

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего бразования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
КОЛЛЕДЖА**

Студент

Ю.В.Семенова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

д-р пед. наук, проф. Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы развития стратегической компетенции	11
1.1 Ретроспективный анализ понятия «компетенция»	11
1.2 Структура, содержание и функция стратегической компетенции ..	20
1.3 Методы развития стратегической компетенции	37
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию стратегической компетенции у студентов колледжа	44
2.1 Диагностика уровня развития стратегической компетенции у студентов колледжа	44
2.2 Организация опытнo-экспериментальной работы	54
2.3 Анализ эффективности психолого-педагогической программы	59
Заключение.....	69
Список используемой литературы	72
Приложения А Учебно-тематическое планирование психолого-педагогической программы	81
Приложения Б Содержание психолого-педагогической программы.....	82
Приложение В Расчет весового коэффициента.....	84

Введение

Современная система образования средней профессиональной школы на сегодняшний день находится в состоянии реформирования, что обусловлено тенденциями развития экономики России. Система среднего профессионального образования является значительной движущей силой для повышения образовательного и культурно-технического уровня, в полном объеме повышающая качество жизни россиян.

Профессиональное образование находится на пороге изменений. В результате модернизации происходит обеспечение кадрового потенциала и подготовка квалифицированных рабочих кадров, которые влияют как на уровень профессионализма, так и на формирование личности в целом. Сегодня в социальном пространстве возникла потребность в квалифицированных специалистах различных профессий.

Повышение качества образования и его преобразование с внедрением новых технологий и способов организации образовательной деятельности, направленность на стратегические цели и результаты является основой для решения проблемы профессиональной компетенции.

Изменение на рынке труда и развитие технологий, автоматизация и переход к цифровой экономике создали потребность в профессиональных кадрах нового типа. С одной стороны, существует потребность в выпускниках среднего профессионального образования, обладающих высоким уровнем квалификации являющейся результатом сформированной компетенции. С другой стороны, на рынке труда наличие диплома и грамот не всегда являются для работодателя показателем профессионализма сотрудника.

Анализ реформ российского образования позволил сделать вывод о том, что на сегодняшний день обществу нужны образованные, соблюдающие этические нормы, инициативные люди, умеющие в ситуации прайм-результата принимать независимые, ответственные решения и прогнозировать

последствия принятых решений. Развивающие в себе способности передавать информацию, осознанно выстраивать сотрудничество, выбирать формы взаимодействия и конструктивного общения, способности к обучению и стремлению к профессиональному росту, позволяющие сформировать активную профессиональную позицию, мотивацию повышающую конкурентоспособность специалиста в категории стратегической компетенции.

Таким образом, потребность переориентации оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность» на понятия «компетенция» обучающихся является одним из компонентов, которое повлияло на реформирование системы образования, где развитие коммуникативных компетенций является новообразованием личностных возможностей студентов как уже состоявшегося личностного качества и проявление личностной позиции.

Соблюдение условий и повышение уровня развития стратегической компетенции у студентов профессиональных образовательных учреждений продиктованы необходимостью формирования определенного стиля общения преподавателей с обучающимися. Формирование конструктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса и развитие стратегической компетенции реализуется посредством деятельностно - коммуникативного подхода центральным аспектом которого является диалог между участниками процесса передачи информации.

Проблемой развития стратегической компетенции занимались: Л.Ф. Бэчман [17], М. Canale [94], М. Swain [106], J. Eck [99], М. Н. Горанская [24] и другие.

Ученые М. Canale [94], М. Swain [106], стратегическую компетенцию определяют в качестве «вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, которые можно определить как инициативные действия участников коммуникации с целью создания, свертывания, возобновления и переадресовки общения в различных ситуациях» [37, с. 30]. Авторами

стратегия рассматривается с точки зрения их знания, умения выбирать и использовать в нужной ситуации для поддержания диалога.

Автор Н. Д. Гальскова рассматривает стратегическую компетенцию в качестве «компенсаторной функции коммуникативного взаимодействия» [23, с. 192].

М. В. Давер считает, что «стратегическая компетенция вступает в действие при необходимости поиска решений реально существующих или предполагаемых проблем в ходе коммуникации» [25, с. 12].

Актуальность проблемы заключается в том, что развитие и реализация творческого потенциала будущего специалиста зависит от его способности к саморазвитию, инновационной деятельности. Решение не всегда возможно только с помощью передачи знаний в аудиторной форме преподавания. Одним из важных условий решения проблемы является создание социокультурной среды, в которой студент приобретает практический опыт становления профессиональной стратегической компетенции.

Анализируя проблему, выявлены **недостатки**, существующие в системе образования при формировании стратегической компетенции:

- выбор преподавателями традиционной методики и форм обучения;
- отсутствие преемственности в формировании стратегической компетенции между общеобразовательной школой и профессиональным образованием;
- чрезмерное использование в образовательной деятельности интерактивных средств обучения.

Исходя из недостатков выявлены следующие **противоречия**:

- недостаточность объединенной упорядоченности в подготовке и переподготовке в области методов работы с информацией в учебном процессе педагогического коллектива механизмов профессионального образования и низкой динамикой внедрения преобладающей части педагогов новых методов обучения при сохранении традиционных форм преподавания, не связанным с информатизацией образования;

–чрезмерное использование интерактивных средств обучения, видами и типами коммуникаций;

–необходимость подготовки профессионально компетентных студентов на основе преемственности и недостаточным количеством разработанного методического материала учитывающего этапы, подходы, принципы, формы обучения.

Проблема исследования: как развить стратегическую компетенцию?

Актуальность проблемы исследования определила **тему магистерской диссертации:** «Развитие стратегической компетенции у студентов колледжа»

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов колледжа.

Предмет исследования: процесс развития стратегической компетенции у студентов колледжа.

Цель исследования: повысить уровень развития стратегической компетенции у студентов колледжа.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие стратегической компетенции будет эффективным если:

–изучить теоретические подходы, концепции и определить тенденции значения роли стратегической компетенции в развитии современного общества;

–рассмотреть содержание, функции, критерии стратегической компетенции, которые определяют требования к будущему специалисту как к профессионалу в своей деятельности;

–спроектировать психолого-педагогическую программу по развитию стратегической компетенции.

Для реализации цели исследования и проверки гипотезы потребовалось решить следующие **задачи** исследования:

–изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

–исследовать структуру и содержание стратегической компетенции;

- подобрать диагностический материал;
- выявить уровень стратегической компетенции;
- провести эксперимент по повышению уровня стратегической компетенции у студентов колледжа;
- подвести итоги экспериментального исследования;
- разработать психолого-педагогическую программу по развитию стратегической компетенции.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений был использован комплекс методов:

- теоретический: анализ и обобщение научной литературы и понятий; моделирование игровых ситуаций;
- эмпирический: наблюдение, опросный метод, метод тестирования и эксперимента, метод изучения продукта деятельности.

Методологическая основа исследования.

В нашей работе опирались на следующие исследования: связанные с изучением понятий компетенция / компетентность (Е. Ф. Зеер [31], И. А. Зимняя [32], А. В. Хуторской [85]); связанные с содержанием и технологиями применения активных методов обучения в образовании (А. А. Вербицкий [19], М. А. Петухов [63])

Опытно-экспериментальной базой исследования явился ГАПОУ «Колледж технического и художественного образования г. Тольятти» В исследовании участвовало 114 студентов третьих и четвертых курсов.

Исследование проводилось в три этапа, в период с 2019–2021 г.г.

Первый этап – теоретический анализ научных подходов (сентябрь 2019 – декабрь 2019 г.г.)

Теоретическое изучение проблемы проводилось посредством анализа педагогической, психологической литературы с целью выявления уровня научного освещения выбранной темы. Разрабатывалась психолого-педагогическая программа, подбирались диагностический материал по выявлению уровня стратегической компетенции. Выявлялась проблема

уровня развития оцениваемых компонентов стратегической компетенции у студентов колледжа (проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов).

Второй этап – опытно-экспериментальный (январь 2020 – декабрь 2020г.г.)

Осуществлялась практическая реализация психолого-педагогической программы по развитию стратегической компетенции у студентов колледжа. Обосновывались и описывались критерии и показатели уровня развития стратегической компетенции. Обработывались и систематизировались результаты (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента)

Третий этап – заключительно-обобщающий (январь 2021– май 2021г.г.)

Анализировались итоги экспериментальной работы. Обобщались и систематизировались данные результатов, формулировались выводы.

Научная новизна исследования:

- выявлены структурные компоненты стратегической компетенции: мотивационный, побуждающий обучающихся к развитию активности в познавательной сфере, деятельности, взаимодействию в сотрудничестве и партнерстве; когнитивный, развивающий научно-теоретические знания и умения построить аргументацию; интерактивно-деятельностный, способствующий достижению целей в общении посредством межличностного взаимодействия;
- теоретически обоснован и экспериментально проверен диагностический комплекс, подобранный в соответствии с компонентами стратегической компетенции;
- разработана психолого-педагогическая программа, направленная на развитие стратегической компетенции у студентов колледжа.

Теоретическая значимость исследования. Представленная работа является дополнением к существующим теориям и методикам

профессионального образования в аспекте развития стратегической компетенции у студентов колледжа.

Практическая значимость исследования заключается в разработке психолого-педагогической программы по развитию стратегической компетенции. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке к конкурсам профессионального мастерства, а также в качестве курсов повышения квалификации преподавателей колледжа.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена с помощью: наличия общего методологического подхода к теоретической линии исследования; использования системы проверенных методов, которые соответствуют предмету и задачам исследования, опытно-экспериментальной работы; выявления положительной динамики уровня развития стратегической компетенции у студентов колледжа.

Личное участие автора состоит в определении проблемы и ее изучении теоретического и практического состояния; выявлении показателей уровня стратегической компетенции; разработке психолого-педагогической программы; получением научных результатов и их апробации; проведение экспериментальной работы.

Апробировались и внедрялись результаты исследования через создание творческих групп студенческого коллектива, проведение диагностического исследования уровня развития стратегической компетенции. Анализ показателей промежуточных и итоговых результатов докладывались на заседаниях педагогических советов колледжа. Опубликовано 3 статьи в сборниках научных трудов, одна из них в ВАК МОиН РФ.

На защиту выносятся:

- 1) стратегическая компетенция включает в себя структуру, которая состоит из мотивационного, когнитивного и интерактивно-деятельностного компонента. Содержанием стратегической компетенции является комплекс вербальных и невербальных форм

поведения направленных на решения коммуникативной задачи, повышение качества взаимодействия, нахождение эффективных способов общения и достоверной передачи информации, умение развивать диалог между собеседниками;

2) психолого-педагогическая программа развития стратегической компетенции обеспечивает развитие профессиональных навыков общения, освоение вербальных и невербальных свойств коммуникации, структуру и план построения стратегии в диалоге;

3) для изучения уровня развития стратегической компетенции формируется батарея тестов, с помощью которой изучаются такие стороны стратегической компетенции как: когнитивная, умение взаимодействовать в коллективе, уровень эмоционально-волевой саморегуляции в процессе общения, типы мышления, внутренняя мотивация и личностная тревожность. Перечисленные составляющие рассматриваются как необходимые стороны, влияющие на успешность процесса коммуникации.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 13 рисунков, 11 таблиц, список используемой литературы содержит 108 источников, 3 приложений. Основной текст работы изложен на 80 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития стратегической компетенции

1.1 Ретроспективный анализ понятия «компетенция»

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» 2001года и «Концепции модернизации российского образования на период до 2020года» [41] прописано сопоставление цели образования с формированием ключевых компетенций.

Для успешного и конкурентного продвижения на рынке профессии молодых специалистов в модели выпускника среднего профессионального образования определено четыре критерия влияющих на формирование компетенций:

- успешная трудовая деятельность студентов в процессе обучения;
- физическое развитие и укрепление здоровья обучающихся;
- качество и способы взаимодействия студентов в социальной сфере;
- сформированность культуры обучающихся.

Например, Л.И. Уманский [83, с. 28] в своих научных исследованиях в сфере психологии лидерства, сделал вывод, что работодатели организаций в разных сферах услуг предпочитают специалистов обладающих такими индивидуальными чертами характера как:

- способность к продуктивной коммуникации;
- способность мыслить, рассуждать;
- профессиональными компетенциями и уверенностью в себе;
- способность брать на себя обязанности и отвечать за результат деятельности;
- активность и качества руководителя;
- функциональность и креативность;
- самообучение;
- стрессоустойчивость и неконфликтность;

- силой воли и настойчивостью;
- конкурентоспособность;
- организаторские способности и аналитический ум;
- устойчивой концентрацией внимания;
- способность к конструктивному диалогу;
- карьерные стремления.

По мнению Г. И. Ибрагимова [34, с. 44] в период перемен экономических, социальных, технологических условий ориентированных на запросы потребителя, значимую роль играет квалификация и профессиональная мобильность, которая является содержательной стороной качества человеческого ресурса. Требования работодателей к работникам рассматриваются через международные профессиональные стандарты, которые диктуют условия приоритетности целей, где векторами образования является: обучаемость, самоопределение, самоактуализация и развитие индивидуальности. Внимание с обучения как механического действия для передачи студентам знаний, умений и навыков сместился на развитие познавательной активности требующей от студентов когнитивной включенности, применения творческого мышления и самостоятельного умственного труда. В результате появилась конкретизация необходимых личностных качеств, формирующихся в профессиональных компетенциях.

Формирование понятий компетенция/компетентность проходит три этапа развития.

Первое становление формирование понятий приходится на период 1960–1970 годов. В научную терминологию вводится категория «компетенция» и создаются условия для разграничения понятий компетенция/компетентность.

При изучении категорий с точки зрения их происхождения, морфемного разбора нужно отметить, что компетенция и компетентность являются словами латинского происхождения, которые имеют общий корень

«compeete» и переводятся на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу».

Поиск смыслового содержания понятий компетенция приводит к учению Аристотеля, в котором говорится о «возможности состояния человека, обозначаемого греческим «atepe» – сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности».

Одно из ранних упоминаний слова «компетенция» встречается в международном словаре Webster в 1596 году.

Авторы толковых словарей предпринимали попытки разграничить понятия категорий компетенция/компетентность и определить их содержание.

В большом экономическом словаре категория компетенция рассматривается со стороны обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

«Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» 1907 года, определяет компетенцию, как «достаточная осведомленность, необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить основательные суждения по поводу определенного круга явлений» [65, с. 259].

В большом экономическом словаре понятие компетенция имеет значение «совокупности полномочий, которыми располагает какой-либо орган или должностное лицо, определенная Конституцией, законами, уставами и изданиями на основе и во исполнение их актами государственного управления» [14, с. 283].

В 1959 году R.W. White в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» изучает понятие компетентность через личностное содержание. По мнению Р. В. Уайта «личностное содержание включает в себя индивидуальные особенности. Уровень развития личностных качеств непосредственно связан с безошибочным осуществлением производственных

задач, и оказывает влияние на повышение мотивации к реализации работы, которая формируется в процессе обучения» [108, с. 66].

В Америке в 1965 году преподавателем лингвистом Массачусетского университета N. Chomsky [95] понятие компетенция изучается в теории языка.

Компетенцию автор изучает с точки зрения теоретических знаний, необходимых для практической деятельности, которые являются основой для коммуникации. По мнению автора, понятие компетенция не всегда идентифицируется с практическим использованием языка в общении. Точка зрения автора стала фундаментом для реализации обучения направленного на коммуникацию и развитие способности, осуществлять акт общения посредством языка.

Попытки определить границы категориям привели к различным подходам их изучения. С точки зрения синонимичного подхода данные категории изучают Н. Д. Гальскова [23], В. А. Болотов [13], В.С. Леднев [49], В. В. Сериков [75] и другие. Авторы отождествляют данные понятия и уделяют особое внимание практической направленности компетенций. К дифференцированному подходу изучения категорий обращаются такие ученые как: А. А. Вербицкий [19], Е. Э. Зеер [31], И. А. Зимняя [32], А. В. Хуторской [85] и другие. Авторы разграничивают понятия компетенция / компетентность, определяя компетентность как первичную категорию.

Второй этап развития связан с периодом 1970–1990 годов. Категории компетентность / компетенция активно применяются в теории и практике обучения родному языку, в сфере управления и менеджмента. Появляются различные виды категорий компетентность/компетенция востребованных в обществе.

По мнению А. В. Хуторского содержание понятия компетенция включает «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [85, с. 59].

Компетентность включает в себя владение соответствующей компетенцией, которая определяется совокупностью личностных качеств молодого специалиста, обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной личностно-значимой сфере. Автор акцентирует внимание на деятельностной основе компетентности и считает, что введение понятия «компетенция» повлияет на решение проблемы образовательных учреждений и позволит реализовать конкретные задачи, которые заключаются не в овладение знаниями, умениями и навыками, а в формировании их с точки зрения результатов деятельности то есть обучение и развитие основанное на приобретении и усвоении нового социального, профессионального опыта.

Так же А. В. Хуторской [85], компетенцию как ситуативно-деятельностную категорию рассматривает как не просто набор знаний, умений, навыков и индивидуально личностных особенностей, а умение применять их в конкретной ситуации.

В 1984 году Дж. Равен знакомит со своей работой, в которой считает, что компетенция – это «...специфическая способность, основанная на мотивации достижения, которая выражается, как умение личности овладевать знаниями для выбора правильных действий, отталкиваясь при этом от адекватной оценки конкретных знаний, умений, навыков, в результате которых формируется компетенция» [68, с. 62]. Джордж Равен считает, что компетенция формируется в следующих видах деятельности: специальной, социальной и личностно-индивидуальной взаимодействуя при этом с системой ценностей человека.

Третий этап становления приходится на период 1990 по 2001 годы, когда активно используются категории компетенция/компетентность. Приводится спектр компетенций, которые рассматриваются с точки зрения желаемого результата образования. На симпозиуме в Берне, в марте 1996 года, Советом Европы определены пять основных компетенций, влияющих на развитие образования. К ним относятся компетенции:

- политические и социальные,
- межкультурные,
- определяющие владение коммуникативной культурой,
- связанные с овладением новыми технологиями,
- реализующие желание способность непрерывно учиться.

В 1996 году Жак Делор в своем докладе «Образование: сокровище» определил четыре фундаментальные компетенции: «научиться познавать, делать, научиться жить вместе, научиться жить» [28, с. 37].

Рассмотрение основных компетенций как фундаментальной основы для совокупности основных сведений связанных со знаниями, программами, состояниями послужили выделенные в отечественной психологии положения относительно того, что:

- «человек есть субъект общения, познания, труда» (Б. Г. Ананьев) [8, с. 339];
- «человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду» (В. Н. Мясищев) [58, с. 356];
- «компетентность человека имеет вектор акмеологического развития» (А. А. Деркач) [29, с. 7];
- «профессионализм включает компетентности» (А.К. Маркова) [55, с. 139].

С этих позиций И. А. Зимняя отделяет три конститутивные группы компетентностей по следующим основаниям, в которые входят 10 видов компетенций: «компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: (компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении); компетенции, относящиеся к деятельности человека» [32, с. 34].

Автор рассматривает данные компетенции с позиции актуальности, которая состоит их критериев:

- внутренняя мотивация к реализации компетенции;

- когнитивная составляющая знаний содержания компетенции;
- поведенческий аспект, заключающийся в личностном и профессиональном опыте реализации стандартных и нестандартных ситуаций;
- ценностно-смысловой аспект, реализующийся в отношении к содержанию компетентности и объекту ее приложения;
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

И. А. Зимняя определяет компетенции с точки зрения «внутреннего потенциала человека, сокрытые в психологическом новообразовании: знания, представления, алгоритмы, систем ценностей и отношения, которые выявляются в компетенциях человека» [32, с. 34].

Такое разграничение позволяет структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых категорий компетенций/компетентности.

Автор W. Nutmaher приводит принятое в 1996 году на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» и «должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям» [100, с. 98]. Это:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность, принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата не толерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными

- компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;
 - компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов, критическое суждение в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;
 - способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [100, с. 98].

Э. Ф. Зеер рассматривает компетенцию с точки зрения «обобщенных способов действий, которые, являются ядром компетенции обеспечивающих продуктивность профессиональной деятельности. Совокупность способов действий включает деятельностные способности, а в структуру компетенции мотивационную и эмоционально-волевую сферу» [31, с. 31]. Именно данное определение выбрано ориентиром нашего исследования.

Введение в научный аппарат категорий компетенция/компетентность и попытки разграничить данные понятия привели ученых к необходимости их детального изучения, к определению различных подходов исследования научного аппарата. Ученые определяют содержание компонентов исходя из своей научной направленности, что способствует конкретизации содержания понятий компетенция/компетентность.

Анализ трудов учёных второго этапа развития конкретизирует границы понятия «компетенция». Приводит к выводу о том, что содержание данного

понятия включает в себя круг профессиональных умений, которые студент реализует в своей профессиональной деятельности.

Третий этап изучения подхода к понятиям компетенция / компетентность позволил обосновать и углубить понимание содержания, структуры, определить критерии компетенции необходимых для конкурентной способности специалиста на рынке труда.

Изучение понятия «компетенция» позволило обнаружить границы компетенции, критерии определяющие значимость при постановке целей и задач учебной деятельности, направленных на успешное развитие будущих специалистов.

В следующем параграфе рассматривается структура, содержание и функции стратегической компетенции.

1.2 Структура, содержание и функция стратегической компетенции

Процесс развития личности имеет в основе многогранную структуру и полифонию компонентов способствующих формированию личностных свойств человека. Одним из значимых аспектов является процесс речемыслительных способностей, который находит свое отражение в общих компетенциях федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования. Содержание общих компетенций включает в себя развитие у студентов знаний и умений в области конструктивного взаимодействия, уровень развития коммуникативных способностей, умение эффективно выстраивать общение, устанавливать контакт с собеседником, применять техники и приемы эффективного слушания, интерпретировать невербальные сигналы в общении. Перечисленные критерии являются содержательной частью коммуникативной компетенции.

Автор D. Nunnes вводя понятие «коммуникативная компетенция» включил в содержание «область речевого поведения, не являющегося врожденным, но приобретенным во взаимодействии человека со средой» [101, с. 269].

Изучение теоретических подходов коммуникативной компетенции отечественных и зарубежных ученых, выявило неодинаковую вариативность компонентов коммуникативной компетенции в подходе авторов и разные соотношения. Так, например, L. Bachman [93], Т. И. Тимофеева [80], определили компоненты: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический, социокультурный. В модели M. Canale., M. Swain определены лингвистические, социолингвистические, стратегические компоненты» [94, с. 29].

В подходах к структуре коммуникативной компетенции стратегический компонент является одним из основных, оказывающий влияние на эффективность коммуникации.

Впервые термин «коммуникативные стратегии» был употреблен в 1972г. L. Selinker в работе «Interlanguage» Автор изучал понятие как «процесс, запускаемый собеседниками в ходе общения в случае дефицита лингвистических ресурсов» [105, с. 223].

Автор Л. И. Аверченко [3] считает, что коммуникативная стратегия заключается в осознанности плана при достижении цели коммуникации, в случае если общение подвергается факторам способным его прервать (шум, недостаточная подготовленность участников), который направлен на подготовку речевого поведения для эффективности коммуникации.

Эксперты Совета Европы включают в коммуникативные стратегии средства, используемые для мобилизации и уравнивания пользователями ресурсов, решение коммуникативных задач в соответствии со своей целью при применении навыков и умений. В этом случае основополагающим компонентом является предварительное планирование.

Особое внимание в овладении коммуникативной стратегией уделяют паузам, которые в высказываниях осуществляют полифонию речевых функций, таких как поиск нужного слова, поддержание контакта, уточнение сказанного, отношение к говорящему или предмету речи.

Заинтересованность участника в коммуникации, в достижении результата продиктовано определенными мотивами, в том числе профессиональной деятельности, оказывающими влияние на речевые действия, в результате которых собеседник находится в процессе речевого воздействия. При этом особенностью речевого воздействия являются субъектно-объектные отношения, в которых субъект выполняет активную, а объект пассивную функцию испытывая при этом воздействие от говорящего.

Следовательно, коммуникацию можно рассматривать не только как процесс передачи информации, а в том числе как целенаправленное и обдуманное действие, которое требует осмысления, планирования, осознания и стратегического подхода в общении. Эффективность выстроенного процесса взаимодействия участников беседы частично зависит от развития

стратегической компетенции как одного из компонентов коммуникативной компетенции.

Содержание стратегической компетенции включает в себя: место стратегической компетенции в структуре коммуникативной компетенции; сущность понятия «стратегия»; структурные компоненты и классификацию; модель стратегической компетенции.

Центральным понятием в изучении стратегической компетенции является термин «стратегия». Анализируя понятие, можно встретить слова, которые входят в его содержание: битва, бой, генерал, действие, игра, думать план, цель.

В словаре С. И. Ожигова [59] «стратегия» рассматривается как наука и искусство ведения войны.

Понятие «стратегия» первоначально встречается в Древней Греции и происходит от греческого слова *strategos*, «искусство генерала». В Древнем Китае военным начальником Сун-цзы бала написана книга «Искусство стратегии» одной из главных мысли, которой было понимание, что для победы нужна не сила, а знание. Этим знанием он поделился с потомками.

Мнения о сущности понятия «стратегия» выразил О. С. Виханский [21], которое заключается в выборе определенного направления развития организации, методов конкуренции и позиции в окружающей среде.

В 70-е гг. XX в данный термин находит применение в лингводидактике и в работах разных авторов (Е. Tarone [107], J. Ek [99] и другие) употребляется в значении плана, шага, сознательного действия к достижению цели, способности, умения, способа, приема обучения, тактики, учебного поведения.

Авторы Д. Б. Куинн [45] изучает стратегию с точки зрения всесторонне развернутого плана действия.

В понятийно-терминологическом словаре понятие «стратегия» относится к системе крупномасштабных решений направленных на

достижение принципиально важных целей в той или иной области деятельности.

Анализируя взгляд ученых на содержание понятия «стратегия» можно выделить ключевые характеристики:

- осознанность;
- целеполагание;
- планирование.

Элементами стратегии являются: цели, модели речевого поведения, индивидуальные особенности, мировоззренческие ориентиры, ценности.

Основополагающей структурой стратегической компетенции является классификация Т. И. Тимофеевой [80]. Автор определяет следующие компоненты стратегической компетенции: когнитивные, мотивационные, компонент интерактивно-деятельностные.

Когнитивный компонент деятельности автор включает знание о мире, о себе, осознание себя как нравственной личности, способы самопознания, самоанализ, целеполагание, способность предсказывать поведение другого человека от степени влияния создавшейся ситуации, эффективность решения коммуникативных задач.

Автор предполагает, что, формирование данного компонента происходит посредством развития научно - теоретических знаний и границ применения стратегической компетенции включающей в себя осмысление и запоминание материала, воспроизведение усвоенного материала, использование знаний на практике в качестве сформированного навыка. Профессионально-личностную ассимиляцию с творческим самоизменением из стандартных навыков в персонализированный профессиональный стиль коммуникации.

Критерии, по которым изучается развитие когнитивного компонента студентов, является объем усвоенного материала и умение построить аргументацию выбора стратегической компетенции.

Мотивационный компонент Т. И. Тимофеева [80] рассматривает с точки зрения мотивационных ценностей и «эмоционально-волевых отношений студентов к миру, к деятельности, к своим способностям и их развитию. В него входят цели, потребности, мотивы своего самосовершенствования, саморазвития, ориентированность на актуализацию профессиональной деятельности» [80, с. 402].

В исследовании В. А. Якунина выявлено, что «мотивация, как процесс, влияющий на активность познавательной деятельности оказывает влияние, на развитие мыслительных процессов мобилизуя творческие силы для решения познавательных задач и влияет на эрудированность и глубину изучаемого материала. Положительная профессиональная мотивация не восполняется даже самым высоким уровнем профессиональных способностей» [90, с. 428].

Мотивационный компонент изучается в контексте мотивов аффилиции и достижения.

Аффилиация от англ. to affiliate–присоединять, объединять, включать в систему. Мотив аффилиции исследуется через силу, которая подталкивает в общении к взаимным доверительным контактам и создает предпосылки для формирования стратегии сотрудничества и партнерства.

Мотивация к положительному результату общения является элементом активности обучающихся и содержащая направленность к успеху в профессиональной и коммуникативной деятельности посредством целенаправленности и рефлексии. В работах J. W Atkinson выделяет два вида мотивов: мотив достижения и мотив избегания неудач. По мнению автора «достижение высокого уровня стратегической компетенции зависит от прогнозирования студентами вероятности своего успеха и в заинтересованности, успешности применения коммуникативных стратегий» [91, с. 56].

Мотивы аффилиции и достижения успеха рассматриваются как компоненты, влияющие на развитие стратегической компетенции студентов. Критерием в изучении развития мотива аффилиции студентов, является

наличие положительной эмоциональной связи студентов друг с другом сталкиваясь с решение сложны коммуникационных задач. Критерием мотива достижения является наличие заинтересованности в успешном использовании адекватного репертуара коммуникативных стратегий.

В своих работах М. Canale указывает, что «интерактивно - деятельностный компонент включает в себя понятие «интеракция» от англ. «interaction»—взаимодействие; воздействие друг на друга; согласование действий; «inter-» имеет значение «между; среди; взаимный» [94, с. 31].

По мнению Т. И. Тимофеевой «интеракция совершается в процессе межличностного взаимодействия, во время которого происходит обмен информацией, планируется совместная деятельность, вырабатываются общие решения» [80, с. 438].

В педагогическом контексте интеракция рассматривается через процесс взаимодействия, в результате которого реализуются приобретенные знания, умения и происходит выработка навыков стратегической компетенции.

Коммуникативно-деятельностный компонент изучается способностью студентов в процессе решения задач и достижения целей своевременно вносить коррекцию и осуществлять контроль коммуникативных действий. Это становится возможным благодаря построению плана коммуникации, целей, анализу задач и условий их решения, контролю качества их выполнению и ассимиляции полученного опыта.

Для формирования интерактивно - деятельностного компонента отводится большая часть времени на активность к самостоятельному поиску со стороны студентов. Сложность самостоятельного поиска заключается в недостаточном умении студентов применить в новых условиях и ситуациях полученные знания. Поэтому формирование стратегической компетенции и коммуникативных умений включает в себя закрепление изученного материала с помощью группового взаимодействия и дальнейшую работу по закреплению материала. Содержание группового взаимодействия определяет

форму, в которой протекает совместная деятельность студентов и преподавателя,

Авторы Н. В. Пахаренко [61], С. Н. Татарничева [78] и многие другие в структуре стратегической компетенции выделяют такие компоненты как: когнитивные, деятельностные, мотивационные и личностные. Автор С.Н.Татарничева в понятие когнитивного компонента включает «знания о содержании и целях коммуникативной деятельности, способах получения и воссоздания новых знаний, изучение и применение знаний о стратегиях общения» [78, с. 186].

Деятельностный компонент в составе стратегической компетенции обеспечивает готовность студента к сотрудничеству, к взаимодействию с другими участниками общения. По мнению автора, именно деятельностный компонент позволяет на практике реализовать теоретические знания и заинтересованность в общении.

Мотивационный компонент, по мнению автора, обеспечивает стремление собеседника к эффективной реализации своего коммуникативного намерения, в том числе, если коммуникация осложнена другими трудностями, возникающими в ходе речевого акта.

Личностный компонент актуализирует индивидуальный подход к отбору коммуникативных стратегий и средств, применяемых собеседником при возникновении трудностей в общении.

Согласно автору, на уровень развития стратегической компетенции влияют: знания о мире; уровень развития грамматического, лексического, структурно-смыслового, логико-компазиционного запаса слов; психофизиологические механизмы, контекст коммуникативной ситуаций, на фоне которой применяются коммуникативные действия.

Анализ содержания стратегической компетенции выявил разносторонность взглядов ученых на коммуникативные способности.

В 70-х годах взгляд на стратегическую компетенцию приводит к рассмотрению понятия через учебные стратегии обучающихся как

индивидуально-специфическому способу преодоления коммуникативных проблем.

Стратегическую компетенцию M. Canale [94], M. Swain [106] определяют, как «вербальные и невербальные коммуникативные стратегии, которые можно определить, как инициативные действия участников коммуникации с целью создания, свертывания, возобновления и переадресовки общения в различных ситуациях» [94, с. 31]. Авторами стратегия рассматривается с точки зрения знания, умения выбирать и использовать их в нужной ситуации для поддержания общения.

Под стратегической компетенцией J. Eck понимает «способность использовать вербальные и не вербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем» [99, с. 89].

По мнению Н. Д. Гальсковой [23] «стратегическая компетенция направлена поддержание коммуникации. В случае недостаточности знания или затруднения по разным причинам, посредством «парафраз, отвлекающих разговоров, повторений, хезитаций, уклончивых ответов и предположений, изменения темы разговора и тона или тональности, которая варьируется в зависимости от ситуации—официальная / неофициальная, от намерений коммуниканта—просьба, сожаление, приказ и тому подобные, от их коммуникативных ролей—спрашивающий/отвечающий, информирующий, ведущий, ведомый и так далее, и степени контактности—формальные / неформальные, дружеские / недружеские отношения и так далее» [23, с. 89]. В своем определении автор указывает на функции стратегической компетенции: возмещении, компенсации; использование стратегий как вербальных действий.

Н. Д. Гальскова рассматривает стратегическую компетенцию в качестве «компенсаторной функции коммуникативного взаимодействия» [23, с. 93].

В своем исследовании Л. Ф. Бэчман [17] говорит, что «стратегическая компетенция является особым законченным элементом коммуникативной

языковой способности. Умственная способность индивида использовать по назначению все элементы языковой компетенции (и психофизиологические умения тоже) в процессе обмена информацией. Она обеспечивает средства для подбора элементов языковой компетенции, соответствующей особенностям контекста ситуации, в которой используется язык (роли участников, формальные характеристики ситуации), и структурам знания пользователя языка» [17, с. 34].

В своих исследованиях М. В. Давер рассматривает стратегическую компетенцию через «способность к разработке эффективных программ и планов, с точки зрения деятеля, выполнения деятельности. Стратегическая компетенция вступает в действие при необходимости поиска решений реально существующих или предполагаемых проблем в ходе коммуникации» [25, с. 10].

В работе Т. И. Тимофеевой [80] основополагающим является определение стратегической компетенции Е. В. Тихомировой. Автор определяет стратегическую компетенцию через комплекс вербальных и невербальных форм стратегического общения, который применяется для решения вопросов содержащих коммуникативные препятствия. По мнению автора, наличие понятия у студентов позволяет им чувствовать себя уверенно при коммуникации.

Выделяют несколько функций стратегической компетенции. Рассмотрим некоторые из них.

В классификации М. Canale [94], М. Swain [106] изучается процесс компенсации лингвистической и социолингвистической компетенции. В случае компенсации лингвистической компетенции используется перефразирование грамматических форм, которыми говорящий учится овладевать. При компенсации социолингвистической компетенции применяется стратегия ролевых игр.

Классификация Р. Л. Уоллеса [84] основана на исследовании продуктивных и непродуктивных стратегий. Применение непродуктивной

стратегии рассматривается автором в случае невозможности обучающемуся, в силу каких-либо причин, решить возникшую проблему. Продуктивная стратегия строится на основе сотрудничества с партнером по общению.

Специалисты J. Ek [99], E. Tarone [107] включают в классификационный ряд ожидание обратной связи, просматривание семантического поля, обращение к другим языкам.

Автор О. С. Иссерс относит стратегию к речевой коммуникации фундаментом которой является выбор оптимальных языковых ресурсов. По мнению автора «классификация коммуникативных стратегий зависит от избранного основания. С функциональной точки зрения она выделяет основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные стратегии. При этом основные стратегии (семантические и когнитивные) на определенном этапе коммуникативного взаимодействия является значимой с позиции последовательности мотивов и целей. К основным стратегиям относится процесс воздействия на адресат, его модель мира, систему ценностей, его поведение (как физическое, так и интеллектуальное). Вспомогательные стратегии (прагматические, диалоговые, риторические) позволяют эффективно организовывать диалоговое взаимодействие, которые оптимально воздействуют на адресат. В этом случае значимыми компонентами коммуникативной стратегии являются автор, адресат, канал связи, коммуникативный контекст (сообщение является предметом семантических стратегий). В связи с этим можно обнаружить стратегию самопрезентации, статусные и ролевые стратегии, эмоционально настраивающие стратегии и другие. Использование косвенных речевых актов имеют стратегическую направленность, что говорит о прагматических речевых тактиках. Прагматическая стратегия может быть объединена в один класс коммуникативно-ситуационных стратегий. Диалоговая стратегия организует диалог при мониторинге темы дискуссии, инициативы, степени понимания в процессе коммуникации. К созданию типов стратегических планов автор относит риторические стратегии, в которых используется

приемы ораторское искусство и риторические техники эффективного воздействия на адресат» [36, с. 318].

В XX-XXI веках прагмалингвистические исследования активно разрабатывают фундаментальные категории речевых стратегий: говорящий, слушающий, речевой акт, интенция (иллокутивная функция), речевая ситуация, стратегии и тактики речевого поведения.

Таким образом, при развитии стратегической компетенции рационально отдавать предпочтение стратегиям, с помощью которых говорящий достигнет поставленной цели и сможет реализовать коммуникативное намерение. Собеседники в достижении коммуникативной цели могут использовать либо стратегию уклонения, избегая или отказываясь от продолжения коммуникации, либо стратегию достижения для успешного поддержания коммуникации. Следовательно, стратегии уклонения и переключения разговора в другую направленность являются малоэффективными. Они способствуют отказу говорящего от своей цели и намерения, как следствие коммуникативной неудачи. Необходимым является процесс осознания тех стратегий, которые уже есть в опыте взаимодействия и их эффективности в достижении результата коммуникации.

Разделяя точку зрения Т. И. Тимофеевой [80] в том, что стратегическая компетенция при передаче информации требует осознанности, плодотворности в работе с ошибками, осмысление собственных трудностей и результатов, положительного опыта взаимодействия с другими студентами для достижения цели необходимо владеть следующими умениями:

- планировать осуществление задач общения;
- выполнять план на уровне мысле-формы;
- равноценно оценивать степень эффективности общения для продления диалога;
- применять коммуникативные возможности в ситуации общения как для восполнения недостающих знаний или способностей;
- применять открытые и закрытые вопросы для уточнения информации.

В своей модели Л. Ф. Бэчман «коммуникативно языковой способности», одним из разделов которой является стратегическая компетенция, выделил входящие в неё компоненты:

- постановка коммуникативной цели, которая происходит в процессе говорения, слушания, чтения, письма;
- компонент планирования применяется в момент припоминания информации в памяти, и строят планы ее использования;
- компонент исполнения реализуется при воплощении задуманного плана;
- компонент оценки, когда собеседники могут оценить степень достижение цели общения.

При этом стратегическая компетенция является фундаментом для построения и переработки информации знаний о мире и контексте с целью нахождения новых путей решения и задач [17, с. 34].

Автор Р. Л. Уоллес [84, с. 442] стратегическую компетенцию, как деятельность и планирование, которое протекает в качестве динамичного и непрерывного процесса, рассматривает в долгосрочной модели Тома Уотсона.

Модель включает в себя компоненты стратегической компетенции. Компонент формального исследования заключающийся в правилах преобразования высказывания в конкретной ситуации и окружении, при этом сохраняя их истинное значение.

Компонент постановки целей и определение желаемых коммуникативных эффектов, которые воздействуют на получателя информации в результате передачи сообщений. Коммуникативный эффект возможен при воздействии коммуникатора при передаче сообщений мыслительного содержания и учёт невыраженных реакций таких как сочувствие, понимание и так далее.

Компонент разработки общения и передачи информации как внутреннего содержания, проявляющийся во внешней среде и

воздействующий на среду с целью создания необходимых условий для решения поставленных задач.

Компонент определения тактик как основной линии поведения в стратегической компетенции, влияющий на достижение поставленных задач.

Компонент анализа эффективности коммуникации как элемент коммуникативной стратегии позволяет сделать вывод о результативности взаимодействия. В случае неуспешной коммуникации коммуникатор возвращается на более ранний этап, чтобы внести коррективы в планировании коммуникации.

В нашем исследовании модель Тома Уотсона рассматривается с точки зрения модифицированной модели содержащей компоненты стратегической компетенции, которая отражена в рисунке 1.

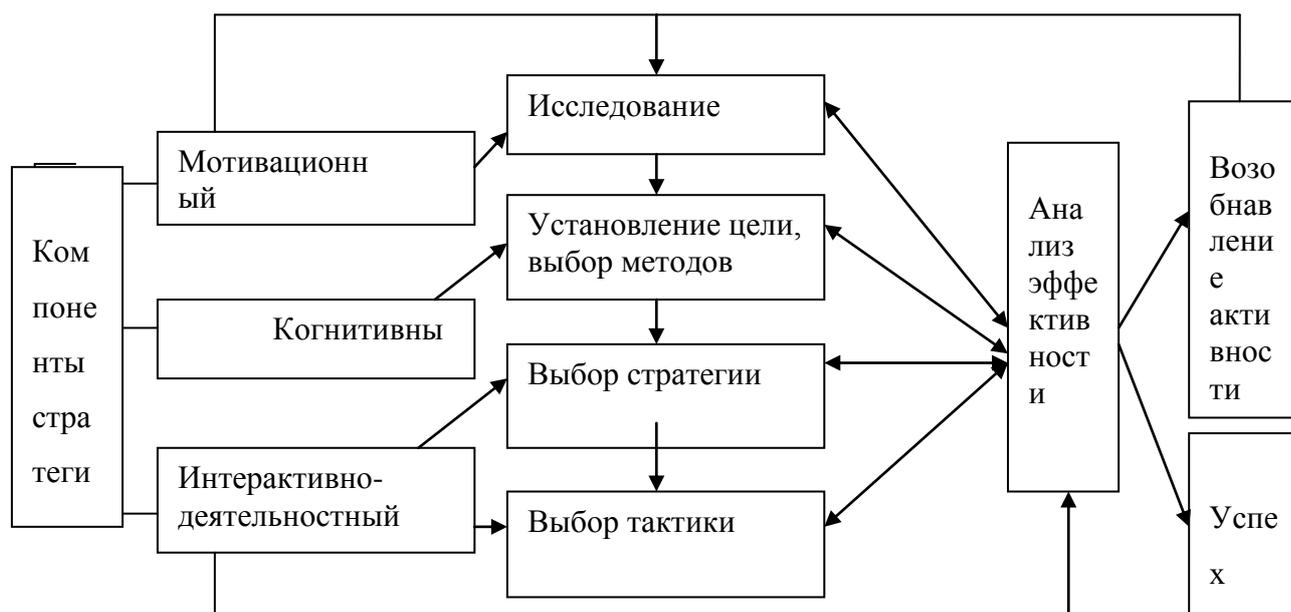


Рисунок 1 – Модель стратегической компетенции

Развитие стратегической компетенции проходит несколько этапов:

Этап исследования и выявления уровня стратегической компетенции содержит изучение внутреннего и внешнего уровня коммуникации. Внутренний уровень включает в себя выявление потребностей, интересов, мотивов, желаний, побуждений обучающихся, которые стремятся

реализоваться во взаимодействии с партнером по общению. Внешний уровень коммуникации предполагает исследование интересов, мотивов, потребностей партнера по взаимодействию. На этапе исследования формируется заинтересованность партнеров друг в друге, мобилизация творческих сил для решения познавательных задач.

Достижение положительного прохождения данного этапа характеризуется согласованностью в реализации потребностей, точками соприкосновения мотивационных ценностей, интересом к совместной деятельности.

Этап установления цели и выбора методов воздействия направлен на осмысление материала, его запоминание, умение аргументировать, использовать способы самопознания и самоанализа. Умение спрогнозировать поведение другого человека на основе научно-теоретических знаний и личного опыта при этом сформированных в качестве профессиональных навыков. Проводить анализ взаимодействия с точки зрения динамического процесса, в котором простираются личностные и профессиональные границы коммуникации, способствующие открытому обмену информации результативной реализации коммуникативной стратегии.

Продуктивным прохождением данного этапа мы считаем согласованность в выборе средств и способов достижения поставленной цели, умение обосновывать свою точку зрения исходя из отношений делового сотрудничества.

Этап выбора стратегий требует целостного анализа ситуации, объективную оценку собственных сил и сил партнера, четкое формулирование цели, анализ действий и мотивов, принятие решения о выборе стратегии. Перечисленные действия направлены на создание необходимых условий для решения поставленных задач.

Продуктивным прохождением этапа считается создание многообразия стратегий, из которых выбираются эффективные для достижения цели с учетом реализации потребностей взаимодействующих сторон. Выбранные

стратегии дорабатываются с точки зрения объективности их применения и формируется единая стратегия, оценивается степень её пригодности для достижения поставленной цели.

На этапе выбора тактик происходит обсуждение задач, пошаговое движение с отслеживанием промежуточных результатов, своевременной коррекцией и осуществлением контроля коммуникативных действий в совместной работе.

Реализация практических задач этапа заключается в объективном применении выборов языковых средств, планировании речевых действий направленных на достижение главной цели.

Результат и анализ эффективности коммуникативной стратегии проходит через ассимиляцию полученного опыта совместной деятельности.

Успешное прохождение завершающего этапа характеризуется усвоением опыта взаимодействия и его интеграции способствующей формированию навыков коммуникативной стратегии.

Отсутствие достижения поставленной цели возможно при нарушении или не полном прохождении какого-либо из этапов, что требует возврата к нему или прохождение полного цикла коммуникативной стратегии.

Таким образом, для повышения уровня стратегической компетенции у студентов колледжа учеными рассмотрено и выделено содержание стратегической компетенции, основой которого является возможность формирования эффективного взаимодействия среди участников процесса общения.

Сегодня понятие «стратегия» получила свою масштабность и достаточную разработанность данного вопроса для ведения стратегии развития в управлении организациями и предприятиями, финансово-экономической деятельности, медицине, политике, образовании.

Изучение структуры стратегической компетенции позволило выявить способы ее развития, которые заключаются в преодолении трудностей, возникающих при передаче информации с помощью развития вербальных и

невербальных стратегий, поиска решений реально существующих или предполагаемых затруднений в ходе общения связанных как со словарным запасом коммуниканта, так и с формой словесного выражения смысла. В качестве основной структуры стратегической компетенции применяется классификация Т. И. Тимофеевой, в которой выделены компоненты стратегической компетенции: когнитивный, мотивационный, компонент интерактивно-деятельностный.

Классификация стратегии общения включает в себя использование во взаимодействии продуктивных и непродуктивных способов общения, стратегии уклонения. Наличие пауз, которые в высказываниях осуществляют полифонию речевых функций, таких как поиск нужного слова, поддержание контакта, уточнение сказанного, отношение к говорящему или предмету речи. Развитие осознанности, плодотворной работы с ошибками, рефлексии собственных сложностей и уровня результата, взаимодействия с другими обучающимися способствующее эффективности межличностного взаимодействия. Способность ассимилировать полученный коммуникативный опыт позволяет расширить спектр видимых возможностей коммуникации.

Модификация модели Тома Уотсона позволила на каждом этапе развития стратегии общения определить компоненты стратегической компетенции. Этап исследования соотнесен с мотивационным компонентом, этап установления цели и выбор методов с когнитивным компонентом. Этап выбора стратегии и тактики включается в себя интерактивно-деятельностный компонент. Соотнесение компонентов с каждым этапом позволило поставить конкретные задачи, внести уточнения в тактические шаги, решение которых необходимо для развития стратегической компетенции. Качественное прохождение каждого этапа оказывает влияние на эффективность результата и анализ реализуемой деятельности.

Таким образом, изучено содержание стратегической компетенции основа, которой заключается в умении осуществлять поиск и выбор

эффективных стратегий взаимодействия в общении. Структура включает в себя мотивационный, когнитивный, интерактивно-деятельностный компоненты, развитие которых определяет уровень стратегической компетенции. Классификация стратегической компетенции включает в себя применение эффективных и неэффективных способов общения. Такие формы взаимодействия как уклонение, пауза, тембр голоса, жестикуляция, невербальные особенности поведения. Осуществление поиска мысли, формы их выражения, подбор уместных слов, позволяющих структурировать передаваемую информацию и формирующая смысл сказанного материала, который позволяет эффективно решать коммуникативные задачи. Выстраивает контакт между участниками общения, при этом задействуя эмпатию, эмоциональную включенность с помощью уточняющих вопросов, рефлексии и ассимиляции.

В следующем параграфе рассматриваются методы развития стратегической компетенции.

1.3 Методы развития стратегической компетенции

Одной из движущих сил каждого студента в освоении профессиональной компетенции является потенциал, который он раскрывает в деятельности. Учебная деятельность предоставляет для обучающегося спектр возможностей для реализации личностных и профессиональных способностей, саморазвития. Доступ к своим возможностям имеет каждый студент, занимаясь учебной деятельностью и реализуя ее через практический опыт, познавая суть действительности. Находясь в центре учебной деятельности, обучающийся приобретает когнитивный опыт, который является индикатором его профессиональной успешности. Реализация своих возможностей, которые переходят в действительность, становится доступно при наличии стремления, мотивации к познанию своей профессии.

Антиномия между увеличением объема информации, в силу ее постоянного обновления и расширения, прогрессирующим просветительским потенциалом креативных педагогических методов обучения и остающейся неизменной классической структурой учебного процесса связанной с доминированием традиционных методов и средств обучения.

Применение методов, с помощью которых происходит изложение учебного материала, и оживляют научные знания, способствуют развитию внутреннего переживания и восприятия.

Живое взаимодействие в аудиторной работе формирует активность обучающегося, включает его в диалог с преподавателем, в котором возможно произвести обмен мысле-формами, обогатить себя новыми взглядами, обнаружить истину, усвоить материал. Уникальность диалогового общения в том, что оно полезно не только в индивидуальной форме работы, а также в групповой и коллективной. Активизировать мышление, самостоятельно и творчески подходить к решению заданий. Активность взаимодействия между преподавателем и студентом вырабатывает правильное понимание

материала, формирует навык мыслить и размышлять, выбирать способы практического применения.

На сегодняшний день в системе образования можно увидеть полифонию активных методов направленных на повышение качества учебного процесса. В достижении цели развития стратегической компетенции у студентов колледжа используются методы способствующие усвоению и закреплению материала направленные на активизацию учебной и познавательной деятельности благодаря внедрению педагогических, организационных и управленческих средств.

Данные методы позволяют через интерактивное общение участников образовательного процесса выстроить прямое взаимодействие, диалог.

Анализ методических работ М. А. Курьянов [46], А. П. Панфилова [66] позволил выделить следующие характерные черты как:

- решение коммуникационно - развивающих и социально-ориентационных задач;
- эффективная реализация таких видов взаимодействия как «студент–преподаватель», «студент–группа студентов–преподаватель», «студент–группа студентов», «студент–электронный образовательный ресурс»;
- преподаватель становится организатором и консультантом учебного процесса;
- рост познавательной активности студента как субъекта обучения, т.е. его переход к активной интерпретации и творческой активности.

В развитии стратегической компетенции активные методы направлены на когнитивное и эмоциональное включение в коммуникативную деятельность, как в индивидуальной форме работы, так и в групповой.

В исследовании применяются игровые, информационно-коммуникативные методы направленные на формирование навыков сотрудничества.

В качестве основных методов, которые применяются в экспериментальной работе, являются:

- комиссия;
- паттерн;
- имитационный активный метод обучения case-study.

Полифония методов, влияющих на улучшение аудиторных лекций, сохраняет актуальность вопросов практической реализации в условиях профессиональной подготовки студентов.

Каждый метод применяется на определенном этапе развития стратегической компетенции с учетом стратегических компонентов.

На этапе исследования включение мотивационного компонента для создания побуждающей основы к формированию нового опыта, навыков и умений, собственной активности применяются игровые развивающие и коммуникативные методы. Во время проведения сюжетно-ролевых игр, психологических игр (БПИ) обучающиеся осуществляют поисковую деятельность, творческий подход к решению ситуаций и развивают коммуникативную стратегию.

Этап установления цели и выбора, включающий когнитивный компонент, развивается на основе информационно-коммуникативных методов способствующих осуществлению информационного поиска.

Определить цели общения и сделать выбор через стратегический подход обмен информацией позволяет метод «Паттерн», с помощью которого возможно спрогнозировать эффективность и результат взаимодействия партнеров по общению.

В своем содержании метод имеет структуру «Дерево целей» состоящую из этапов:

- обозначение проблемы;
- определение тактических шагов учитывающих количественные и качественные параметры;
- сроки достижения цели;

- результатов и анализ взаимообусловленных целей;
- коэффициент важности поставленной задачи;
- ранжирование способов решений рассматриваемой проблемы.

Развитие стратегической компетенции на этапе выбора стратегии и тактики включающий в себя интерактивно-деятельностный компонент происходит посредством case-study и метода комиссии.

Case-study содержит проблему или описание противоречивой, или конфликтной коммуникативной ситуации. Для реализации цели положительного решения необходимо изучить, проанализировать и предположить возможный результат для всех участников процесса общения. Студенты проживают реальную ситуацию, которая отражает практическую проблему, и предлагают решения, основанные как на актуализации запаса своих знаний и опыта, так и при помощи новой информации и её ассимиляции.

Case-study отвечает таким требованиям как:

- соответствие цели создания;
- наличие определенного уровня трудности;
- иллюстрация нескольких аспектов экономической жизни;
- актуальность сегодняшнему дню;
- иллюстрирование типичных ситуаций;
- развитие аналитического мышления;
- провокация аудитории на дискуссию;
- наличие нескольких вариантов решений.

В процессе работы с case-study обучающиеся научаются эффективно решать коммуникативные проблемы, применять предметные знания на практике, вести переговоры, чётко выражать и следовать своей позиции, рефлексии полученного опыта.

С помощью активного имитационного метода обучения обучающиеся погружаются в проблемную ситуацию, реальные события через которые

учатся замечать, прогнозировать, делать выводы, применять новый и имеющийся опыт на пути достижения стратегической цели.

Метод комиссии побуждает к открытой дискуссии для выработки единой стратегии экспертов по обсуждаемой проблеме.

Метод комиссии требует структурного подхода к его реализации, который осуществляется при помощи следующих критериев:

- выбор участников в экспертную группу;
- выбор формы экспертного опроса;
- выбор подхода к оцениванию;
- выбор метода обработки экспертных оценок;
- оценка согласованности мнений экспертов;
- интерпретация результатов.

Использование открытого или тайного голосования коллектива выявляет общую или преобладающую позицию. Создает возможность для открытой дискуссии по актуальной теме и выработке единого мнения экспертов, творческой обстановке в группе.

«Мозговой штурм» является одним из эффективных методов, который содержит групповую форму дискуссии.

Основными критериями метода, влияющими на развитие стратегической компетенции, являются:

- отсутствие критики поисковых усилий,
- сбор всех вариантов решений, гипотез и предложений, сгенерированных в процессе осмысления какой-либо проблемы,
- последующий анализ для перспективы дальнейшего использования или реализации на практике.

С помощью выбранных методов проведения занятий приоритет отдается практическому и самостоятельному приобретению и применению обучающимися полученных знаний.

Во время деятельности студенты познают влияние стратегической компетенции на качество и результат взаимодействия профессионального

общения. Исследуют собственные способы выстраивания коммуникации, обогащают опыт по вариативности взаимодействия со стороны других людей. Учатся осознанно выбирать формы взаимодействия и отслеживать динамику. Своевременно производить коррекцию для достижения результата в развитии стратегической компетенции.

Таким образом, применение методов комиссия, Паттерн, имитационный активный метод обучения case-study формирует возможность для развития содержания стратегической компетенции, включающие следующие характеристики:

- когнитивный опыт;
- реализацию возможностей переходящих в действительность;
- обращение к внутреннему переживанию и восприятию;
- обогащение себя новыми взглядами, обнаружить истину, усвоить материал;
- активизация мышления, самостоятельно и творчески подходить к решению заданий;
- формирование навыка мыслить и размышлять, выбирать способы практического применения.

Выводы по первой главе

1. Ретроспективный анализ становления и разграничения понятий «компетенция», «компетентность» содержание которых позволило современной системе профессионального образования модернизировать модель выпускника. Изучение содержания понятий «компетенция», «компетентность» привели ученых к необходимости их детального изучения, к определению различных подходов исследования научного аппарата. Конкретизации понятий способствует научная направленность различных подходов ученых к данной проблеме. Сегодня границы компетенции, её критерии становятся значимым при постановке целей, задач учебной деятельности направленной на успешное формирование будущих

специалистов, а так же в пересмотре методов и форм обучения студентов колледжа.

2. Структура, содержание, классификация и модель стратегической компетенции позволили определить векторное направление ее развития. Проведен анализ этапов и компонентов стратегической компетенции включающий в себя: этап исследования, прохождение которого включает мотивационный компонент; этап становления цели и выбор методов с когнитивным компонентом; этап выбора стратегии и тактики с интерактивно-деятельностным компонентом; этап анализа полученных результатов.

3. Методы развития стратегической компетенции такие как метод комиссия, «Паттерн», имитационный активный метод обучения case-study, позволили определить ключевые характеристики способствующие развитию стратегической компетенции, обозначить формы работы, цели и задачи.

2 Глава Опытнo – экспериментальная работа по развитию стратегической компетенции у студентов колледжа

2.1 Диагностика уровня развития стратегической компетенции у студентов колледжа

Реализация научно-исследовательской работы по проверке результативности разработанной психолого-педагогической программы для развития стратегической компетенции у студентов колледжа проводилась на базе ГАПОУ «Колледж технического и художественного образования» в период с 2019 по 2021 г.г.

В экспериментальной работе принимали участие студенты третьих и четвертых курсов в количестве 114 обучающихся.

Цель эксперимента – повышение уровня стратегической компетенции у студентов колледжа.

Эксперимент предполагал решение следующих задач:

- исследовать уровень сформированности стратегической компетенции;
- проверить эффективность разработанной программы на основе теоретического и практического материала по повышению уровня стратегической компетенции у студентов колледжа;
- обработать и систематизировать полученные данные, проанализировать их и подтвердить эффективность проведенной психолого-педагогической программы в рамках исследовательской работы.

В исследовании реализованы констатирующий, формирующий и контрольные этапы.

На этапе констатирующего эксперимента изучался уровень развития стратегической компетенции. Подобранные методики, диагностики (анкеты, тесты) отвечающие параметрам надежности и валидности, направлены на получение надежных и точных результатов. Выделены основные критерии,

по которым проводился анализ динамики результатов уровня развития стратегической компетенции.

Диагностический материал подобран в соответствии выделенных компонентов стратегической компетенции: мотивационный, когнитивный, интерактивно – деятельностный.

Мотивационный компонент.

Методика А. Мехрабиана «Опросник аффилиации»

Оценочные шкалы: стремление к людям; боязни быть отвергнутым.

Исследуемая функция: значимость и необходимость отношений.

Методика Ю. М. Орловой «Потребность в достижении цели»

Оценочные шкалы: высокий, средний, низкий уровни.

Исследуемая функция: потребность в достижении цели и успеха.

Когнитивный компонент.

«Методика определения типа мышления» Г. В. Резапкиной

Оценочные шкалы: Предметно-действенное мышление; абстрактно-символическое мышление; словесно-логическое мышление; наглядно-образное мышление; креативное мышление (творческое)

Исследуемая функция: разрешение производственной задачи конструктивной и организационной включая практическую деятельность; умение воспринимать информацию через различные символы; умение использовать языковые средства и речевые конструкции; зрительное представление, оперирование образами и составляющие его предметов.

Методика М. Шнайдера «Диагностика коммуникативного контроля»

Оценочные шкалы: изучение уровня коммуникативного контроля.

Исследуемая функция: беглость, гибкость, оригинальность, точность; осведомленность, контроль.

Компонент интерактивной деятельности.

Методика В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»

Оценочные шкалы: высокий, средний, низкий уровни.

Исследуемая функция: коммуникабельность, саморегуляция, взаимодействие.

Методика «Тест геометрической картины мира»

Оценочные шкалы: высокий, средний, низкий уровни.

Исследуемая функция: умение выстраивать взаимодействие, коммуникабельность, инициативность.

Фактор, влияющий на результат диагностического исследования: самочувствие, понимание студентом инструкции, интеллектуальное развитие обучающегося, концентрация внимания, усидчивость, психофизиологические особенности студента.

Первый проверяемый нами компонент мотивационный. При помощи методики А. Мехрабиана «Опросник аффилиации» выявлены потребности человека в сохранении отношений на рисунке 2. Методика включает в себя 62 вопроса направленных на выявление шкал в общении: «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым». По результатам шкал можно выявить тенденцию побуждения к взаимодействию и необходимость в аффилиации.

В процессе анализа данных получены следующие результаты.

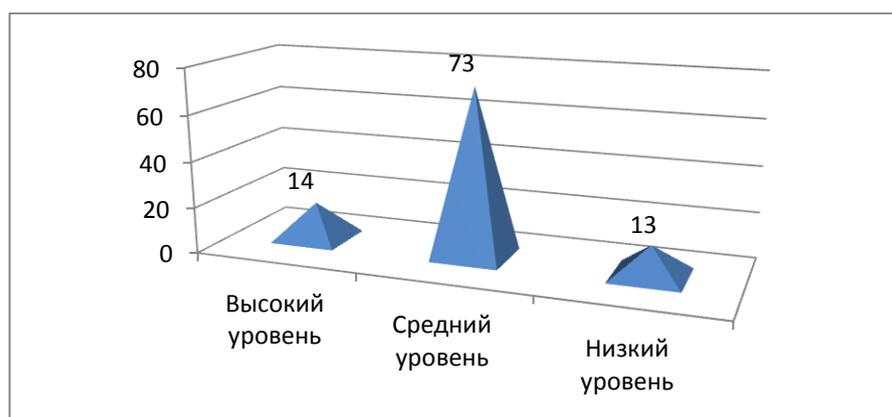


Рисунок 2 — Результат уровня аффилиации

Количество студентов с недостаточно развитым уровнем стремления к взаимодействию в общении выявлено 13% (15ч). Данная категория

обучающихся переживают затруднения, связанные с вхождением человека в процесс общения в том числе и при поддержке коммуникации. Испытывают сложности определения мотивов взаимодействия при постановке целей, задач диалога. Средний уровень составляет 73% (83ч) опрошенных. Высокий уровень выявлен 14% (16ч) студентов.

Вторая методика мотивационного компонента, Ю.М. Орловой «Потребность в достижении цели», направлена на определение уровня мотивации при потребности в успехе и достижении цели, что отмечено на рисунке 3.

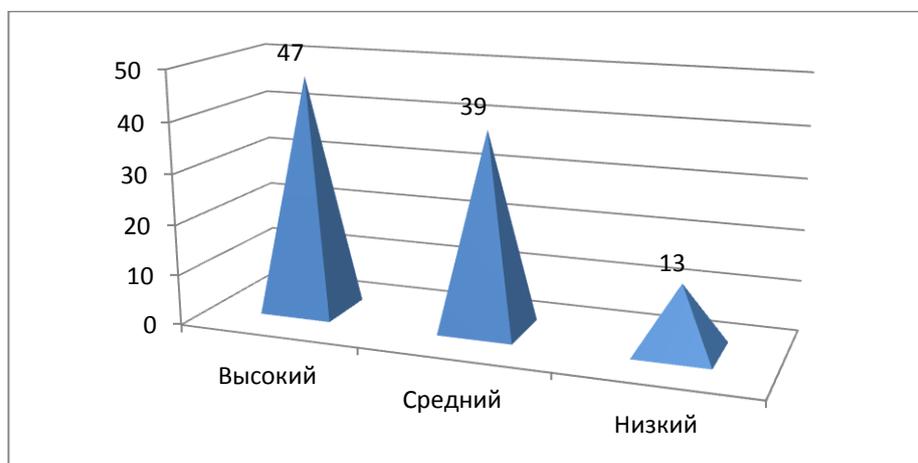


Рисунок 3—Результат уровня потребности в достижении успеха

Потребность в достижении цели, нацеленность на эффективное выстраивание взаимодействия включает значение нескольких уровней. Испытывают сложности когнитивного погружения в работу, желание легкого успеха, недостаточно развита потребность в настойчивости достижения своих целей 14% (15ч) студентов. Средний уровень потребности в достижении цели 39% (45ч). Высокий уровень реализации потребности в достижении поставленной цели общения 47% (54ч) студентов.

Обобщая результаты исследования, по мотивационному компоненту уровня развития стратегической компетенции выявлено 13% студентов с

низким уровнем мотива аффилиации и 73% средним уровнем. При реализации задач общения 14% обучающихся с низкой потребностью в достижении положительного результата общения, 39% средний уровень развития умений к целеполаганию, 47% студентов с повышенной потребностью к построению планируемого результата.

Второй оцениваемый нами критерий когнитивный компонент.

Для выявления уровня развития стратегической компетенции применяется методика «Определение типа мышления» Г.В. Резапкиной на рисунке 4. Диагностика содержит 40 утверждений, результаты которых распределяются по следующим шкалам типов мышления: предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное, креативное (творческое).

Сравнение шкал по каждому блоку позволяет определить преобладающие типы мышления обучающихся в деятельности.

Предметно-действенное мышление выявлено у 31% на высоком уровне развития, средний уровень 59%, низкий уровень 10% обучающихся. Данный тип мышления свойственен людям дела. Они усваивают быстро информацию, обладают хорошей координацией.

Абстрактно-символический тип мышления с показателем высокого уровня составил 38%, средний уровень 55% студентов. Низкий уровень умений усваивать информацию с помощью математических символов, формул и операций выявил 7% обучающихся.

Словесно-логический тип мышления люди с выраженным вербальным интеллектом (от лат. *verbalis* – словесный). Высокий уровень развития выявлен 14%, средний уровень 62%, низкий уровень 24% обучающихся.

Студенты с выраженным наглядным и образным мышлением обладают люди с художественным складом ума. Высокий уровень развития выявлен 38%, средний уровень 55% испытуемых. Низкий уровень 7% обучающихся.

«Творческий тип мышления - это способность мыслить творчески, находить нестандартные решения задачи» Высокий уровень развития

выявлен 39%, средний уровень 50% обучающихся. Низкий уровень 11% испытуемых.

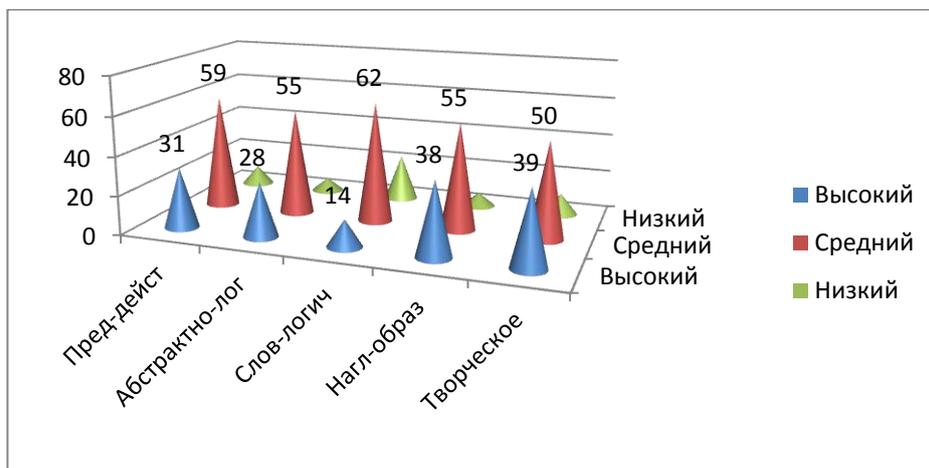


Рисунок 4 — Результат типов мышления

При помощи методики М. А. Шнайдера «Диагностика коммуникативного контроля» изучались умения обучающихся в процессе коммуникации контролировать свою речь, выстраивать взаимодействие, осознанно производить диалоговое построение, подбирая формы и способы выражения мысли как в вербальном контенте так и не в невербальном, что отмечено на рисунке 5.

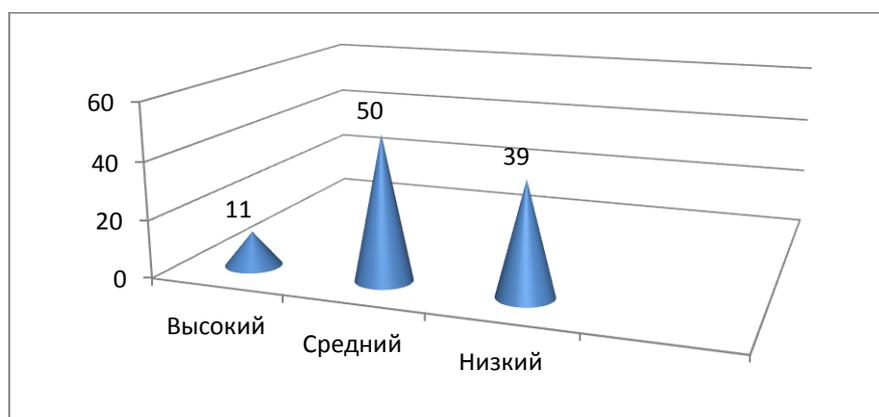


Рисунок 5 — Результат уровня коммуникативного контроля

Низкий уровень коммуникативного контроля выявлен 39% (45ч). Студенты недостаточно осведомлены о том, какие возможно использовать мысли-формы, способы построения речевого контента при передаче информации не изменив при этом ее содержания. При этом испытывают сложности в управлении своим эмоциональным состоянием. Ярко выраженная эмоциональность, свобода, в поведении заключающаяся в недостаточно развитом умении сопоставлять свое поведения с социальной ситуацией.

Достаточный коммуникативный контроль выявлен 50% (57ч) студентов. В общении свойственно проявлять непосредственность, искренность, соотносить свои поведенческие реакции с поведением других. Высокий уровень коммуникативного контроля составляет 11% (12ч) обучающихся. Обучающиеся в поведении демонстрируют высокий самоконтроль в коммуникации, умеют выбирать форму поведения в соответствии с социальной ситуацией.

В целом по результатам исследования когнитивного компонента выявлен высокий уровень развития предметно-действенного мышления 31%, средний уровень абстрактно-символического мышления составил 55%, низкий уровень 24% словесно-логического мышления, высокий уровень нагляднообразного 38% и творческого 39% студентов. Следует отметить, что словесно-логический тип мышления обучающихся составляет наибольший процент низкого уровня развития.

Студентов с низким уровнем коммуникативного контроля выявлено 39%, средний уровень 50%. Низкий уровень составляет 11% испытуемых. Обучающиеся испытывают сложности при распределении вербального и невербального действия в целях распределения контроля между участниками общения при передаче информации.

Исследование интерактивно - деятельностного компонента проходило с помощью методики В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», что отмечено на рисунке 6, которая включает 16 вопросов.

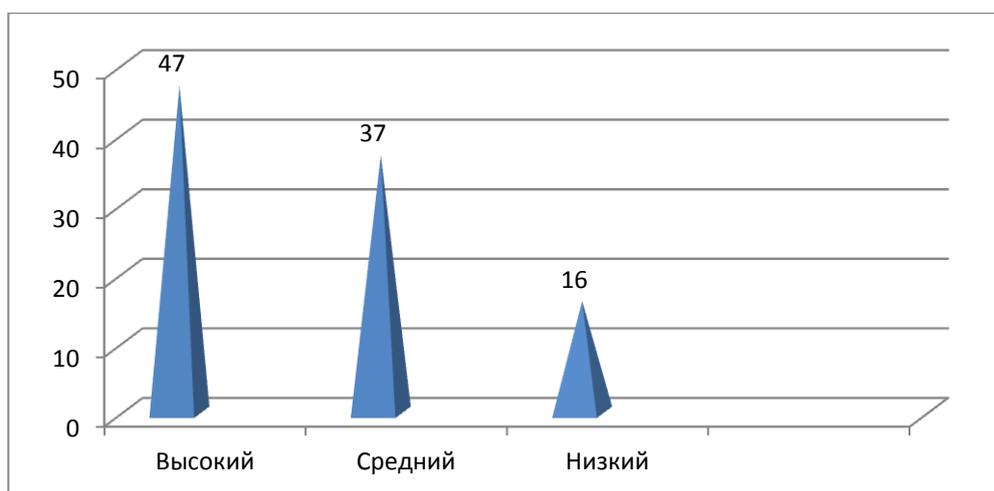


Рисунок 6 — Результат уровня коммуникабельности

Склонны проявлять замкнутость в процессе коммуникации 16% (18ч) студентов. Средний уровень коммуникабельности составляет 37% (42ч). Высокий уровень общительности выявлен 47% (54ч) обучающихся.

Методика «Тест геометрической картины мира» на рисунке 7 позволяет выявить интерактивно - деятельностный компонент с помощью проективного задания, которое заключается в изучении предрасположенности и сформированности навыков взаимодействия в коллективе, уровень гибкости в поведении при выборе какой-либо позиции в группе.

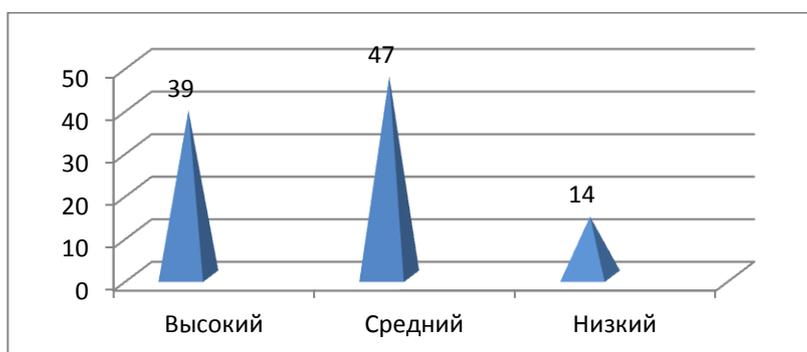


Рисунок 7 — Результаты уровня взаимодействия в коллективе

Критерий, определяющий высокий уровень способности сотрудничать выявлен 39% (45ч). Умение взаимодействовать, показатель среднего уровня составил 47% (54ч) студентов. Низкий уровень составил 14% (15ч) студентов.

Анализ результатов интерактивно-деятельностного компонента выявил 8% обучающихся склонных чувствовать замкнутость в процессе взаимодействия, 68% умеют придерживаться собственной точки зрения в процессе взаимодействия, 50% склонны к конфликтным ситуациям при создании нового контента общения и поиска форм и способов взаимодействия.

Придав каждому компоненту стратегической компетенции весовой коэффициент произведены расчеты в таблице 1. Приведены расчеты когнитивного компонента:

Таблица—1 Результат расчета весового коэффициента констатирующего эксперимента

Компонент стратегической компетенции	Весовой коэффициент	Уровень	Результат
Когнитивный	0,5	высокий – 0,265	1
		средний – 0,56	
		низкий – 0,175	

Пример расчета представлен в приложении В.

Подводя итог констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что студенты третьего и четвертого курсов испытывают затруднения, связанные с:

- построением коммуникации;
- умением развивать процесс общения;
- определением мотивов взаимодействия и постановкой цели и задач диалога;

- формированием внутренних мотивов для достижения коммуникативных результатов;
- когнитивным погружением в содержание общения при желании легкого успеха;
- составлением плана, стратегии беседы касающейся решения конкретных задач;
- низким уровнем информированности о применении форм и способов построения речевого контента;
- низким уровнем управления эмоциональным состоянием.

Необходимо отметить, что выявленные критерии непосредственно и косвенно влияют на развития стратегической компетенции. Препятствуют эффективному взаимодействию в общении и снижают уровень объективности в процессе построения диалога.

Анализ критериев выявил необходимость подбора таких форм и методов работы со студентами, которые будут способствовать развитию стратегической компетенции, и как следствие, повысят уровень положительных результатов при выстраивании диалога участниками процесса общения.

В следующем параграфе рассматривается реализация психолого-педагогической программы.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы

Реализация формирующего эксперимента направлена на внедрение психолого-педагогической программы. Работа проводилась в групповом формате экспериментальной группы посредством разработанных практических и теоретических занятий.

Этапы построения психолого-педагогической программы в своей основе имеют структуру стратегической компетенции содержащую следующие компоненты:

- мотивационный;
- когнитивный;
- интерактивно-деятельностный.

В соответствии с компонентами стратегической компетенции разработаны стадии психолого-педагогической программы составляющих учебно-тематический план и психолого-педагогическая программа по повышению уровня стратегической компетенции.

Проведение психолого-педагогической программы авторского курса способствовало решению задач, которые заключаются в:

- осознании (анализе) ситуации взаимодействия (до начала диалога),
- определении модели поведения,
- организации взаимодействия,
- достижении цели при передаче информации.

Обучающиеся будут знать (понимать):

- основу специфики стратегической компетенции;
- основу терминов и определений, связанных со стратегической компетенцией;
- основные виды активного слушания;
- принципы применения стратегической компетенции;

–сферы реализации полученных профессиональных знаний и навыков в процессе практических занятий в межличностной и профессиональной сфере;

–основы профессиональных качеств.

Обучающиеся будут уметь:

–применять знания по повышению уровня стратегической компетенции;

–осуществлять рефлексию своих способностей, интересов, личностных качества и других факторов, влияющие на эффективность общения;

–осуществлять разработку личного профессионального плана при решении коммуникативных задач.

Формы контроля освоения курса.

Формы текущего контроля: устный опрос, тестовые задания, мини - самостоятельные работы, анкетирование, творческие задания.

Форма итогового контроля: тестирование.

Количество участников одной группы должно быть 20 — 25 человек.

Материалы: тетрадь, ручка, повязка на глаза, ватман А 3, краски, цветная бума, цветной картон, журналы для вырезки картинок, фломастеры.

В содержании курса представлены следующие виды деятельности студентов:

–материально-практическая деятельность:

–репродуктивная деятельность в форме системы операций, ведущих к усвоению знаний и умений посредством их усвоения через практическую направленность;

–практическая, связанная с отработкой умений и навыков;

–технологическая деятельность групповой формы работы и интегрированной с умением обрабатывать количественные данные;

–поисковая деятельность по сбору информации при решении кейс-заданий, выполнении практической деятельности;

–социальная деятельность:

- коммуникативная деятельность, связанная с удовлетворением профессиональных потребностей и интересов участников взаимодействия;
- мотивационно - оценочная (оценка и самооценка) включает актуализацию опорных знаний; применение форм и методов позволяющих активизировать познавательную деятельность; поддержание активной позиции обучающихся;
- образовательно-педагогическая деятельность направлена на создание ситуации выбора и успеха, организация учебного сотрудничества и взаимодействия.

Методы, формы и средства обучения:

- методы и приемы: мультимедийные лекции, диспут, практические занятия, игровые технологии, психодиагностическая деятельность;
- организационные формы: индивидуальные, групповые, фронтальные;
- средства обучения: вербально - информационные, технические.

Учебно-тематический план психолого-педагогической программы включает в себя четыре стадии развития стратегической компетенции.

1 стадия «Мотивация»

Цель – развитие внутренней мотивации и активности на работу в группе.

Задачи:

- формирование доверительных отношений в группе;
- обозначить проблему развития стратегической компетенции;
- развитие навыков самопрезентации.

Правила заранее выписываются на листе ватмана, и после принятия группой, закрепляются на видном месте. В течение всех последующих занятий правила группы находятся там же и напоминаются ведущим в начале занятия.

2 стадия «Установление цели»

3 стадия «Стратегия»

Цель – развитие умений ставить и достигать стратегические цели.

Задачи:

- анализ выбранных целей;
- постановка тактических задач для достижения поставленной цели;
- формирование позиции «взрослого» для эффективной реализации коммуникативной цели.
- выработка навыков установления невербального контакта, двигательной активности;
- отработка навыка использования техник активного слушания.

4 стадия «Завершение»

Цель: закрепление навыка эффективного взаимодействия.

Задачи:

- закрепить навыки эффективного слушания;
- закрепить умения понимать вербальное и невербальное поведения;
- закрепить навык ставить стратегические цели общения и тактического решения ситуаций;
- закрепить навык работы в сотрудничестве.

Для закрепления результата положительной динамики уровня развития стратегической компетенции студентам предлагались задания на умение применять знания в стратегическом планировании коммуникации.

Одно из заданий, направленное на развитие стратегической компетенции, является игра «Сократический диалог»

Цель игры заключается в поиске стратегий при выстраивании диалога, убеждений, которые являются основой для аргументов.

Материальное обеспечение: листок, ручка.

Алгоритм работы.

1. Участники делятся на группы из 4-5 человек.
2. Группа выбирает одну из предложенных тем:
 - Можно ли использовать животных в медицинских исследованиях?
 - Брак – это пережиток прошлого?

–Смертная казнь - приемлема или нет?

–Человек сам кузнец счастья или всему виной судьба?

–Современное поколение инфантильно и мало интересуется жизнью страны?

3. Подготовка к выступлению включает в себя три этапа:

–Согласие. Поиск того с чем оппонент может согласиться, что не окажет на него психологического давления.

–Сомнение. Подобрать сомнения в сторону слабых аргументов участников.

–Аргументация. Именно на этом этапе нужно начинать обосновывать и отстаивать свою позицию, аргументируя доводы тем, что хотелось высказать изначально.

4. Подведение итогов голосования после обсуждения темы: «за»
принятия предложения или «против»

Результатом диалога является увеличение количества слушателей согласных с предложенной точкой зрения выступающего. Умение оратора эффективно аргументировать мнения слушателей и объективно озвучивать свою позицию.

2.3 Анализ эффективности психолого-педагогической программы

На основе завершения формирующего эксперимента мы перешли к контрольному этапу опытно - экспериментальной работы.

Целью контрольного эксперимента является изучение и выявление динамики количественных и качественных показателей результатов формирующего эксперимента, выявление динамики уровня развития стратегической компетенции.

Эффективность развития стратегической компетенции осуществляется по выделенным компонентам: мотивационный, когнитивный, интерактивно - деятельностный.

Мотивационный компонент.

При помощи методики А. Мехрабиана «Опросник аффилиации», что отмечено на рисунке 8, выявлена положительная динамика обучающихся испытывающих потребность в установлении и сохранении добрых отношений, эмоционально положительное отношение к ним. С высоким уровнем 18%(20ч), средний уровень составляет 76% (87ч). Показатели повысились на 3%. Низкий уровень 6%(7ч) студентов, показатель понизился на 7% обучающихся. По результатам методики выявлена положительная динамика.



Рисунок 8 — Результат уровня аффилиации

Методика Ю. М. Орловой «Потребность в достижении цели», что отмечено на рисунке 9, выявила потребность в достижении цели, нацеленность на эффективное выстраивание взаимодействия включает значения нескольких уровней. Низкий уровень потребности в достижении цели выявлен 7% (7ч), показатель понизился на 4%. Средний уровень 36%(42ч). Высокий уровень 57%(65ч) студентов, показатель повысился на 10% обучающихся.

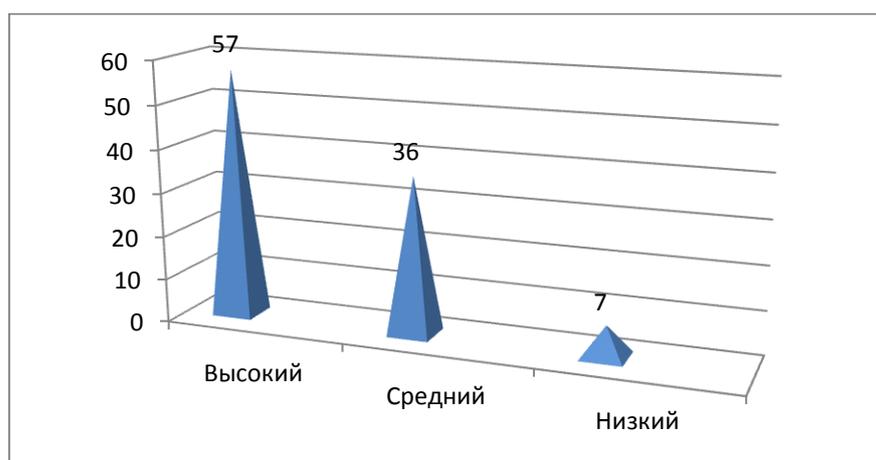


Рисунок 9 — Результат уровня потребности в достижении успеха

Анализ результатов исследования по мотивационному компоненту уровня развития стратегической компетенции выявил 6% студентов с низким уровнем мотива аффилиации и 76% средним уровнем. При реализации задач общения 7% обучающихся с низкой потребностью в достижении положительного результата общения, 36% средний уровень развития умений к целеполаганию, 39% студентов с повышенной потребностью к построению планируемого результата.

Когнитивный компонент.

Методика «Определение типа мышления» Г.В. Резапкиной, что отмечено на рисунке 10, на этапе контрольного эксперимента выявила следующие результаты.

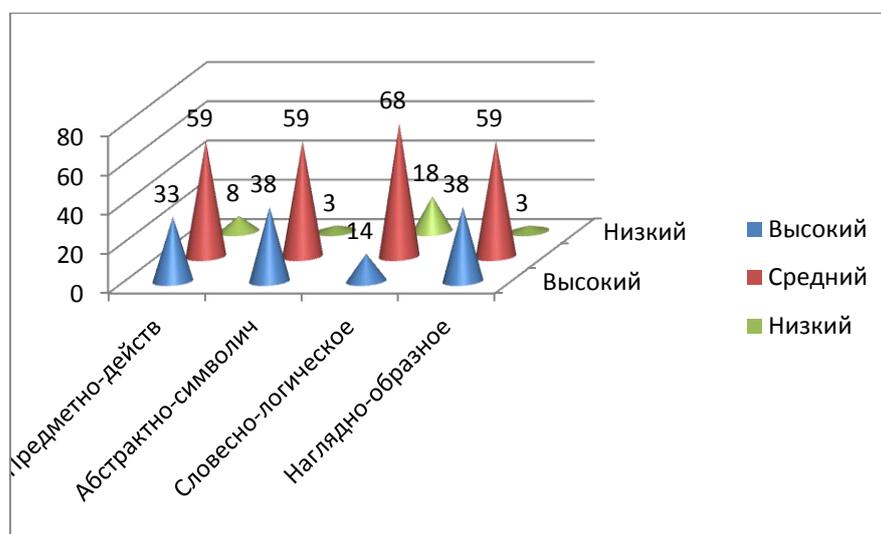


Рисунок 10 — Результат типов мышления

Студенты с предметно - действенным компонентом с высоким уровнем 33%, показатель повысился на 2%. Средний уровень 59% остался без изменений. Низкий уровень 8%, показатель повысился на 2% студентов.

Высокий уровень абстрактно-символического мышления выявлен у 38%, средний уровень 59%, низкий уровень 3% обучающихся. Показатели высокого повысился, низкого уровня понизился на 3%.

Развитие словесно-логического мышления, умение планировать, ставить тактические задачи, эффективно достигать поставленные цели на высоком уровне выявлено 14%. Средний уровень 68%, показатель повысился на 6%. Низкий уровень 18%, показатель уменьшился на 6% студентов.

Анализ результатов наглядно-образного мышления выявил высокий уровень 38% , средний уровень 59%, низкий уровень 3% обучающихся. На 4% повысился показатель на высоком уровне и понизился на низком уровне.

Умение находить нестандартные решения на высоком уровне выявлено 59%, показатель повысился на 19%. Средний уровень 33%, показатель понизился на 17%. Низкий уровень 8% студентов, показатель понизился на 3% обучающихся.

Динамика уровня коммуникативного контроля выявлена с помощью методики М. Шнайдера «Диагностика коммуникативного контроля», результаты которой отмечены на рисунке 11.

Низкий уровень коммуникативного контроля 31% (36ч), показатель понизился на 8%. Достаточный коммуникативный контроль 62% (71ч), показатель повысился на 12% обучающихся. Высокий уровень коммуникативного контроля составляет 6% (7ч), показатель повысился на 5% студентов.

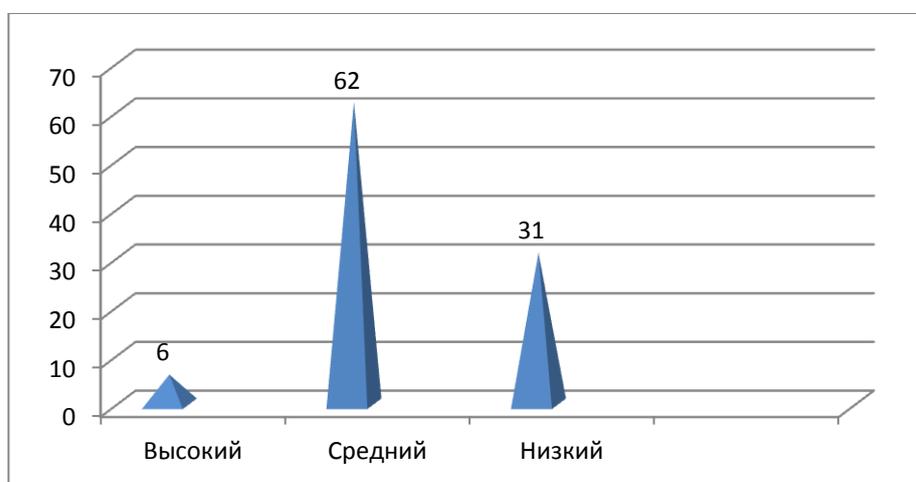


Рисунок 11 — Результат уровня коммуникативного контроля

Анализ результатов исследования когнитивного компонента выявил высокий уровень развития предметно-действенного мышления 33%, средний уровень абстрактно-символического мышления составил 59%, низкий уровень 8% словесно-логического мышления, высокий уровень нагляднообразного 38% и творческого 59% мышления студентов. Следует отметить, что в низком уровне словесно-логического типа мышления показатели выявили положительную динамику уменьшив на 16% количество обучающихся данного уровня.

Студентов с низким уровнем коммуникативного контроля выявлено 31%. Обучающиеся испытывают сложности при распределении вербального

и невербального действия в целях распределения контроля между участниками общения при передаче информации. Средний уровень 62% студентов.

В целом по когнитивному компоненту выявлена положительная динамика результатов.

Интерактивно - деятельностный компонент.

Анализ контрольного эксперимента по методике В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», представленный на рисунке 12, выявил положительную динамику обучающихся склонных проявлять замкнутость в процессе коммуникации 7% (7ч), показатель понизился на 9% студентов. Средний уровень коммуникабельности составляет 39% (45ч), показатель повысился на 4% обучающихся. Высокий уровень общительности выявлен 54% (62ч) испытуемых.



Рисунок 12 — Результат уровня коммуникабельности

В незнакомой обстановке сохраняют уверенность 8% студентов. Охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости, без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми 46%. Общительность, выраженная на уровне выше среднего 46% обучающихся. Испытуемых с низким уровнем общительности не выявлено.

Результаты уровня взаимодействия в коллективе по методике «Тест геометрической картины мира» отражен в рисунке 13. Выявили сформированность навыка взаимодействия в коллективе на высоком уровне 44% (32ч). Средний уровень 64% (73ч). Низкий уровень 6% (9ч) студентов.

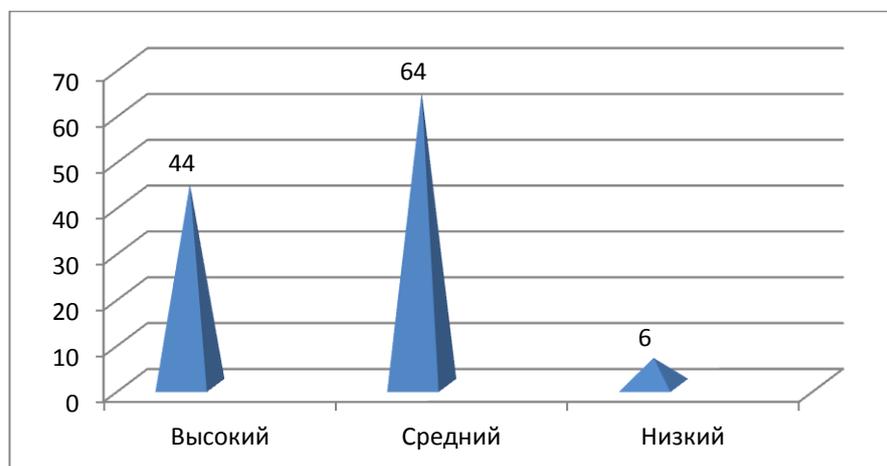


Рисунок 13 — Результаты уровня взаимодействия в коллективе

Анализ контрольного эксперимента выявил 62% (71ч) студентов умеющих выстраивать взаимодействие, основанное на компромиссе, сотрудничестве, что выше показателя констатирующего эксперимента на 4%. Качество принципиальности в общении выявлено у 59% (67ч), показатель понизился на 9% обучающихся. Гибкость мышления, внедрение новых тенденций, способность к анализу выявлено у 59% (67ч), что выше показателя констатирующего эксперимента на 4%. Стремление поиска и применения новых форм взаимодействия, отказ от не эффективных моделей поведения выявлен у 68% (78ч). Показатель повысился на 18% студентов. Умение работать в коллективе выявлено у 55% (63ч). Показатель повысился на 17% обучающихся.

В целом результаты развития интерактивно-деятельностного компонента выявили положительную динамику эффективности взаимодействия.

Для проведения точного анализа полученных результатов и их динамики результаты контрольного эксперимента переведены в весовой коэффициент. Динамика развития компонентов стратегической компетенции выявлена с помощью сравнения полученных результатов представленных в таблице 2.

Таблица – 2 Результат расчета динамики весового коэффициента

Компонент стратегической компетенции	Весовой коэффициент	Констатирующий эксперимент	Результат	Контрольный эксперимент	Результат
Когнитивный	0,5	высокий – 0,265	1	высокий – 0,289	1
		средний – 0,56		средний – 0,61	
		низкий – 0,175		низкий – 0,101	

Анализируя результаты весового коэффициента, выявлены изменения показателей. Высокий уровень развития составил 0,289%, показатель повысился на 0,024%. Средний уровень выявлен 0,61%, показатель повысился на 0,05%. Низкий уровень выявлен 0,101%, показатель понизился на 0,074%. В целом по результатам выявлена положительная динамика уровня развития стратегической компетенции.

Сравнительный анализ эмпирических данных до и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующий вывод: количество студентов с низким уровнем развития стратегической компетенции значительно сократилось, а высокие показатели соответственно возросли. Следует отметить, что остались студенты, у которых контрольный эксперимент выявил не изменившиеся показатели низкого уровня стратегического взаимодействия и коммуникативного контроля с желанием легкого успеха. Устойчивость паттернов общения у данной категории

испытуемых сохраняется в связи с индивидуально-личностными особенностями обучающихся.

В процессе получения практического опыта студенты получили возможность попробовать новые формы, способы взаимодействия. Расширить видение коммуникации не только через речевые мысли-формы, но и учитывая невербальные особенности как свои, так и собеседника. Увеличилось количество обучающихся умеющих развивать процесс общения при передаче информации, понимать свои и партнера по общению внутренние мотивы взаимодействия при стратегическом планировании цели и решении тактических задач в диалоговом построении. Достигать коммуникативные результаты и проводить рефлексия уровня эффективности, в том числе своего эмоционального состояния и состояния партнера посредством эмпатического слушания и ассимиляции полученного опыта.

Выводы по второй главе

1. Проведение констатирующего эксперимента проходила на базе профессионального образовательного учреждения. Выбраны курсы третьего и четвертого года обучения. Диагностическая батарея тестов составляет шесть методик, в которые вошли опросники, проективный метод исследования и диагностики, обладающие показателями валидности и надежности. Выделены критерии и показатели, которые позволили получить объективную информацию о результатах динамики уровня развития стратегической компетенции в процессе построения коммуникационного взаимодействия партнеров по общению. В результате проведения диагностик выявлен уровень словесно-логического типа мышления, умение контролировать и управлять коммуникацией, уровень мотивации к достижению успеха и коммуникативных навыков работы в сотрудничестве.

Мотивационный компонент уровня развития стратегической компетенции выявил 13% студентов с низким уровнем, 73% средним уровнем. При реализации задач общения 13% обучающихся с низкой

потребностью в достижении положительного результата общения, 72% средний уровень развития умений к целеполаганию, 14% студентов с повышенной потребностью к построению планируемого результата.

По результатам исследования когнитивного компонента выявлен высокий уровень развития предметно-действенного мышления 31%, средний уровень абстрактно-символического мышления составил 55%, низкий уровень 24% словесно-логического мышления, высокий уровень нагляднообразного 38% и творческого 39% студентов.

Низкий уровень развития интерактивно-деятельностного компонента 8% обучающихся, средний уровень 68%, высокий уровень 50% испытуемых.

Результаты констатирующего эксперимента выявили затруднения, которые испытывают студенты, связанные с построением общения, определением мотивов взаимодействия, составлением плана, стратегии беседы касающейся решения конкретных задач, недостаточность умений, связанных с управлением эмоционально-волевой сферы при решении ситуаций требующих согласованности.

2. На этапе формирующего эксперимента, в соответствии с мотивационным, когнитивным, интерактивно-деятельностным компонентом стратегической компетенции, разработана психолого-педагогическая программа. Программа состоит из четырех стадий, которые отражены в учебно-тематическом планировании: мотивационной, стадии установления цели, стадия стратегии, завершения. На каждой стадии определены цели и задачи работы. В каждой стадии разработаны задания для развития компонентов стратегической компетенции как фактора влияющего на повышения уровня стратегической компетенции в целом.

3. В результате контрольного эксперимента, в сравнении с показателями констатирующего эксперимента, выявлена положительная динамика критериев развития стратегической компетенции. Значительно сократилось количество студентов с низким уровнем словесно-логического

мышления и эмоционально-волевой саморегуляции в процессе взаимодействия.

Контрольный эксперимент выявил 62% (71ч) студентов, умеющих выстраивать взаимодействие, основанное на компромиссе, сотрудничестве, что выше показателя констатирующего эксперимента на 4%. Качество принципиальности в общении выявлено у 59% (67ч), показатель понизился на 9% обучающихся. Гибкость мышления, внедрение новых тенденций, способность к анализу выявлено у 59% (67ч), что выше показателя констатирующего эксперимента на 4%. Стремление поиска и применения новых форм взаимодействия, отказ от не эффективных моделей поведения выявлен у 68% (78ч). Показатель повысился на 18% испытуемых. Умение работать в коллективе выявлено у 55% (63ч). Показатель повысился на 17% обучающихся.

Положительная динамика позволяет сделать вывод о согласованности с теоретическими заключениями исследования и подтверждает результативность выбранных и реализованных методов.

Подводя итоги, можно констатировать проведенную работу как успешную, так как удалось теоретически обосновать и опытным путём доказать эффективность повышения уровня развития стратегической компетенции.

Заключение

Среднее профессиональное образование является одним из ключевых звеньев в становлении будущего специалиста. Учет запросов от работодателей при обучении студентов в той или иной специальности не ограничивается только профессиональными знаниями, умениями и навыками, ключевым компетенциям. Одним из требований работодателей является умение эффективно решать проблемы, возникающие в процессе взаимодействия, принимать решения, умение работать в команде. Важным аспектом является соблюдение корпоративной культуры и применения знаний эстетических норм, правил при разрешении конфликтных ситуаций, что требует от сотрудника коммуникативного самоконтроля уровень востребованности к молодым специалистам. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить проблему развития стратегической компетенции, которая является одним из условий создания социокультурной среды на рабочем месте в любой организации или предприятии города.

Практическая часть работы состояла из: констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. В процессе констатирующего эксперимента проведена диагностика по каждому компоненту стратегической компетенции.

Результатам исследования по мотивационному компоненту уровня развития стратегической компетенции выявлено 13% студентов с низким уровнем мотива аффилиации и 73% средним уровнем. При реализации задач общения 13% обучающихся с низкой потребностью в достижении положительного результата общения, 72% средний уровень развития умений к целеполаганию, 14% студентов с повышенной потребностью к построению планируемого результата.

По результатам исследования когнитивного компонента выявлен высокий уровень развития предметно-действенного мышления 31%, средний

уровень абстрактно-символического мышления составил 55%, низкий уровень 24% словесно-логического мышления, высокий уровень нагляднообразного 38% и творческого 39% студентов. Студентов с низким уровнем коммуникативного контроля выявлено 39%, средний уровень 50%. Низкий уровень составляет 11% испытуемых.

Анализ результатов интерактивно-деятельностного компонента выявил 8% обучающихся склонных чувствовать замкнутость в процессе взаимодействия, 68% умеют придерживаться собственной точки зрения в процессе взаимодействия, 50% склонны к конфликтным ситуациям при создании нового контента общения и поиска форм и способов взаимодействия.

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, подтверждают и дополняют данные научных исследований педагогов, психологов, политологов, лингвистов в данной области, обуславливают необходимость организации практического опыта в развитии стратегической компетенции у студентов колледжа.

Разработана и внедрена психолого-педагогическая программа, направленная на развитие анализа ситуации взаимодействия, определение модели поведения, организацию взаимодействия, достижению цели при передаче информации. Психолого-педагогическая программа позволит преподавателю повысить уровень стратегической компетенции у студентов колледжа.

Проделанная работа по развитию стратегической компетенции получила положительный отклик в исследуемых группах студентов третьих и четвертых курсов. Анализ теоретических положений, концептуальных подходов, данных, полученных в ходе проведения констатирующей части исследования, позволил перейти к формирующему эксперименту.

Итогом формирующего эксперимента стало значительное повышение уровня развития стратегической компетенции у студентов колледжа и положительная динамика результатов. Об этом свидетельствует

сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента. Результаты контрольного среза свидетельствуют об эффективности проведенного исследования.

Выявлено 62% (71ч) студентов, умеющих выстраивать взаимодействие, основанное на компромиссе, сотрудничестве, что выше показателя констатирующего эксперимента на 4%. Качество и эффективность взаимодействия у 59% (67ч) испытуемых. Внедрение новых тенденций, способность к анализу выявлено у 59% (67ч) испытуемых. Применение новых форм взаимодействия, отказ от не эффективных моделей поведения выявлен у 68% (78ч). Умение работать в коллективе выявлено у 55% (63ч) обучающихся.

Таким образом, достигнута цель исследования, решены все поставленные задачи, получены теоретические и экспериментальные данные, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

Список используемой литературы

1. Абдрахманова Д. Р. Эволюция представлений о системе стратегического планирования / Д. Р. Абдрахманова // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2019. № 2. С. 136–140.
2. Аблязова Н. О. Управление социальным развитием организации: учеб. для студ. выс. учеб. заведений. М.: ИНФРА М, 2018. 147 с.
3. Аверченков И. Л. Стратегии конкурентной борьбы. Тренинги и кейсы. М. : Речь, 2016. 224 с.
4. Агафонов В. А. Стратегический менеджмент. Модели и процедуры. М. : ИНФРА М. 2019. 350 с.
5. Акмаева Р. И. Практикум по курсу «стратегический менеджмент» М. : Русайнс, 2016. 189 с.
6. Александрова Н. А., Брюхова О. Ю. Управление социальным развитием организации. Практикум. Екатеринбург, 2018. 263 с.
7. Александрин Ю. Н., Набиулина Т. Ю. Оптимизация инвестиционных стратегий в сетевом ритейле // Экономика: теория и практика. 2018. № 2. С. 26–35.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Ленингр. ун-т, 1968. 339 с.
9. Арманшина Г. Р. К вопросу о стратегическом планировании и экономическом росте // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2018. № 3. С. 310–312.
10. Ажаханова Д. С. Современные подходы к стратегическому управлению // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2018. № 19. С. 16–18.
11. Барышникова Е. И. Оценка персонала методиками центра. Лучшие HR – стратегии. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 255 с.
12. Барышников Н. В. Основы профес. межкультурной коммуникации. М. : Вузовский учебник, 2017. 192 с.

13. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
14. Большой экономический словарь Составитель: А. Н. Азрилян. М. : Институт новой экономики, 2002. 283 с.
15. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. М. : АСТ; Вече, 2018. 325 с.
16. Большунов А. Я., Киселева Н. И., Марченко Г. И., Новиков А. В., Тюриков А. Г., Чернышова Л. И. Деловые коммуникации: учебник для бакалавров. М. : Финансовый университет, Департамент социологии, 2018. 338 с.
17. Бэчман Л. Ф. Фундаментальные соображения в лингвистическом тестировании. : Пресса Оксфордского университета, 1990. 34 с.
18. Вартамян А. А. Управление командой и организацией в бизнес-среде. М. : Доброе слово, 2017. 472 с.
19. Вербицкий А. А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 204 с.
20. Вербицкая Н. О. Компетенции педагогические проблемы восприятия // Профессиональное образование. 2012. № 5. С. 19–22.
21. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент. М. : Экономист, 2003. 528с.
22. Гайнеев Э. Р. Дуальное взаимодействие социальных партнеров в подготовке к чемпионатам Worldskills // Вестник Университета Российской академии образования. 2017. № 3. С. 43–47.
23. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2003. 89–192 с.
24. Горанская М. Н. Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Горанская Мария Николаевна. Петрозаводск, 2011. 192 с.

25. Давер М. В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 1–13.
26. Деловые коммуникации / под. ред. Т. Ю. Анопченко. М. : КноРус, 2018. 248 с.
27. Деловые коммуникации / под ред. В.П. Ратникова. М. : Юрайт, 2017. 528 с.
28. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. М. : ЮНЕСКО, 1996. 37 с.
29. Деркач А. А. Роль организационной среды в становлении личности профессионала // Аксемиология. 2011. № 3. С. 5–12.
30. Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности: учеб. Пособие для студентов всех форм обучения по специальности «Управление персоналом». М. : Инфра–М, 2018. 97 с.
31. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход в образовании // Образование и наука. 2005. № 3. С. 31.
32. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 155 с.
33. Зимняя И. А. Ключевые компетенции–новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
34. Ибрагимов Г. И. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43–52.
35. Исаев Д. В. Корпоративное управление и стратегический менеджмент. Информационный аспект. М. : Высшая Школа Экономики (Государственный Университет), 2019. 220 с.
36. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 4-е, стер. М. : КомКнига, 2006. 318 с.

37. Канале М., Суэйн М. Теоретические основы коммуникативных подходов к преподаванию и тестированию второго языка // Прикладная лингвистика. : I, 1980. № 1. С. 30–31.
38. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации: Учебник / Государственный Университет Управления. М. : ИНФРА-М, 2017. 512 с.
39. Кибанов А. Я. Управление персоналом: конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда. М. : ИНФРА-М, 2017. 229 с.
40. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. М. : Луч, 2016, 640 с.
41. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Распоряжение правительства РФ от 29.12.2014 № 2765–р // Консультант плюс: справочно-правовая система.
42. Ковач А. М. Сценарное планирование в современном стратегическом менеджменте // Молодой ученый. 2018. № 29. С. 419–422.
43. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2018. № 12. С. 102–104.
44. Кочкуров В. О. Worldskills формирует навыки будущего у молодежи // Профессиональное образование и общество. 2017. № 1. С. 283–288.
45. Куин Дж. Б. Стратегии перемен. Стратегический процесс. СПб. : Питер, 2017. 128 с.
46. Курьянов М. А. Активные методы обучения: метод. пособие Тамбов. : ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. 79 с.
47. Лайм М., Спенсер М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. М.: 2018. 183–205 с.
48. Ларина Т. В. Основы межкультурной коммуникации: Учебник. М. : Академия, 2018. 160 с.
49. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М. : Высшая школа, 1991. 224 с.

50. Леньков С. Л. Динамическая деятельностьно-компетентностная модель профессионализма инновационных педагогов // Научный диалог. 2016. № 4. С. 337–360.
51. Лещукова И. В. Эффективность коммуникаций в организации // Инновационная наука. 2016. № 12. С. 139–141.
52. Лисс Э. М. Деловые коммуникации. М.: Дашков и Ко, 2018. 342 с.
53. Малицкая А. И. Оценка компетенций в процессе интервью. Самара, 2019. 243с.
54. Мансурова Т. Г. Влияние внутренних коммуникаций на эффективность деятельности предприятия // Экономика и предпринимательство. 2017. № 6. С. 84–89.
55. Маркова В. Д., Кузнецова С. А. Стратегический менеджмент: понятия, концепции, инструменты принятия решений: справоч. М. : ИНФРА–М, 2019. 139 с.
56. Миллет С., Тьюн М. Предметно-ориентированное проектирование: паттерны, принципы и методы. СПб. : Питер, 2017. 832с.
57. Миняева Н. М., Таспаева М. Г. Опыт работы по подготовке студентов колледжа к чемпионату профессионального мастерства по стандартам Worldskills Russia // Среднее профессиональное образование. 2017. № 8. С. 38–42.
58. Мясищев В. Н. Психология отношений. М. : Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
59. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1987. 750 с.
60. Парахина В. Н. Стратегический менеджмент. М. : КноРус, 2019. 496 с.
61. Пахаренко Н. В., Зольникова И. Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных профессиональных компетенций // Современные проблемы науки образования. 2012. № 6. С. 18.

62. Перевалова Т. В. Теория и методика обучения технологии: учебное пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 55 с.
63. Петухов М. А. Формирование компетентностей у обучающихся в общеобразовательной и профессиональной школе // Сборник научных трудов. Ульяновск. : УГПУ, 2004. С. 152.
64. Плакса Ю. В. Современные методы коммуникации в организациях // Экономика и предпринимательство. 2017. № 12. С. 119–203.
65. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. М. : Русский язык, 1907. 259 с.
66. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. М. : Академия, 2009. 192с.
67. Попов С. А. Стратегический менеджмент. Видение – важнее, чем знание. М. : Дело, 2016. 352 с.
68. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
69. Расиел И. М. Метод McKinsey. Использование техник ведущих стратегических консультантов для решения личных и деловых задач. М. : ООО «Альпина Паблишер», 2017. 192 с.
70. Раскачкина Е. В. Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики // Сибирский Педагогический журнал. 2017. № 1. С. 58–64.
71. Ружанская Л. С., Якимова Е. А., Зубакина Д. А. Стратегический менеджмент: учебное пособие. Мин. наук и высш. образование РФ. Екатеринбург. : Из-во Урал ун-та, 2019г. 15 с.
72. Сазерленд Дж. Стратегический менеджмент. Ключевые понятия. М. : Баланс Бизнес Букс, 2016. 440 с.
73. Самусева Г. В., Кочегарова С. В. Возможности внедрения профессиональных стандартов конкурсного движения Worldskills Russia в образовательный процесс // Перспективы науки и образования. 2016. № 6. С. 33–36.

74. Сборник кейсов и практических заданий по управленческим дисциплинам: учебное пособие для направления «Менеджмент» Миракян А. Г. М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, 2020. 132 с.
75. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 11–15.
76. Скурихина Т. Г. Компетенция и компетентность в системе показателей качества человеческих ресурсов организации: сб. науч. тр. XIII МНПК «Управление организацией: Диагностика, стратегия, эффективность». СПб. : Политехн. ун-т, 2019. 732–736 с.
77. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. М. : Гиппо, 2017. 587 с.
78. Татаринцева С. Н. Структура и содержание методической компетенции лингвиста-преподавателя // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4. С. 182–187.
79. Темина С. Ю. Реализация проблемно-поисковых методов в воспитании молодого поколения как перспективное направление развития педагогической теории и практики // Известия Российской академии образования. 2017. № 1. С. 59–64.
80. Тимофеева Т. И. Стратегическая компетенция в контексте коммуникативной деятельности студентов // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб. : 2008. 249–482 с.
81. Токмаков Г. П. CASE – технологии проектирования информационных систем: учебное пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2018. 224 с.
82. Трофимова Л. В., Тарасова Н. Е. Матричный подход к стратегическому планированию компании // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2017. № 32. С. 111–116.
83. Уманский Л. И. Психология организаторских способностей: М. : Автореферат, 1968. 28 с.

84. Уоллес Р. Л. Стратегические альянсы в бизнесе. Технологии построения долгосрочных партнерских отношений и создания совместных предприятий. М. : Добрая книга, 2019. 442 с.
85. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
86. Чамкин А. С. Основы коммуникологии (теория коммуникации) : учебное пособие. М. : Инфра–М, 2018. 384 с.
87. Шапиро С. А., Шилаев А. В. Факторы повышения эффективности труда персонала. М. : АИСТО, 2018. 222 с.
88. Шарков Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации: Учебник для бакалавров. М. : Дашков и К, 2016. 488с.
89. Шунейко А. А. Основы успешной коммуникации: учебное пособие. М. : Флинта, 2016. 192 с.
90. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб. : Полиус, 1998. 428 с.
91. Atkinson J. Achievement motive and test anxiety as motives to approach success and avoid failure // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1960. V. 60. P. 51–65.
92. Avinash D., David R., Susan E. S. Strategic Games. М. : Mann, Ivanov & Ferber, 2017. 880 p.
93. Bachman N. Fundamental Considerations in Language Testing. Lyle Bachman. Oxford. : Oxford University Press, 1990. 408 p.
94. Canale M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 9. P. 27–31.
95. Chomsky N. Rules and Representatijns. New York. : Columbia Univ. Psychological, 2005. 48–92 p.
96. Dan K. Tough Management. Make people work for results. Moscow. : Alpina Publisher, 2018. 381 p.

97. Dixit A. Game T. The art of strategic thinking in business and life. M. : Mann, Ivanov & Ferber, 2017. 683 p.
98. Donella M. The ABCs of Systems Thinking. Washington, DC. : Island Press, 1991. 202 p.
99. Ek J. Threshold Level Cambridge. Great Britain. : CUP, 1992. 89 p.
100. Hutmaher W. Key competencies for Europe. Switzerland. : Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. 98–72 p.
101. Hymes D. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth. : Penguin, 1972. 269–293 p.
102. Kim C. Blue Ocean Strategy. How to find or create a market free of other players. Moscow. : Mashinostroenie, 2019. 304 p.
103. Livingston J. Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students: unpublished manuscript. Buffalo. : State University of New York, 1996. 31 p.
104. Richard D. The Strategy of Success. How to get rid of imposed stereotypes and find your way. Moscow. : Alpina Publisher, 2017. 947 p.
105. Selinker L. Interlanguage, IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language. Teaching, 1972. 209-232 p.
106. Swain M. The New Cambridge English Course. Cambridge. : Cambridge University Press, 1992. 214 p.
107. Tarone E. Some thoughts on the notion of communicative strategy // TESOL Quarterly 1981. № 15. P. 285–295.
108. White R/ Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. 1998. № 10. P. 66.

Приложение А

Учебно-тематическое планирование психолого-педагогической программы

Таблица А.1— Учебно-тематический план

№ Наименование блоков (разделов)	Всего часов	В том числе		Форма контроля
		теоретич.	практич.	
Знакомство				Диагностика, рефлексия, наблюдение, беседа
Стадия «Мотивация»	4	1	3	
Выведи из окружения	2	1	1	
Проект	2	0	2	
Основная часть				Анализ рефлексивных высказываний и действий участников, рефлексивный отчет, рисунки, наблюдения. Диагностика, рефлексия, наблюдение, беседа
Стадия «Установление цели»	12	3	9	
Дерево целей	4	1	3	
Путь к достижению цели	3	1	2	
Управление достижением цели.	5	1	4	
Стадия «Стратегия»	16	1	15	
Сократический диалог	5	1	4	
Картинная галерея	6	-	6	
Ящик Пандоры	5	-	5	
Стадия «Завершения»	4	1	3	
Сундук сокровищ	2	1	1	
Ключевые слова	2	-	2	
Итого:	36	6,0	30,0	

Приложение Б

Содержание психолого-педагогической программы

Таблица Б. 1 — Практическое занятие «Выведи из окружения»

Этап занятия	Содержание занятия
Мотивационный	Упражнение-приветствие «Позитивчик» Упражнение «Выведи из окружения» Рефлексия Упражнение «Круг»

Таблица Б. 2 — Практическое занятие «Проект»

Этап занятия	Содержание занятия
Мотивационный	Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...» Упражнение «Проект» Рефлексия Упражнение «Круг»

Таблица Б. 3 — Практическое занятие «Дерево целей»

Этап занятия	Содержание занятия
Практический	Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...» Упражнение «Целепологания» Упражнение "Ребенок - взрослый - родитель" Рефлексия Упражнение «Аплодисменты по кругу»

Таблица Б. 4 — Практическое занятие «Путь к достижению цели»

Этап занятия	Содержание занятия
Практический	Упражнение "Поза сидящего собеседника" Упражнение "Семеро с ложкой" Упражнение "Зомби" Рефлексия Упражнение «Аплодисменты по кругу»

Продолжение Приложения Б

Таблица Б. 5 — Практическое занятие «Управление достижением цели»

Этап занятия	Содержание занятия
Практический	Упражнение «Установление невербального контакта» Упражнение "Интервью" Упражнение «Переговоры» Рефлексия Упражнение «Аплодисменты по кругу»

Таблица Б.6 — Практическое занятие «Сократический диалог»

Этап занятия	Содержание занятия
Практический	Упражнение «Я рад тебя видеть» Упражнение «Картинная галерея» Упражнение «Ящик Пандоры» Упражнение «Сократический диалог» Рефлексия

Таблица Б. 7 — Практическое занятие «Сундук сокровищ»

Этап занятия	Содержание занятия
Завершающий	Упражнение «Полина-пицца-Прага» Упражнение «Расследование» Упражнение «Аплодисменты по кругу» Рефлексия

Таблица Б. 8 — Практическое занятие «Ключевые слова»

Этап занятия	Содержание занятия
Завершающий	Упражнение «Скульптура» Коммуникативное упражнение "Ключевые слова" Упражнение «Взаимное цитирование» Упражнение «Сухой остаток» Рефлексия Завершение

Приложение В

Расчет весового коэффициента

Пример расчета весового коэффициента мотивационного компонента стратегической компетенции на этапе констатирующего эксперимента.

Методика Г.В. Резапкиной «Определение типа мышления»

Расчет высокого уровня:

$$0,14 \times 0,5 = 0,07$$

Расчет среднего уровня:

$$0,62 \times 0,5 = 0,31$$

Расчет низкого уровня:

$$0,24 \times 0,5 = 0,12$$

Методика М.Шнайдера «Диагностика коммуникативного контроля»

Расчет высокого уровня:

$$0,11 \times 0,5 = 0,055$$

Расчет среднего уровня:

$$0,50 \times 0,5 = 0,25$$

Расчет низкого уровня:

$$0,39 \times 0,5 = 0,195$$

Сумма высокого уровня:

$$0,07 + 0,055 = 0,125$$

Сумма среднего уровня:

$$0,31 + 0,025 = 0,56$$

Сумма низкого уровня:

$$0,12 + 0,195 = 0,315$$

Весовой коэффициент мотивационного компонента составляет: 1%