпускниках основной школы, готовых к продуктивному социальному взаимодействию, и недостаточной направленностью системы школьного образования на формирование коммуникативной компетентности подростков;

- между необходимостью в свете стандарта общего образования нового поколения обеспечить формирование коммуникативной компетентности подростков как результат их обучения на ступени основного общего образования и теоретической и практической неразработанностью целостной педагогической системы его достижения;

- между коммуникативным потенциалом школьного обучения и недостаточным использованием его возможностей в формировании коммуникативной компетентности подростков.

Обозначенные противоречия определили *проблему* исследования, которая заключается в выявлении коммуникативного потенциала школьного обучения и обосновании путей его реализации в процессе формирования коммуникативной компетентности подростков.

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения *темы исследования: «Формирование коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении».*

**Объект исследования** – процесс обучения подростков в основной школе.

**Предмет исследования** – особенности освоения подростками коммуникативных действий как инструмента продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками и коммуникативных компетенций как содержательного и смыслового наполнения коммуникативной компетентности личности.

**Цель исследования** – разработать, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность педагогической модели формирования коммуникативной компетентности подростков в процессе разрешения ценностных коммуникативных ситуаций, создаваемых различными по типу коммуникативными задачами.

Исследование построено на *общепринятом концептуальном положении* о том, что коммуникативная компетентность личности, определяемая способ-

ностью человека решать проблемы коммуникации с высокой степенью коммуникативной рефлексии и адекватного реагирования на изменения обстоятельств, имеет социальную направленность, так как принимаемые человеком решения, как и сама коммуникативная деятельность индивида, имеют социальные последствия, а также *авторских концептуальных установках* о том, что коммуникативную компетентность подростков как необходимое условие и личностный результат успешного освоения ими предметных знаний и реализации онтогенетической потребности в общении следует понимать как единство ценностных, содержательных (перцептивные, интерактивные и коммуникативно-речевые компетенции) и структурных (когнитивный, функционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный) компонентов; как качество личности, проявляющееся не только в умении школьников общаться с ровесниками и взрослыми, но и в их способности выбирать позитивные ориентиры в коммуникации и коммуникативно рефлексировать.

### ***Гипотеза исследования***

Исходя из вышеуказанных положений и установок, необходимо:

- *выстроить логику процесса* формирования коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении в следующей последовательности: от организации и руководства учителем взаимодействия обучающихся в процессе освоения предметного знания в контексте учебной коммуникации, через непосредственную кооперацию, направленную на достижение общих для группы целей, решение учебных задач и освоение необходимых при этом коммуникативных действий (целеполагания, планирования, инициативного сотрудничества и коммуникативной рефлексии) - к самостоятельной продуктивной коммуникации подростков в учебных и жизненных ситуациях;

- в качестве психолого-педагогического *механизма* формирования коммуникативной компетентности подростка в опоре на процесс смыслообразования принять освоение обучающимися коммуникативных действий, обеспечивающих продвижение от *ориентации* в коммуникативной ситуации, вынужденной *адаптацией* в групповой коммуникации, через *осмысление потребности* в общении к *реализации* возможности самовыражения в текстах разной коммуникативной направленности, в том числе и в самостоятельной публичной коммуникации;

- *методику* формирования коммуникативной компетентности подростков разработать и реализовать на основе использования комплекса развивающих умения ориентироваться и адаптироваться в коммуникативной ситуации и учебном тексте *коммуникативных задач*, сохраняющих единство предметного содержания и способов освоения коммуникативных действий в сотрудничестве и кооперации и позволяющих подросткам реализовывать потребности и возможности самовыражения в коммуникации, расширяющих опыт освоения коммуникативных действий;

- выявлять уровень сформированности коммуникативной компетентности у подростков в соответствии с 4 критериями – *ценностно-смысловым* (способность осмысливать проблемы в коммуникации на основе коммуникативных норм), *когнитивным* (овладение разнообразными знаниями в сфере коммуни-

кации, необходимыми подростку для продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками), *функционально-деятельностным* (приобретение практических умений, навыков, компетенций в решении учебных и жизненных коммуникативных проблем) и *рефлексивным* (способность к самоанализу и самооценке коммуникации и ее продуктов).

В соответствии с целью, предметом и гипотезой определены **задачи**:

1. *Диагностическая*: изучить, систематизировать и обобщить психолого-педагогические, теоретико-методологические, философские исследования, позволяющие выяснить условия организации процесса обучения в основной школе, ориентированного на формирование коммуникативной компетентности подростков.

2. *Теоретико-моделирующая*: разработать модель формирования коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении.

3. *Опытно-экспериментальная*: реализовать разработанную модель в практике общеобразовательных учреждений, интерпретировать результаты.

4. *Прикладная*: разработать методические рекомендации по практическому использованию результатов исследования.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили положения *компетентностного* подхода о результатах школьного образования (работы А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.К. Марковой, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.); положения *системно-деятельностного* подхода о характере школьного обучения (материалы ФГОС ООО, работы А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, и др.); положения *коммуникативного* подхода о методах обучения в школе (работы Д.И. Архаровой, А.А. Бодалева, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика, Е.И. Пасова, И.И. Рыданова, А.П. Чудинова и другие); идеи *герменевтического* подхода о взаимодействии обучающегося с учебным текстом (исследования И.В. Абакумовой, С.В. Беловой, Е.Г. Беляковой, А.Ф. Закировой, Т.В. Обласовой и др.); фундаментальные труды по методологии и теории педагогического исследования (работы Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина и др.), а также исследования о критериях оценки результатов школьного обучения (работы О. Абдуллиной, В.П. Беспалько, М.М. Поташника, Т.А. Стрковой, Г.А. Цукерман, Г.И. Щукиной и др.).

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие **методы**: *теоретические* – сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, систематизация, моделирование, проектирование; *эмпирические* – наблюдение, обобщение педагогического опыта, экспертная оценка, тестирование, анкетирование, изучение продуктов деятельности, опытно-экспериментальная работа.

**Базой исследования** стали средняя школа № 50 и лицей № 51 города Нижний Тагил, средняя школа № 3 поселка Черноисточинск Свердловской области. К опытно-экспериментальной работе были привлечены учащиеся 5-9 классов указанных школ (всего 161 человек) и 51 учитель.

Началом исследования послужило накопление собственного многолетнего педагогического опыта формирования коммуникативной компетентности

школьников, а также изучение опыта педагогов-словесников средних школ Горнозаводского округа Свердловской области.

**Исследование осуществлялось** с 2004 по 2013 годы в три этапа.

На *теоретико-констатирующем* этапе (январь – август 2004 г.) происходило осмысление проблемы; изучалась философская, психолого-педагогическая и методическая литература. Были сформулированы цель, задачи, рабочая гипотеза исследования. Определены экспериментальные и контрольные группы. Разрабатывались педагогическая модель формирования коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении и комплекс коммуникативных задач для учащихся 5-9 классов. Разработана критериально-уровневая шкала оценки сформированности коммуникативной компетентности подростков. Была проведена диагностика стартового уровня коммуникативной компетентности подростков в экспериментальных и контрольных группах.

На *преобразующем* этапе (сентябрь 2004 г. – июнь 2012 г.) осуществлялась опытно-экспериментальная проверка разработанной модели в экспериментальных группах.

На *обобщающем* этапе (июль 2012 г. – март 2013 г.) интерпретировались результаты исследования, уточнялись сформулированные теоретические выводы, оформлялся текст диссертации. Разрабатывались методические рекомендации использования результатов исследования в школьной практике.

#### **Научная новизна исследования**

*Уточнено содержание понятия* «коммуникативная компетентность подростка» применительно к проблеме ее формирования у обучающихся в свете ФГОС ООО. Коммуникативная компетентность подростка рассматривается как единство ее ценностных, содержательных (перцептивные, интерактивные и коммуникативно-речевые компетенции) и структурных (когнитивный, функционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный) компонентов, проявляющихся в способности подростка выбирать ориентиры, способы, средства и желаемые результаты в коммуникации, создавать собственный коммуникативный продукт с учетом ресурсов коммуникации и личных возможностей и коммуникативно рефлексировать.

*Выявлен механизм* формирования коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении, который заключается в освоении обучающимися коммуникативных действий (целеполагания, планирования, взаимодействия, рефлексии), обеспечивающих продвижение учащихся от вынужденной адаптации к самостоятельности в ценностной коммуникативной ситуации урока, организуемой систематически на всех занятиях, включенных в образовательный процесс, при участии всех педагогов-предметников.

*Определены наиболее эффективные средства формирования* коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении - коммуникативные задачи, различающиеся по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и формам организации учебной деятельности.

С учетом герменевтических методов и приемов интерпретации учебных текстов *спроектировано содержание коммуникативных задач*, направленных на развитие умения ориентироваться в коммуникативной ситуации и учебном

тексте на основе понимания темы, проблемы, позиции партнера и средств ее выражения, позволяющих поэтапно сформировать у подростков собственное отношение к содержанию исходного текста и коммуникативной ситуации, реализовать потребности и возможности самовыражения в групповой коммуникации, расширяющих опыт освоения коммуникативных действий при создании собственных текстов и способствующих практическому овладению различными способами публичной коммуникации.

*Выделены уровни сформированности коммуникативной компетентности у подростков, позволяющие определить перспективы достижения компетентности на ступени основного образования: рецептивный, проявляющийся в умениях ориентироваться в коммуникативных ситуациях и текстах, конформный – в умениях адаптироваться, репродуктивный и продуктивный уровни - в умениях реализовать свои потребности и возможности соответственно в репродуктивной и продуктивной групповой коммуникации, креативный уровень – в самостоятельной продуктивной коммуникации.*

*Обоснована возможность формирования коммуникативной компетентности у подростков в процессе освоения коммуникативных компетенций на основе приобретения опыта коммуникативных действий на уровне, необходимом для их успешной социализации.*

#### **Теоретическая значимость**

*Обосновано содержание коммуникативной компетентности, раскрываемое через компетенции, освоение которых обеспечивает ориентацию подростка в основополагающих ценностях и целях коммуникации и продуктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Обоснована структура коммуникативной компетентности подростков, представленная совокупностью когнитивного, функционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов, отражающих способность подростка решать коммуникативные проблемы в обучении и в жизни.*

*Разработана педагогическая модель формирования коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении, ориентированная на непрерывное коммуникативное развитие обучающихся в ценностной коммуникативной ситуации урока посредством обретения опыта коммуникативных действий в практике решения коммуникативных задач.*

*Доказано, что необходимыми педагогическими условиями, обеспечивающими формирование коммуникативной компетентности у подростков в школьном обучении, выступают: способность педагогов создавать коммуникативные ситуации, удовлетворяющие онтогенетическую потребность подростков в общении, погружать подростков в коммуникативные ситуации урока, содержание которого выстраивается в сочетании информационного и процедурного компонентов освоения способов сотрудничества и кооперации.*

**Практическая значимость** полученных результатов исследования состоит в разработке комплекса коммуникативных задач, учебного пособия «Формирование коммуникативной компетентности учащихся основной школы», рабочих программ, методических рекомендаций и критериального ком-



плекса для оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности подростков.

Материалы диссертации широко используются в практической работе школ Свердловской области (города Екатеринбург, Качканар, Кировград, Кушва, Лесной, Невьянск, Нижний Тагил, Нижняя Тура, Салда, поселки Горноуральский, Лая, Николо-Павловск, Черноисточинск и др.).

**Достоверность исследования** обеспечена методологическим обоснованием механизмов, средств, условий формирования коммуникативной компетентности подростков; основательностью и длительностью опытно-экспериментальной работы; репрезентативностью выборки; сопоставимостью полученных результатов с результатами других ученых. Личный вклад автора состоит в непосредственном участии в разработке и проведении всех этапов опытно-экспериментальной работы, в практической реализации материалов исследования в учебном процессе общеобразовательных учреждений Свердловской области.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные идеи и результаты исследования представлялись на научно-практических конференциях: международных (Екатеринбург, 2008, 2009; Санкт-Петербург, 2010); всероссийских (Москва, 2009; Екатеринбург, 2009; Нижний Тагил, 2010; Тюмень, 2012, 2013) и межрегиональных (Н.Тагил, 2005, 2009); на заседаниях кафедры педагогики Нижнетагильского филиала института развития образования Свердловской области (Н.Тагил, 2005-2013 гг.), академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета (Тюмень, 2012-2013г.); на педагогических чтениях и конференциях в городах Горнозаводского округа Свердловской области (2005-2013гг.); публиковались в межвузовских сборниках России и Украины.

По промежуточным результатам исследования соискатель стала обладателем гранта Президента России (2006г.), лауреатом Национальной премии «Элита российского образования» в номинации «Лучший инновационный проект» (2009г.) и стала обладателем гранта Министерства образования Свердловской области (2010г.). По оценке результатов исследования независимыми экспертами Уральского института экономики, управления и права признана победителем конкурса учителей в г.Нижний Тагил (2012г.).

#### **На защиту выносятся следующие положения**

Не отрицая сложившейся в психолого-педагогической науке трактовки коммуникативной компетентности как системы внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, О.В. Крючкова и др.), как «уровня сформированности коммуникативных знаний, умений и навыков, развития индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение коммуникативных задач» (С.Ю. Курилова), мы понимаем коммуникативную компетентность подростков как способность выбирать и коммуникативно рефлексировать способы и средства общения в соответствии с характером коммуникативной ситуации, основываясь на ценностно-смысловых ориентирах личности.

- В отличие от других авторов, рассматривающих возможность формирования коммуникативной компетентности личности в частнопредметном и методическом контексте (Н.А. Зайцев, Г. Лозанов, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская и др.) или средствами отдельной педагогической технологии (Д.И. Архарова, Т.А. Долинина, и др.), мы исследуем особенности освоения подростками личностно значимых, осмысленных коммуникативных действий как инструмента кооперации, компетенций - как смысловых и содержательных компонентов коммуникативной компетентности личности, приобретаемых в процессе разрешения ценностных коммуникативных ситуаций на уроках разных образовательных областей.

- Процесс формирования коммуникативной компетентности подростков включает ряд подэтапов, выделенных в соответствии с последовательностью освоения опыта коммуникативных действий: ориентационный (обеспечивающий ориентацию в коммуникативной ситуации и учебном тексте), интерпретационный (позволяющий сформировать собственное отношение к содержанию исходного текста и к ситуации групповой коммуникации), кооперационно-деятельностный (способствующий продуктивности групповой коммуникации) и презентационный (подытоживающий работу по овладению публичной коммуникацией).

- Формирование коммуникативной компетентности подростков как результат их обучения в основной школе обеспечивается продуктивным взаимодействием обучающихся на основе комплекса коммуникативных задач, дифференцированных по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и формам организации совместной деятельности, используемых на разных предметах, разными учителями в течение всего периода обучения подростков в основной школе наряду с другими методами и средствами: образцовый показ, инструктаж, дозированная помощь и др.

- Оценка продуктивности формирования коммуникативной компетентности подростков осуществляется на основе критериально-уровневой шкалы, позволяющей выявлять динамику освоения подростками коммуникативных умений в соответствии с ценностно-смысловым, когнитивным, функционально-деятельностным и рефлексивным критериями.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (329 источников), 10 приложений. Она иллюстрирована схемой, 6 рисунками, 11 таблицами.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обосновывается актуальность исследования, определяются объект, предмет, цель, формулируются гипотеза и задачи работы, перечисляются методы и этапы исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

**В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста»** рассматриваются сущность и структура коммуникативной компетентности (далее-КК) учащихся как результата образования в основной шко-

ле, анализируются основные подходы к формированию КК личности, а также представлена модель формирования КК подростков в школьном обучении.

Анализ философской, психолого-педагогической и лингвистической литературы, рабочих программ педагогов и учебных планов, исследовательских проектов и аттестационных работ школьников, в том числе выполненных учащимися в условиях ЕГЭ, наблюдения «живого» педагогического процесса, собственный многолетний опыт в системе среднего и послевузовского образования позволили обосновать необходимость поиска путей сопряжения потенциала школьного обучения и способов формирования КК подростков.

Острая необходимость достижения не декларативной, а подлинной КК подростков требует, на наш взгляд, реализации в образовательном процессе основной школы специальных подходов на принципах взаимодополнительности и паритетности: системно-деятельностного, компетентностного, коммуникативного и герменевтического.

Сущность реализации *системно-деятельностного* подхода в рамках нашего исследования заключается в определении особенности организации процесса формирования КК с позиции целостной системы ее структурных и содержательных компонентов, в раскрытии системных свойств процесса формирования КК в школьном обучении; *компетентностного* подхода - в необходимости разработки и реализации принципов, методов, приемов и средства, способствующих формированию КК подростков как цели, ценности и результата их обучения в основной школе на основе принципов сотрудничества и кооперации; *коммуникативного* подхода - в практическом овладении подростками коммуникативных действий, освоении коммуникативных компетенций, что проявляется в активном включении обучающихся в коммуникативную ситуацию урока на основе общей учебной темы и проблемы, организации взаимодействия и кооперации при решении коммуникативных задач в обучении; *герменевтического подхода* - в организации процедуры сотрудничества и кооперации подростков на уроке на основе текста как любой упорядоченной знаковой системы, являющейся основным хранителем и источником знаний по учебным предметам, и в познании окружающего мира.

Анализ психолого-педагогических исследований проблемы формирования КК личности (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) позволил определить *сущность и структуру* КК подростков. Большинство исследователей понимает КК как целостную систему его психических и поведенческих характеристик, способствующих успешной самореализации в межличностной и межкультурной коммуникации. В качестве *содержательных* компонентов КК мы выбираем перцептивные, интерактивные и коммуникативно-речевые компетенции. В качестве *структурных* - когнитивный, функционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Содержательные и структурные компоненты являются не отдельными частями КК, а предполагают сопряжение друг с другом, взаимопроникновение. Таким образом, формирование каждого отдельного компонента КК обязательно скажется в остальных, взаимодействующих с ним.

Выбор *содержательных компонентов* КК обусловлен следующими положениями (А.М. Абрамов, В.П. Дронов, В.В. Козлов, А.М. Кондаков, Н.Д. Никандров и др.):

- *перцептивные* компетенции позволяют подростку понимать ценности своей и чужой позиции в коммуникации, определяться в межличностных отношениях, а значит, овладеть *коммуникацией как сотрудничеством*;

- *интерактивные* компетенции - самоопределяться в группе, в социуме, сотрудничать при решении конкретных проблем, а значит, овладеть *коммуникацией как кооперацией*;

- *коммуникативно-речевые* компетенции - выразить свою мысль в устной и письменной форме на родном языке осмысленно, грамматически нормативно, на основе использования различных источников информации, в том числе и Интернет.

В современных психолого-педагогических исследованиях представлены различные подходы к определению структуры КК. Структура КК в единстве знаний, умений, способов взаимодействия и освоения социальных ролей отражена в работах А.Н. Дахина, А.В.Хуторского, Г.Селевко и др., в совокупности способностей индивида коммуницировать - в работах Г.Б. Голуб, В.А. Кальней, О.В. Чураковой, С.Е. Шишова и др.

Обобщая современные представления о структуре КК и отмечая обязательность ценностно-смыслового аспекта в любой коммуникации, который проявляется в отношении человека к себе, к другим людям, что придает общению личностный смысл и делает его продуктивным, мы выделяем в составе КК следующие компоненты:

- *когнитивный* компонент, отражающий понимание содержания КК как цели и ценности образования в основной школе;

- *функционально-деятельностный* компонент, включающий коммуникативные действия, способствующие освоению подростками коммуникативных умений, обретению коммуникативного опыта;

- *рефлексивный* компонент, характеризующий особенности личности, которые влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации, что связано с саморегуляцией подростков, умением корректно реагировать на изменения поведения партнеров по коммуникативной ситуации.

Анализ известных сегодня подходов в формировании КК у подростков (технологии Д.И. Архаровой, Т.А. Долининой, Н.А. Зайцева, Е.И. Пассова, Г. Лозанова, Г.А. Китайгородской и др.) говорит о том, что все они имеют частно-предметный характер, а потому не позволяют ученику к окончанию основной школы достичь уровня КК, достаточного для его успешной социализации. Мы же видим способ формирования КК в освоении обучающимися в ценностной учебной коммуникации следующих *коммуникативных действий*, обеспечивающих продвижение учащихся от вынужденной адаптации к самостоятельности в публичной коммуникации:

1. осуществлять *целеполагание в коммуникации*, то есть принимать ценности коммуникации как ее цель, формировать коммуникативные цели как

субъективно-идеальный образ желаемого результата, воплощать коммуникативные цели в объективно-реальном результате - ценностном поведении;

2. *планировать коммуникативные ситуации*, то есть осуществлять проблемный анализ коммуникативной ситуации, учитывать ее ресурсы и возможности, ведущие к реализации намеченных целей;

3. *инициативно и продуктивно сотрудничать*, то есть:

а) *высказывать отрицание*, предполагающее развитие умения сознательно предъявлять свою, иную, точку зрения, понимая ее ценность и значимость;

б) *высказывать сомнение*, которое движет поиск твердых доказательств, логических связей на основе сформированных личностных смыслов;

в) *высказывать утверждение* как способ публичного предъявления подростком сформированных личностных смыслов и ценностных ориентаций;

г) *задавать вопросы* с целью определения направления поиска смыслов через понимание, необходимого для ценностной коммуникации;

д) *отвечать на вопрос* как утверждение смыслов и показатель понимания, необходимого для ценностной коммуникации;

е) *сообщать доказательства, аргументы*, которые активизируют и направляют поиск смыслов в групповой коммуникации, так как индивидуальная система доказательств формируется на основе личностных ценностных смыслов и ориентаций;

4. *коммуникативно рефлексировать*, то есть давать себе, своим способам и результатам взаимодействия с окружающими, объективную оценку.

Для определения качественных изменений, происходящих в личности подростков при освоении коммуникативных действий, выражающихся в умениях взаимодействовать и кооперироваться со сверстниками и взрослыми, осмысленно конструировать собственный коммуникативный продукт (текст), мы выделяем пять уровней сформированности КК.

- *Рецептивный уровень* диагностируется, когда ученик способен *сориентироваться* в коммуникативной ситуации на основе определения предмета, контекста общения, позиции участников, однако степень самостоятельности подростка в коммуникации очень низка, поведение основано на вынужденной адаптации.

- *Конформный уровень* соответствует доминанте внешних факторов и целей, под влиянием которых и формируются личностные смыслы ученика. Подросток способен *адаптироваться* в групповой коммуникации на основе определения собственных потребностей и возможностей.

- *Репродуктивный уровень* определяется, когда ученик способен *реализовать* потребности и возможности самовыражения в групповой коммуникации с учетом его отношений с окружающим миром.

- *Продуктивный уровень* проявляется в выходе поведения ученика на самостоятельность в коммуникации за счет практического овладения различными способами интерпретации текстов разной коммуникативной направленности.

- *Креативный уровень* характеризуется способностью подростка продуктивно реализовать свои потребности в социальной коммуникации.

Процессуальная природа формирования КК, а также цель сделать этот процесс управляемым, воспроизводимым и ведущим к запланированному результату определили необходимость разработки педагогической модели.

Проведенный анализ работ П. Ачинстайн, М. Вартофского, В.В.Давыдова, К. Поппера, И.С.Трифонова, В.А.Штоффа и др. по проблеме педагогического моделирования позволил спроектировать педагогическую модель формирования КК подростков в школьном обучении (см. Схему 1).

*Организационно-целевой блок модели* включает цели, научно-теоретические подходы. В качестве цели обучения выступает усвоение школьниками способов межличностного взаимодействия при освоении предметного знания, воплощенного в учебных текстах, и освоение коммуникативных компетенций.

*Содержательно-процессуальный блок* разработанной модели (содержание, механизмы, методы, средства, этапы формирования КК) представляет собой процесс усвоения учащимися предметного знания при освоении коммуникативных действий на основе использования комплекса *коммуникативных задач* (далее КЗ), являющихся главным *средством* формирования КК.

Именно КЗ, являясь двусторонней единицей общения, определяет характер коммуникативных действий, которыми подросток должен овладеть в процессе обучения в основной школе.

В отличие от принятого сегодня деления КЗ на задачи-описания, задачи-объяснения, задачи-доказательства и задачи-убеждения (А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, И.А. Зимняя и др.), мы расширили круг КЗ, включив в разработанный комплекс КЗ, различающиеся по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и формам организации деятельности.

По *функциональной направленности* задачи ориентированы на определение темы, проблемы, позиции автора текста, а также средств ее выражения.

В зависимости от *предметного содержания* включены КЗ предметные, ориентированные на осмысление знаний по изучаемому предмету, и надпредметные, необходимые для ориентации в коммуникативных ситуациях и в социуме.

По *уровню сложности* КЗ дифференцированы:

а) в зависимости от *степени определенности условий*: «детерминированные задачи», содержащие достаточную информацию для создания собственных текстов, и «вероятностные задачи», содержащие вариативную информацию и требующие поиска ответа в различных направлениях коммуникации;

б) в зависимости от наличия *задачной формулировки*: «сформулированные задачи», в которых деятельность подростка в коммуникации определена руководителем; «несформулированные задачи» - деятельность определяет сам ученик.

По *формам организации деятельности* различаются задачи, решаемые индивидуально, в парах или в группах разной численности.

Проектирование *содержания КЗ* осуществляется на основе изучаемых предметов. Решение КЗ предусматривает применение методов текстовой интерпретации, разработанных в педагогической герменевтике (А.Ф. Закирова).



Схема 1. Модель формирования коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении.

Усл. обозначения: КК – коммуникативная компетентность, КЗ – коммуникативная задача.

Выбор текста как основного дидактического средства формирования КК обусловлен представлением, сложившимся в современном гуманитарном знании о текстах как видах и результатах человеческой деятельности, поэтому освоение текстов как путей вхождения в культуру открывает подросткам доступ к механизмам коллективной памяти и коллективного сознания.

Таким образом, применение герменевтического подхода позволяет ввести в процессуальной блок модели интерпретацию *текста* как любой упорядоченной знаковой системы, представленной в письменной, устной, образной или деятельностной форме: в контексте конкретной предметной темы в роли интерпретируемого текста выступают статьи учебника, аудиозаписи, учебные фильмы, репродукции картин, музыкальные произведения, таблицы, схемы и др., в том числе и с использованием Интернет.

Все типы КЗ вводятся в обучение подростков последовательно: от задач, развивающих умения ориентироваться и адаптироваться в коммуникативной ситуации и учебном тексте, к задачам, позволяющим подросткам реализовывать потребности и возможности самовыражения в коммуникации, расширяющим опыт освоения коммуникативных действий, и, наконец, к практическому овладению различными способами социальной коммуникации, что обеспечивает поэтапное продвижение обучающихся от ориентации в коммуникации (*ориентационный подэтап*) через формирование собственного отношения к коммуникации (*интерпретационный подэтап*), осуществление продуктивной групповой коммуникации (*кооперационно-деятельностный подэтап*) к публичной демонстрации овладения коммуникацией (*презентационный подэтап*).

Решение комплекса КЗ выстраивалось по принципу кумулятивной шкалы: решение каждого последующего типа задач предполагало опору на освоенные ранее коммуникативные действия.

*Деятельность учителя* в соответствии с разработанной моделью связана с организацией, регулированием, сопровождением сотрудничества и кооперации учащихся в ценностной коммуникативной ситуации урока, стимулированием субъектов коммуникации на основе усиливающей или ослабевающей помощи в решении КЗ, оценением процесса и результатов. *Деятельность ученика* представлена индивидуальным поэтапным (ориентационным, интерпретационным, кооперационно-деятельностным и презентационным) освоением коммуникативных действий посредством решения КЗ в обучении.

*Оценочно-результативный блок* модели представляет собой процедуру оценивания сформированности КК на основе 4 критериев. *Ценностно-смысловой критерий* характеризуют умения подростков видеть смысловую проблемность в тексте и коммуникативной ситуации, осмысливать коммуникацию с позиций ее участников, понимать ситуативную уместность коммуникативной цели речи, а также потребности и возможности самовыражения в текстах разной коммуникативной направленности. Показателями *когнитивного критерия* являются умения обучающихся выделять составляющие текста, его логико-смысловую структуру, целевые установки речи, а также особенности передачи информации в текстах разной коммуникативной направленности. Умения подростков создать собственный текст на основе исходного и предьяв-



лять его конкретизируют *функционально-деятельностный критерий*. *Рефлексивный критерий* - умения корректно реагировать на изменения поведения партнеров по коммуникации, анализировать продукты коммуникации с нормативных позиций.

Все умения, осваиваемые подростками в процессе реализации коммуникативных действий в сотрудничестве и кооперации при решении КЗ, условно разделены на 4 группы:

1. *умения, помогающие быстро ориентироваться в конкретной коммуникативной ситуации*: вступать в общение с учетом темы и проблемы, настроения и состояния партнера, осмысливать отношение к месту и времени речевого контакта, соотносить собственную цель общения с целью собеседника;

2. *умения, необходимые на этапе интерпретации исходного текста (ситуации общения)*: видеть в тексте тему, проблему, авторскую позицию и средства ее выражения, определять свое отношение к обозначенным характеристикам;

3. *умения, необходимые на этапе проектирования собственного текста*: поворачивать тему исходного текста в плоскость собственного текста, определять свою функциональную цель в сотрудничестве и кооперации, соотносить со своей целью тему и основную мысль собственного текста, выбирать ситуативно-уместные средства коммуникации, опорные, ключевые слова для собственного словесного текста;

4. *умения, необходимые на этапе презентации собственного текста*: понимать уникальность коммуникативной ситуации, соблюдать законы этики, предписывающие доверие к сказанному, полноту и качество информации, обеспечивать взаимодействие в общении, воспринимать мнение других, корректировать свое поведение в соответствии с коммуникативной ситуацией, конструктивно вести диалог.

В качестве диагностических методов используются наблюдение, самооценка, внешняя и внутренняя экспертиза на основе разработанного инструментария [13], анкетирование, тестирование (в том числе методики оценивания доминирующих мотивов в учебной деятельности по опроснику Г.А. Карповой, личностного роста обучающихся по методике П.В. Степанова, Д.В. Григорьева).

Поскольку на практике в одном классе могут находиться учащиеся разных уровней сформированности КК, и они с разной степенью успеха осваивают материал, процедура оценки уровня сформированности КК помогает учителю проектировать КЗ с ориентацией на конкретного ученика. Таким образом, каждому подростку предоставляется возможность осваивать коммуникативные умения, действия и компетенции на индивидуальном, максимально посильном для него уровне трудности.

**Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении»** проанализировано положение, сложившееся в школьной практике по формированию КК подростков, характеризующее содержание опытно-экспериментальной работы (далее ОЭР), приводятся результаты ОЭР, представлены их анализ и выводы.

На *констатирующем этапе* было выявлено, что процесс обучения в основной школе не ориентирован на формирование КК учащихся: процент часов, отводимых на дисциплины, ориентированные на формирование КК подростков (русский язык, практическая риторика, иностранный язык), с 5 по 9 классы сокращается в два раза (с 35% до 17%) при неизменности часов, отводимых на математические дисциплины, и увеличении на обществоведческие и естественнонаучные (с 8% до 10% и с 8% до 21% соответственно). Хотя комплекты учебников, применяемые в обучении, содержат достаточное количество заданий, ориентированных на развитие коммуникативных умений обучающихся, однако практически 60% учителей не используют данные задания на уроках, поскольку не считают проблему формирования КК учащихся актуальной для себя.

Поскольку необходимое условие эффективной реализации модели в ОЭР состояло в развитии способности педагогов проектировать и применять на практике комплекс КЗ в ценностных коммуникативных ситуациях урока, регулировать процесс освоения подростками коммуникативных действий на основе стимулирования субъектов коммуникации, оценивать предъявленные результаты, автором исследования было проведено переобучение учителей по программе «Речевая и коммуникативная компетентность педагога», были скорректированы рабочие программы по преподаваемым ими предметам с позиции формирования КК у учащихся.

Были определены экспериментальные и контрольные группы из трех общеобразовательных учреждений: городская школа, технический лицей, сельская школа. Продолжительность ОЭР для каждой группы соответствовала периоду обучения подростков в основной школе (5-9 классы), то есть 5 лет.

Данные вводной диагностики уровня сформированности КК у подростков экспериментальных и контрольных групп показали, что преобладающий уровень КК у обучающихся в экспериментальных и контрольных группах был одинаковым - рецептивным: учащиеся ориентировались в коммуникативной ситуации на основе определения предмета, контекста общения, позиций участников, однако степень самостоятельности подростка в коммуникации была очень низкой, они испытывали трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

На *преобразующем этапе* ОЭР осуществлялось внедрение в практику экспериментальных групп разработанной педагогической модели: на всех предметах учителя вводили в обучение КЗ, педагогически сопровождая процесс формирования коммуникативных умений, освоения коммуникативных действий и компетенций. В контрольных классах обучение проходило тем же составом учителей, но в традиционной форме.

Формирование КК подростков экспериментальных групп происходило поэтапно. *Ориентационный подэтап* формирования КК способствовал развитию умений обучающихся ориентироваться в коммуникативной ситуации и учебном тексте на основе понимания темы, проблемы, позиции партнера и средств ее выражения. Поэтому обучение велось на основе комплекса детерминированных и сформулированных задач, которые решались индивидуально и в парах. В то же время сам предмет накладывал некоторые ограничения на ис-

пользование текстов в КЗ. Предметы гуманитарного цикла (языки, литература, история, обществознание) имели больше возможностей для герменевтической интерпретации текста, в роли которого выступало само содержание учебника.

*Например, при изучении темы «Фольклор» на уроке литературы применили задачу, направленную на предъявление интеллектуальных позиций всех участников учебной коммуникации по общей проблеме, заявленной в виде тезиса: «Роль сказок и мифов в жизни человека значительна». Каждая пара работала над одной из составляющих проблемы, также заявленной в виде тезиса: «Все сказки похожи (не похожи) друг на друга»; «Миф породил сказку»; «Сказки рождают мифы»; «Роль сказок (мифов) в жизни человека значительна (незначительна)». Для формирования общей для пары позиции интерпретировался текст учебника, содержащий информацию по проблеме. Предъявление разных позиций выстраивалось в форме интеллектуального диалога, в котором обучающиеся учились понимать и даже принимать позиции собеседника, анализировать основания для того или иного мнения, учились слушать и слышать друг друга, понимать возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета или явления. В ходе диалога происходила актуализация жизненного опыта обучающихся, что делало обсуждаемую в классе проблему лично значимой для каждого участника коммуникации.*

Предметы естественнонаучного цикла (биология, химия, география), ОБЖ и математика ограничены в применении герменевтической интерпретации текста, так как учебники по этим предметам содержат научно-учебную информацию, поэтому на данных уроках оттачивались умения подростков работать в паре с учетом позиции партнера.

*Например, на уроке математики в теме «Делители и кратные» подростки в парах решали задачи о возможности проектирования государственных флагов, состоящих из горизонтальных или вертикальных полос (двух или трех) одинаковой ширины, но разных цветов (белого, зеленого, красного и синего). Подростки должны были обосновать все возможные варианты, а также определить, сколько из них существует на самом деле, есть ли среди них Государственный флаг Российской Федерации. Решая подобные задачи, предполагающие несколько вариантов ответов, подростки учились слушать и слышать друг друга, предъявляя владение различными приемами и формами общения, продуктивно взаимодействуя ради достижения общей цели.*

На интерпретационном подэтапе отрабатывались умения понимать исходный текст, интерпретировать его на основе сформировавшегося к нему отношения. Поэтому в комплекс КЗ были включены вероятностные и несформулированные задачи убеждающего характера. Подростки, знакомясь с новыми способами переработки и предъявления учебной информации (рецензия, отзыв, дискуссия, реплика в споре, доклад, сообщение убеждающего характера, анализ высказывания товарища и др.), учились определять ценности коммуникации как ее цели с позиции участников, а также свое место в ней.

На кооперационно-деятельностном подэтапе осваивались умения продуктивно взаимодействовать и кооперироваться в группе, поэтому наряду с освоенными типами задач в комплекс были включены надпредметные КЗ, позволяющие реализовать потребности и возможности подростков в групповой коммуникации.

На презентационном подэтапе совершенствовались умения публичной коммуникации. Особое внимание отводилось проектной деятельности подростков, а также расширению пространства их общения через коммуникативные практики: мастер-классы, учебные дискуссии и семинары по актуальным для них проблемам на базе краеведческого музея и музея изобразительных ис-

кусств, детской библиотеки и филармонии, что способствовало практическому овладению различными способами публичной коммуникации.

Было выделено 3 уровня освоения коммуникативных умений. Преобладание в оценке низкого уровня соответствовало рецептивному уровню сформированности КК, средне-низкого – конформному, среднего – репродуктивному, средне-высокого - продуктивному, высокого – креативному. Определялся как уровень сформированности КК каждого ученика, так и преобладающий уровень сформированности КК в группе.

*Промежуточная диагностика* показала позитивную динамику учащихся экспериментальных групп по всем критериям. У подростков наблюдался рост мотивации освоения коммуникативных действий, решения коммуникативных задач в сотрудничестве и кооперации со взрослыми и сверстниками. Изменился подход к освоению учебной информации - не заучивать материал учебника, а определять свое отношение к информации на основе понимания и интерпретации.

*Итоговая диагностика* сформированности КК показала преобладание креативного уровня КК у учащихся экспериментальных групп, которые освоили способы работы с учебным текстом, овладели умениями взаимодействия и кооперации, освоили коммуникативные действия, способствующие продуктивной социальной коммуникации. В контрольных группах преобладающим уровнем КК подростков был продуктивный (Таблица 1).

Таблица 1

Динамика сформированности коммуникативной компетентности подростков

Участники ОЭР		Ценностно- смысловой критерий (%)			Когнитивный критерий (%)			Функциональ- нодеятельност- ный критерий(%)			Рефлексивный критерий (%)			Преобладаю- щий уровень
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	
1 год	ЭГ	81	19	-	74	26	-	75	25	-	87	13	-	рецептивный
	КГ	79	21	-	71	28	1	73	27	-	84	16	-	рецептивный
2 год	ЭГ	61	39	-	52	48	-	49	51	-	64	36	-	конформный
	КГ	76	24	-	65	34	1	58	42	-	74	26	-	рецептивный
3 год	ЭГ	27	69	4	25	71	4	18	78	4	35	61	4	репродуктив- ный
	КГ	63	37	-	54	43	3	48	52	-	66	34	-	конформный
4 год	ЭГ	3	54	43	3	57	40	3	64	33	3	62	35	продуктив- ный
	КГ	28	72	-	13	69	18	21	79	-	43	57	-	репродуктив- ного
5 год	ЭГ	-	23	77	-	19	81	-	21	79	-	24	76	креативный
	КГ	2	56	42	2	59	39	2	63	35	2	67	31	продуктив- ный

Проиллюстрируем кратко процесс формирования КК подростка на конкретном примере.

*На начальном этапе исследования уровень сформированности КК у Дмитрия К. (возраст 11 л.) был репродуктивным: подросток понимал особенности выбора темы, предмета и способа коммуникации, учитывал интересы партнера по коммуникации, однако не проявлял самостоятельности в создании собственных текстов. В ходе решения предназначенного для него комплекса КЗ ученик освоил умения выразить свой авторский замысел по донесению воспроизводимого текста до адресата, аргументированно высказать суждение и умозаключение, сохраняя композицию устного и письменного ответа, однако в социальной комму-*

никации он все еще испытывал трудности. Поэтому подростку был предложен межпредметный проект, работая над которым ученик вынужден был обращаться к специалистам, что значительно расширило его опыт общения. Результатом работы стал авторский фильм, признанный лучшим ученическим проектом на муниципальном и региональном уровне в области культуры.

В ходе итоговой диагностики подросток проявил умения работать с разными типами текстов, владение национально-культурными нормами речевого и неречевого поведения в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения. Главное – у него появилось желание творческой самореализации в коммуникации, в том числе и в социальном взаимодействии.

Формирование КК личности в школьном обучении происходит как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Однако реализация в обучении разработанной педагогической модели позволила подросткам осваивать структурно-содержательные компоненты КК в коммуникативной ситуации урока посредством решения КЗ, что обеспечило их продвижение от ориентации и адаптации к эффективной самореализации в коммуникации. Результаты ОЭР подтвердили продуктивность модели, заложенных в нее условий формирования КК подростков в школьном обучении.

**В заключении** по результатам диссертационного исследования сделаны следующие **выводы**.

1. Изменение требований государства и общества к коммуникативному развитию личности, выражающемуся в ее готовности и способности осознанно, уважительно, доброжелательно и продуктивно взаимодействовать с другими людьми, актуализировало проблему поиска путей, способов и средств формирования коммуникативной компетентности у подростков в процессе их обучения в основной школе.

2. Понимание сущности коммуникативной компетентности подростков как способности выбирать и коммуникативно рефлексировать способы и средства общения в соответствии с характером коммуникативной ситуации, основываясь на ценностно-смысловых ориентирах личности, дает возможность по-новому осмыслить процесс ее формирования.

3. Выявленный в исследовании механизм формирования коммуникативной компетентности подростков, заключающийся в освоении обучающимися коммуникативных действий (целеполагания, планирования, взаимодействия, рефлексии), позволяет обеспечить продвижение учащихся от вынужденной адаптации к самостоятельности в ценностной коммуникативной ситуации урока, организуемой систематически на всех занятиях, включенных в образовательный процесс, при участии всех педагогов-предметников.

4. Решение коммуникативных задач, различающихся по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и способам организации деятельности, предусматривает применение методов текстовой интерпретации, разработанных в педагогической герменевтике, использование которых обеспечивает формирование у подростков способности ориентироваться в коммуникативной ситуации, адаптироваться в групповой коммуникации, кооперироваться с ровесниками и взрослыми для реализации потребности в

самовыражении и практически владеть различными способами взаимодействия в паре и группе в текстах разной коммуникативной направленности.

5. Обоснованная в исследовании модель формирования коммуникативной компетентности подростков, построенная на идее непрерывного коммуникативного развития обучающихся в процессе разрешения ценностных коммуникативных ситуаций, создаваемых различными по типу коммуникативными задачами, позволяет поэтапно сформировать коммуникативную компетентность на ступени основного общего образования.

6. Оценка уровня сформированности коммуникативной компетентности у подростков, основанная на ценностно-смысловом (способность соотносить проблемы в коммуникации с коммуникативными нормами), когнитивном (овладение знаниями в сфере коммуникации, необходимыми подростку для продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками), функционально-деятельностном (приобретение практических умений, навыков, компетенций в решении учебных и жизненных коммуникативных проблем) и рефлексивном (способность к самоанализу и оценке коммуникации и ее продуктов) критериях, позволяет получить достоверную и разностороннюю информацию для коррекции процесса ее формирования.

7. Успешное формирование у подростков коммуникативной компетентности зависит от реализации следующих условий: способности педагогов создавать коммуникативные ситуации, удовлетворяющие онтогенетическую потребность подростков в общении, погружать подростков в коммуникативные ситуации урока, содержание которого выстраивается в сочетании информационного и процедурного компонентов освоения способов сотрудничества и кооперации.

Проведенное исследование не исчерпывает проблему формирования коммуникативной компетентности у школьников. Дальнейшая работа может быть связана с изучением и разработкой психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативной культуры старшеклассников, в том числе и в условиях профильного обучения. Перспективным направлением в исследовании может стать разработка дидактического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетентности личности, а также оценка его результатов с использованием ИКТ.

#### **Основные результаты исследования отражены в публикациях:**

1. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативной культуры личности / Л.Н.Булыгина // Искусство и образование, 2009. № 2. С.176-185 (**Рецензируемый научный журнал**).

2. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников / Л.Н.Булыгина // Вопросы психологии, 2010. № 2. С. 149-153 (**Рецензируемый научный журнал**).

3. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: из опыта работы / Л.Н.Булыгина // Образование и наука, 2013. №3. С. 26-37 (**Рецензируемый научный журнал**).

4. Булыгина, Л.Н. «Быть Человеком!» Опыт коммуникативного прочтения повести М.Булгакова «Собачье сердце» /Л.Н.Булыгина //Республиканский научно-методический журнал «Язык и литература в школе». - Харьков, 1997. №1-2. С.43-46.

5. Булыгина, Л.Н. Уроки общения – уроки жизни /Л.Н.Булыгина // Республиканский научно-методический журнал «Язык и литература в школе». - Харьков, 2002. №16. С.17-20.
6. Булыгина, Л.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся в процессе освоения ими элективного курса «Учитесь говорить публично!» /Л.Н.Булыгина //Педагогический вестник города Нижний Тагил. – Н.Тагил: МИМЦ, 2005. С.37-39.
7. Булыгина, Л.Н. Культурная личность как цель и ценность современного школьного образования / Л.Н.Булыгина //Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2007. Приложение № 4. С. 16-18.
8. Булыгина, Л.Н. Социализация учащихся в коммуникативной среде образовательного процесса основной школы /Л.Н.Булыгина // Психолого-педагогическое сопровождение образования: возможности и реальность: материалы региональной научно-практической конференции. - Нижний Тагил, 2009. С. 137-143.
9. Булыгина, Л.Н. Проблемы формирования коммуникативных компетенций в условиях реализации индивидуальных учебных планов учащихся / Л.Н.Булыгина // Болонский процесс: Реализация компетентностного подхода в сфере образования: материалы международной научно-практической конференции. - Екатеринбург, 2009. С.32-35.
10. Булыгина Л. Н. Проблемы формирования коммуникативной культуры личности // Проблемы человека в контексте современной культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. С 172-177.
11. Булыгина Л. Н. Модель формирования коммуникативных компетенций подростков в инновационной образовательной среде ОУ // Формирование социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса в условиях современной социокультурной среды (региональный аспект): материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Тюмень: ТГУ, 2012. С. 110-113.
12. Булыгина Л. Н. Программа «Речевая и коммуникативная компетентность педагога» в системе дополнительного профессионального образования // Современное педагогическое образование: проблемы и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень: ТГУ, 2013. С. 132-134.

#### Учебные пособия

13. Булыгина, Л.Н. Инструментарий мониторинга развития коммуникативной составляющей образованности личности: метод. пособие / Л.Н. Булыгина. - Н.Тагил: НТФ ИРРО, 2005. 24 с.
14. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативных компетенций учащихся как цель урока на этапе его подготовки: методические рекомендации и контрольно-измерительные материалы /Л.Н. Булыгина. - Н.Тагил: НТФ ИРРО, 2007. 24 с.
15. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности учащихся основной школы: учеб.-метод. пособие /Л.Н. Булыгина. – Н.Тагил: НТФ ИРРО, 2008. 44 с.
16. Булыгина, Л.Н. Рабочая программа учителя: литература: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Булыгина. – Н.Тагил: НТФ ИРО, 2012. 100 с.
17. Булыгина, Л.Н. Рабочая программа учителя: русский язык: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Булыгина. – Н.Тагил: НТФ ИРО, 2013. 102 с.