Р. С. Наговицын, Е. Б. Максимова, Л. В. Рыбакова, Е. Г. Замолоцких

Формирование коммуникативной компетентности студентов на основе индивидуально-дифференцированной технологии

Введение. Коммуникативная компетентность является составной частью человеческого бытия и основной областью профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов-психологов. Тем не менее недостаточно изученным вопросом является внедрение индивидуально-дифференцированных технологий по совершенствованию этого процесса в практике профессиональной подготовки. *Цель исследования* – разработать модель индивидуально-дифференцированной технологии по формированию коммуникативной компетентности студентов и экспериментально доказать эффективность ее внедрения при реализации профессиональной подготовки бакалавров.

Материалы и методы. В исследовании приняло участие 168 студентов 3-4 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат). Студенты экспериментальной группы на учебных и внеучебных занятиях в процессе профессиональной подготовки реализовывали авторскую индивидуально-дифференцированную технологию, а студенты контрольной группы использовали технологии обучения, заявленные в рабочих программах дисциплин. Математико-статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью критерия хи-квадрат Пирсона.

Результаты. Реализация индивидуально-дифференцированной технологии была основана в теоретическом аспекте на синергии радикально-дифференцированного, индивидуально-комбинаторного и индивидуально-модифицирующего подходов, а в практическом на системе обучения, включающей коммуникативно-диалоговую, деятельностно-ориентированную и личностно-ориентированную технологии взаимодействия. Установлены достоверные изменения по общекультурному ($p < 0.01$), общепрофессиональному ($p < 0.05$), профессиональному ($p < 0.05$), социальному ($p < 0.05$) и дополнительному ($p < 0.01$) компонентам. Самый высокий уровень эффективности авторской разработки выявлен в способности студентов работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные, конфессиональные, этнические и личностные различия, и способности проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся.

Выводы. Проведенное исследование доказывает необходимость переосмысления ценностей коммуникации в высшей школе и технологий приобщения студентов к данному процессу. Полученные данные показали, что реализация профессиональной подготовки по авторской технологии позволяет повысить уровень коммуникативной компетентности студентов от пороговой к продвинутой ступени.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, технология, студенты, индивидуализация, дифференциация

Ссылка для цитирования:

Наговицын Р. С., Максимова Е. Б., Рыбакова Л. В., Замолоцких Е. Г. Формирование коммуникативной компетентности студентов на основе индивидуально-дифференцированной технологии // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 54-65. doi: 10.32744/pse.2021.1.4

R. S. NAGOVITSYN, E. B. MAKSIMOVA, L. V. RYBAKOVA, E. G. ZAMOLOTSKIKH

Formation of students' communicative competence based on individually differentiated technology

Introduction. Communicative competence is an integral part of human existence and the main area of professional activity of students – future educational psychologists. Nevertheless, an insufficiently studied issue is the introduction of individually differentiated technologies to improve this process in the practice of vocational training. *The purpose of the study* is to develop a model of individually differentiated technology for the formation of students' communicative competence and experimentally prove the effectiveness of its implementation in the implementation of professional training of bachelors.

Materials and methods. The study involved 168 students of 3-4 courses enrolled in the direction of training "Psychological and pedagogical education" (bachelor's degree). Students of the experimental group in educational and extracurricular activities in the process of professional training implemented the author's individually differentiated technology, and students of the control group used the teaching technologies stated in the work programs of the disciplines. Mathematical and statistical processing of the results obtained was carried out using the Pearson chi-square.

Results. The implementation of the individually differentiated technology was based in the theoretical aspect on the synergy of radically differentiated, individually combinatorial and individually modifying approaches, and in practical terms on the training system, including communicative-dialog, activity-oriented and personality-oriented interaction technologies. Significant changes were found for the general cultural ($p < 0.01$), general professional ($p < 0.05$), professional ($p < 0.05$), social ($p < 0.05$), and additional ($p < 0.01$) components. The highest level of effectiveness of the author's development was revealed in the ability of students to work in a team, tolerantly perceive social, cultural, confessional, ethnic and personal differences, and the ability to conduct consultations, professional interviews, trainings to enhance the professional self-determination of students.

Findings. The study proves the need to rethink the values of communication in higher education and technologies for involving students in this process. The data obtained showed that the implementation of professional training according to the author's technology allows increasing the level of students' communicative competence from the threshold to the advanced stage.

Keywords: communicative competence, technology, students, individualization, differentiation

For Reference:

Nagovitsyn, R. S., Maksimova, E. B., Rybakova, L. V., & Zamolotskikh, E. G. (2021). Formation of students' communicative competence based on individually differentiated technology. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 49 (1), 54-65. doi: 10.32744/pse.2021.1.4

Введение

Современные подходы к обучению предполагают реализацию педагогической парадигмы [1], в центре которой находится сам обучающийся и результаты его обучения [2; 3], выраженные, в том числе, в уровне сформированности социально-личностных и коммуникативных компетенций [4; 5], которые отражаются в способности человека выражать собственные чувства, критически оценивать себя, других и окружающую действительность [6; 7]. Они образуют междисциплинарное интегративное личностное качество – социально-профессиональную компетентность [8]. С различными отклонениями терминологического плана, как формулируют эксперты, коммуникативная компетентность сводится к следующей последовательности звеньев по реализации деятельности: операционно-динамическая, мотивационная, когнитивная, результативная, эмоциональная и рефлексивная [2; 4]. Коммуникативная компетентность понимается как составная часть человеческого бытия, присутствующая во всех видах человеческой деятельности [5]. Тем не менее, не смотря на важность данной компетентности, как показывают исследования, не все люди могут успешно реализовывать те или иные коммуникативные действия [1; 6]. В свою очередь, в направлении системного подхода, под данной дефиницией можно выявить последовательность формирования синергетически взаимосвязанной цепочки: коммуникативные знания, умения взаимодействия, навыки общения [7] и практическая коммуникативная деятельность [8]. Для освоения коммуникативных компетенций необходимо в учебном процессе фиксировать достаточное количество реальных объектов коммуникации и индивидуально-дифференцированных способов работы с ними [9].

В процессе образовательно-воспитательного процесса высшей школы педагогической направленности коммуникативная компетентность проявляется в поведенческих индикаторах личности [10; 11]. В этом процессе, за короткое время включается взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, речь становится доходчивой и лаконичной, объяснения становятся аргументированными [3; 8]. Исследователи доказывают, что в процессе реализации коммуникации между субъектами образовательно-воспитательного процесса начинает проявляться высокая осведомленность в деталях проблемы, фиксируется эмоциональная активность [6; 12], стремление к компромиссам, способность прислушиваться к собеседнику, проявление авторитета того или иного участника коммуникации, которое не сказывается на понижении искреннего доверия друг к другу [13; 14].

В научной литературе коммуникативно-ориентированное обучение студентов тесно связано с коммуникативной компетентностью, которая проявляется как готовность и способность обучающихся к выполнению роли лидера или активного участника коммуникации [15], к решению задач по организации группового взаимодействия для личностного и профессионального развития [8]. В этом направлении, ключевая из коммуникативных компетенций «лидерство» [7], проявляется в следующих поведенческих индикаторах личности: эффективно работать в высоко конкурентной среде [12], проявлять активность и инициативу [16], достигать и в дальнейшем сохранять лидерскую позицию, вне зависимости от полномочий [17]. В свою очередь компетенция по умению работать «на равных» в команде позволяет достигать высоких обще-

ственных результатов во всех направлениях деятельности [2]. Способность сплачивать вокруг себя команду единомышленников, воодушевлять и вести за собой, вовлекать и мобилизовать команду для их достижения [18], видеть и использовать индивидуальные особенности и потенциал каждого члена команды [12; 19], мотивировать к совместной деятельности через широкий спектр инструментов внутренней мотивации, является показателем высокого уровня коммуникативной компетентности молодого человека [20].

Несмотря на особую актуальность формирования у студентов высших учебных заведений коммуникативной компетентности, как одной из основных качеств, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность, не достаточно изученным вопросом является поиск разнообразных технологий по реализации этого процесса в практике профессиональной деятельности по психолого-педагогическому направлению. Одной из самых перспективных систем построения образовательного-воспитательного процесса в этом направлении является индивидуально-дифференцированная технология. Данный подход ориентирован на индивидуальную и дифференцированную педагогическую деятельность по проектированию и организации профессиональной подготовки с необходимым для положительного эффекта обеспечением психолого-педагогических условий для взаимодействия студентов и преподавателя [21; 22]. Его ключевой особенностью является то, что в процессе профессиональной подготовки с академической или лекционной группой преподаватель одновременно взаимодействует с ней индивидуально или дифференцированно [8]. В первом направлении с отдельными обучающимися по различным моделям взаимодействия, учитывая их индивидуальные особенности и создавая психолого-педагогические условия развития не только всех студентов, но и каждого в отдельности [20]. Во втором направлении дифференцирует обучающихся для реализации профессиональной подготовки на коммуникационные подгруппы, ранжированные на различные роли или функции в процессе коммуникации [15; 23].

Цель исследования: разработать модель индивидуально-дифференцированной технологии по формированию коммуникативной компетентности студентов и экспериментально доказать эффективность ее внедрения при реализации профессиональной подготовки бакалавров.

Материалы и методы

Участники исследования: 168 студентов 3-4 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат). Студенты, участвующие в эксперименте, осуществляют профессиональную подготовку по Федеральным государственным образовательным стандартам, утвержденным в 2015-2016 годах. В эксперименте, который был реализован в течение десяти месяцев (сентябрь 2018 года - июнь 2019 года) приняли участие восемь академических групп. В свою очередь, четыре группы студентов «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» были включены в экспериментальную фокус-группу (ЭГ). Четыре группы студентов «Московский психолого-социальный университет» в контрольную фокус-группу (КГ).

В ЭГ вошли студенты очного отделения факультета педагогического и художественного образования, обучающиеся по психолого-педагогическим направлениям на 3 и 4

курсе. В свою очередь КГ формировалась на основе случайной выборки из студентов очного обучения этих же курсов, но другого вуза. Все участники исследования дали информированное согласие на участие в исследовании и публикацию результатов. Студенты ЭГ при реализации образовательно-воспитательного процесса на учебных и внеучебных занятиях в процессе профессиональной подготовки использовали авторскую индивидуально-дифференцированную технологию. В свою очередь, студенты КГ на учебных и внеучебных занятиях в процессе профессиональной подготовки использовали технологии обучения, заявленные в рабочих программах дисциплин преподавателей и реализуемые в системе учебной и внеучебной деятельности высших учебных заведений.

Для реализации математико-статистического анализа полученных данных использовался метод хи-квадрат Пирсона. Математическая и статистическая обработка проводилась между уровнем сформированности коммуникативной компетентности студентов ЭГ и КГ по каждому содержательному компоненту, предложенному в исследовании. Применение данного метода обосновано тем, что результаты фокус-групп по состоянию изучаемого показателя распределяются более чем на две категории, в данном случае (продвинутый, базовый и пороговый).

Результаты исследования

На основе изучения специальной научной литературы по реализации компетентностного подхода в высшем образовании [9; 15], в частности по формированию коммуникативной компетентности студентов в учебное и внеучебное время [5; 19], обучающихся на бакалавриате, была разработана модель индивидуально-дифференцированной технологии по формированию коммуникативной компетентности студентов (см. рис.1):

Как видно из рисунка 1, практическая реализация различных образовательных технологий в сфере формирования коммуникативной компетентности предусматривает следующие подходы к реализации образовательно-воспитательного процесса в высшей школе. Радикально-дифференцированный подход, ориентирован на кардинальную перестройку учебного процесса с использованием компьютерных технологий включая обучение через Интернет-сеть, дистанционное обучение, виртуальные семинары, конференции, игры и пр. [13; 16]. Индивидуально-комбинаторный подход синергетически объединяет уже известные методы, приемы способы обучения и необычные, например, лекция-диалог или семинар-игра [3; 12]. В свою очередь, индивидуально-модифицирующий подход дополняет известные методики обучения без существенного изменения, например, деловая или ролевая игра [1; 5]. Среди технологических моделей обучения, направленных на формирование коммуникативной компетентности особо выделяются: коммуникативно-диалоговые технологии; деятельностно-ориентированные технологии; личностно-ориентированные технологии [10; 16].

В авторской модели представлены содержательные компоненты коммуникативной компетентности студентов по психолого-педагогическому направлению в следующей дифференциации: общекультурный, общепрофессиональный, профессиональный, дошкольно-начальный, социальный, дополнительный и специальный.

Рисунок 1 Модель индивидуально-дифференцированной технологии по формированию коммуникативной компетентности студентов

Общекультурный компонент включает формирование следующих компетенций: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные, конфессиональные, этнические и личностные различия. Общепрофессиональный компонент обобщает следующий набор компетенций: способность к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм; владение основами профессиональной этики и речевой культуры; способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды. Профессиональный блок ориентирован на формирование у студентов способности принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач, а также в готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса. Дошкольно-начальное направление подразумевает готовность у студентов обеспечивать соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников и школьников образовательной организации и их способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом образовательной организации по вопросам воспитания, об-

учения и развития дошкольников и школьников. В социальном аспекте у студентов необходимо формировать способность выступать посредником между обучающимися и различными социальными институтами. Дополнительный компонент включает формирование следующих компетенций: способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей; способность проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся. В свою очередь, специальный компонент охватывает следующие компетенции: способность к взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры, с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ОВЗ; способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности.

Сформированность у студентов компетенций по каждому компоненту была ранжирована по трем уровням. Продвинутый или высокий уровень проявлялся у студентов, которые могли реализовывать творческую деятельность через умение самостоятельно принимать решение, решать проблему и задачу теоретического или прикладного характера на основе изученных методов, приемов, технологий в аспекте обозначенных выше компетенций. На среднем – базовом уровне у студентов была зафиксирована стандартная деятельность в области всех компетенций по компонентам через способность систематизировать, анализировать и грамотно использовать информацию из классифицированных источников и иллюстрировать ими теоретические положения или обосновывать практику применения. Пороговый или низкий уровень был выявлен у студентов, которые могли осуществлять только репродуктивную деятельность в области обозначенных в исследовании компетенций через изложение в пределах задач курса теоретического и практического материала и умения собирать информацию из самостоятельно найденных теоретических источников.

Результаты сформированности коммуникативной компетентности студентов высшей школы по психолого-педагогическому направлению по каждому компоненту представлены на диаграмме (см. рис. 2). Сформированность у студентов коммуникативной компетентности отдельно по каждому компоненту оценивалась по стандартным фондам оценочных средств: педагогическое проектирование, специальные коммуникативные тесты, кейс-метод, подразумевающий выполнение практико-ориентированных заданий, экспертные оценки, проведение дискуссий и деловых игр и т.п. [11; 23].

Из анализа полученных данных после экспериментальной работы, обработанных с помощью математической статистики, можно констатировать достоверную эффективность авторской индивидуально-дифференцированной технологии по формированию коммуникативной компетентности студентов по определенным компонентам, включающим блоки компетенций. У студентов ЭГ, по сравнению с участниками КГ, достоверно различны уровни сформированности коммуникативной компетентности по общекультурному ($p < 0.01$), общепрофессиональному ($p < 0.05$), профессиональному ($p < 0.05$), социальному ($p < 0.05$) и дополнительному ($p < 0.01$) компонентам. Причем более детальный анализ уровней сформированности компетенций в общекультурном и дополнительном модулях, как самых значимых ($p < 0.01$) показателей эффективности, выявил самый высокий уровень эффективности авторской разработки по формиро-

ванию двух компетенций. Первое – способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные конфессиональные, этнические и личностные различия, и второе – способностью проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся.

Рисунок 2 Результаты сформированности коммуникативной компетентности ЭГ и КГ по содержательным компонентам

Несмотря на значимость результативности авторской технологии по обозначенным выше блокам компетенций, в исследовании не обнаружено достоверного различия ($p > 0.05$) между ЭГ и КГ по уровню сформированности коммуникативной компетентности по специальному и дошкольно-начальному компонентам. Дифференцированный мониторинг по уровню формирования отдельных компетенций выявил не достоверное, но наглядное повышение показателей у КГ по компетенции: способностью к взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры, с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Этот результат может быть связан с тем, что формирование данной компетенции у студентов требует значительного совершенствования профессиональной подготовки. Для подтверждения данных результатов требуется более детальное исследование с использованием других индивидуально-дифференцированных технологий.

Обсуждение результатов

Значительное использование в коммуникационном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий, результатов студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских конференций) предоставляет

возможность экспериментального поиска и преобразования образовательной деятельности [3; 11]. Как доказывают результаты исследований [16], информационно-коммуникационные технологии создают глобальную образовательную и развивающую среду [17; 21], в которой будущему поколению предстоит не только общаться, но и выстраивать профессиональные и личные отношения, позиционируя свои интересы и представляя себя [20]. Профессиональный интерес представляют моделирующие программы, которые приближают обучающихся к реальной действительности [15], так как они моделируют учебную среду, содержат графические и образные средства [11]. Это, в конечном итоге, способствует погружению студентов в пространство будущей профессии [18] и позволяет повысить их профессиональную подготовку и повышающуюся за счет этого социальную конкурентоспособность [22]. В этом аспекте настоящее исследование обогащает теорию и практику профессионального образования будущих педагогов, психологов и дефектологов через моделирование образовательно-воспитательного процесса. Разработанная в исследовании авторская модель индивидуально-дифференцированной технологии по формированию коммуникативной компетентности студентов позволяет системно реализовать решение поднимаемой проблемы коммуникаций.

Авторское исследование дополняет содержание коммуникативной компетентности студентов высшей школы [17; 20]. Как показывают исследования [4; 7], именно способность личности быстро и активно реагировать (вербально и невербально) в нестандартной, проблемной ситуации профессионального общения [5], а также использовать интонации для выражения эмоций, соблюдать дистанцию в общении между собеседниками (физическую, возрастную, гендерную и т.д.) определяет сформированность данного вида компетентности [23]. В свою очередь, с помощью высокого уровня коммуникативных навыков возможно четко и грамотно структурировать информацию, легко вступать в контакт с собеседником, инициировать начало обсуждения, эффективно взаимодействовать как в групповом обсуждении, так и в общении один на один с собеседником [14]. В конфликтных и острых дискуссионных ситуациях, которые часто возникают в психолого-педагогической и дефектологической деятельности, сформированная в студенческие годы коммуникативная компетентность помогает сохранять уверенный настрой, рациональную аргументацию, правильно формулировать и своевременно задавать вопросы [5]. При этом культуру коммуникации в процессе профессиональной подготовки студента обеспечивают: операционно-динамические (объем высказывания, темп, лексическая и синтаксическая вариативность, паузы) [4]; мотивационные (количество фраз, в которых говорится о себе и о других) [2]; когнитивные (фразы оценочного содержания, сопоставления, обобщения) [7]; результативные (содержательность, понятность и др.) [4]; эмоциональные (эмоциональная окрашенность, выразительность и др.) и регуляторные (употребление уточнений, повторы, вопросы, ссылки и др.) компоненты [8]. Несмотря на значительное количество экспериментальных исследований по поиску содержания коммуникативной компетентности студентов, разработку разнообразных технологий по формированию коммуникативных компетенций будущего педагога [2; 5], в нашем исследовании предложен оригинальный стандартно-целостный подход. На основе детального изучения Федерального государственного стандарта высшего образования в исследовании предложены содержательные компоненты по блокам компетенций, образующие целостность коммуникативной компетентности студентов высшей школы по психолого-педагогическому направлению. Содержание данной компетентности дифференци-

ровано на основные модули, каждый из которых включает группу соответствующей компетенций из действующего стандарта. Предложенная в исследовании индивидуально-дифференцированная технология по распределению коммуникационных ролей (координатор, креативный деятель и активный участник) при реализации процесса по формированию коммуникативной компетентности ЭГ позволила достичь статистически значимую положительную динамику. Результаты данной экспериментальной работы достоверно позволяют решить проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов, будущих бакалавров по психолого-педагогическому направлению, как одной из основных областей профессиональной деятельности.

Заключение

В исследовании экспериментально доказана эффективность внедрения оригинальной авторской модели по формированию коммуникативной компетентности студентов. На основе индивидуально-дифференцированной технологии процесс формирования системы коммуникативных компетенций студентов высшей школы по психолого-педагогическому направлению оказал достоверное положительное влияние. Реализация профессиональной подготовки бакалавров по психолого-педагогическому направлению, экспериментально подтвержденная в исследовании, позволит повысить уровень коммуникативной компетентности студентов от пороговой к продвинутой ступени.

Проведенное исследование доказывает необходимость переосмысления ценностей коммуникации в высшей школе и способов приобщения студентов к данному процессу. Для реализации повышения качества образования и личностного развития обучающихся полученные экспериментальные данные по определению статуса личности как субъекта коммуникативной культуры требуют дополнительных исследований по анализу внедрения мобильных, дистанционных технологий, технологий эффективной коммуникации, технологий лидерства, технологий разрешения конфликтов, способствующих развитию социальной и коммуникативной компетентности. Результаты эксперимента имеют определенные ограничения по выборке испытуемых по психолого-педагогическому направлению и будут интересны широкому кругу студентов бакалавров и магистрантов и специалистов только в области педагогических и психологических наук. Дальнейшее исследование будет направлено на совершенствования авторской индивидуально-дифференцированной технологии и ее влияния на формирование коммуникативной компетентности различных возрастных и квалификационных категорий. Экспериментальным исследованием будет охвачена более значительная выборка испытуемых, имеющих различные индивидуальные возможности и потребности к реализации коммуникативной деятельности.

REFERENCES

1. Heissenberger, K., & Matischek-Jauk, M. (2020). "It's worth it" practitioner research as a tool of professional learning: starting points, conclusions and benefits from the perspective of teacher-students. *Educational Action Research*, 28 (4), 561-578. doi: 10.1080/09650792.2019.1627890
2. Karazhigitova, K. N., Stycheva, O. A., Sartaeva, H. M., Abisheva, R. Z., Smanova, G. L., Oralbekova, A. K., & Arzymbetova, S. Z. (2019). Ways of Formation of Professional Competences of Students of Pedagogical Higher Education Institutions. *Amazonia investiga*, 8 (21), 130-141.

3. Jibeen, T., Baig, M. M. Z., & Ahmad, M. M. (2019). Fear of Negative Evaluation and Communication Apprehension: The Moderating Role of Communicative Competence and Extraversion Personality Trait in Pakistani Academia. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 37 (2), 185-201. doi: 10.1007/s10942-018-0301-y
4. Isakova, A. A. (2017). Retrospective analysis of communicative competence development. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, 1 (21), 46-53. doi: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053 (in Russian)
5. Medina, C., Jose, A., Valdes, R., Maria, C. (2019). Professional communicative competence in the university and organizational context. *Revista conrado*, 15 (68), 238-243.
6. Belous, E. N., & Erofeeva, M. A. (2019). Features of professional communicative competence of teachers in subject communication with students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 40 (4), 126-140. doi: 10.32744/pse.2019.4.11 (in Russian)
7. Wilt, F., Veen, C., Kruistum, C., & Oers, B. (2019). Why Do Children Become Rejected by Their Peers? A Review of Studies into the Relationship Between Oral Communicative Competence and Sociometric Status in Childhood. *Educational psychology review*, 31 (3), 699-724. doi: 10.1007/s10648-019-09479-z
8. Buchstein, H. (2017). Observing communicative competences. *Philosophy & Social Criticism*, 43 (3), 252-253. doi: 10.1177/0191453716671271
9. Khutorskoy, A. V. (2017). Methodological foundations for applying the competence approach to designing education. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 12, 85-91. (in Russian)
10. Nagovitsyn, R. S., Senator, S. Y., Maximova, E. B., Neverova, N. V., & Sokolnikova, E. I. (2017). Continuous professional education of teachers of physical education with the additional qualification in the field of foreign languages on the basis of competency-based approach. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 2170–2178. doi:10.7752/jpes.2017.s4224
11. Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44 (5), 638-649. doi: 10.1080/19415257.2017.1388271
12. Shedina, S.V., Tkach, E.N., & Davydenko, V.A. (2019). Confident behaviour training as a means of developing communicative competence of future camp counselors. *Dilemmas contemporaneos-educacion politica y valores*, 6 (3), 1-16.
13. Nagovitsyn, R. S., Vladykina, I.V., Volkov, P.B., Tutolmin, A.V., & Sokol'nikova, E. I. (2015). Program management of improvement of physical education of students using mobile methods. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, 4, 33–35.
14. Habermas, J. (2008). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13 (1), 360-375. doi: 10.1080/00201747008601597
15. Troth, A. C., Jordan, P. J., & Lawrence, S. A. (2012). Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40 (1), 83-101. doi: 10.1177/0734282912449447
16. Zha, S., Kelly, P., Park, M. K., & Fitzgerald, G. (2014). An Investigation of Communicative Competence of ESL Students Using Electronic Discussion Boards. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (3), 349-367. doi: 10.1080/15391523.2006.10782464
17. Kondo, T. (2020). Transforming critical and participative teacher research into communicative action: a possible direction for teacher professional learning. *Educational action research*, 2 (28), 159-174. doi: 10.1080/09650792.2019.1667256
18. Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research*, 24 (2), 280-299. doi: 10.1080/09650792.2015.1062408
19. Nagovitsyn, R. S., Bartosh, D. K., Ratsimor, A. Y., & Neverova, N. V. (2019). Modernization of regional continuing pedagogical education in the «school-college-institute». *European Journal of Contemporary Education*, 8 (1), 144–156. doi: 10.13187/ejced.2019.1.144
20. Aleyevskaya, Yu. I., Ashirbagina, N. L., & Meshcheryakova, N. A. (2016). Communicative competence as the subject of educational research. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, 3 (20), 352-363. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.352-363 (in Russian)
21. Nagovitsyn, R. S., Rassolova, E. A., Sokolnikova, E. I., Senator, S. Yu., & Torbina, I. I. (2015). Technology of system development of physical qualities of young people with regard to mobile learning. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, 2015, 11, 100–102
22. Ulvik, M., & Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education – a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42 (3), 441-457. doi: 10.1080/19415257.2014.1003089
23. Ravhuhali, F., Mashau, T. S., Kutame, A. P., & Mutshaeni, H. N. (2015). Teachers' Professional Development Model for Effective Teaching and Learning in Schools: What Works Best for Teachers? *International Journal of Educational Sciences*, 11 (1), 57-68. doi: 10.1080/09751122.2015.11890375

Информация об авторах

Наговицын Роман Сергеевич

(Россия, г. Глазов)

Доцент, доктор педагогических наук, декан факультета педагогического и художественного образования
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

E-mail: gto18@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4471-0875

Scopus ID: 56406490800

Researcher ID: N-2363-2016

Максимова Елена Борисовна

(Россия, г. Москва)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка

Московский государственный институт международных отношений (университет)

МИД Российской Федерации

E-mail: ggpi2019@yandex.ru

Рыбакова Людмила Викторовна

(Россия, г. Москва)

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков для технологических специальностей
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

E-mail: ludmila.firsova@yandex.ru

Замолоцких Елена Геннадиевна

(Россия, г. Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, первый проректор

Московский психолого-социальный университет

E-mail: ezamolotskih@mpsu.ru

Information about the authors

Roman S. Nagovitsyn

(Russia, Glazov)

Associate Professor,
Doctor of Pedagogical Sciences
Dean of the Faculty of Pedagogical and Art Education
Glazov State Pedagogical Institute

E-mail: gto18@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4471-0875

Scopus ID: 56406490800

Researcher ID: N-2363-2016

Elena B. Maksimova

(Russia, Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of English Language

MGIMO University

E-mail: ggpi2019@yandex.ru

Lyudmila V. Rybakova

(Russia, Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences,
Lecturer of the Department of Foreign Languages for Technological Specialties
Moscow Aviation Institute (National Research University)

E-mail: ludmila.firsova@yandex.ru

Elena G. Zamolotskih

(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, First Vice-Rector

Moscow Psychological and Social University

E-mail: ezamolotskih@mpsu.ru