

Вестник Череповецкого государственного университета, 2026, № 4 (133), с. 218–229.
Cherepovets State University Bulletin, 2026, no. 4 (133), pp. 218–229.

Научная статья

УДК 378.09

<https://doi.org/10.23859/1994-0637-2026-4-133-18>

<https://elibrary.ru/njhzfs>

**Проектирование программы по формированию коммуникативной
компетентности будущих специалистов на основе двухфакторной модели
«развитие – саморазвитие»**

Елена Юрьевна Капустина^{1✉}, Ирина Александровна Макеева^{2✉}

¹Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия

²Вологодский государственный университет,
Вологда, Россия

^{1✉}eiukapustina@chsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0467-7505>

^{2✉}Irinadarina4@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8301-7179>

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности у будущих специалистов различных направлений подготовки. Осуществлен обзор исследований сущности и структуры коммуникативной компетентности. В статье представлены результаты эмпирического исследования, в ходе которого изучались мотивационный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивный компоненты коммуникативной компетентности. Обоснован подход к проектированию программы по формированию коммуникативной компетентности на основе двухфакторной модели «развитие – саморазвитие».

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, структура коммуникативной компетентности, программа саморазвития коммуникативной компетентности

Для цитирования: Капустина Е. Ю., Макеева И. А. Проектирование программы по формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов на основе двухфакторной модели «развитие – саморазвитие». *Вестник Череповецкого государственного университета*, 2026, № 4 (133), с. 218–229. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2026-4-133-18>; EDN: NJHZFS

Designing a program for the development of future specialists' communicative competence based on a two-factor model "development – self-development"

Elena Yu. Kapustina^{1✉}, Irina A. Makeeva^{2✉}

¹Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia

²Vologda State University,
Vologda, Russia

^{1✉}eiukapustina@chsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0467-7505>
^{2✉}Irinadarina4@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8301-7179>

Abstract. The article discusses the development of communicative competence among future specialists in various areas of training. The authors carried out a review of research on the essence and structure of communicative competence. The article presents the results of an empirical study that examined the motivational, emotional, behavioral and reflective components of communicative competence. The approach to the design of the program for the development of communicative competence based on the two-factor model "development – self-development" is justified.

Keywords: communicative competence, communicative competence structure, communicative competence self-development program

For citation: Kapustina E. Yu., Makeeva I. A. Designing a program for the development of future specialists' communicative competence based on a two-factor model "development – self-development". *Cherepovets State University Bulletin*, 2026, no. 4 (133), pp. 218–229. (In Russ.) <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2026-4-133-18>; EDN: NJHZFS

Введение

В настоящее время формирование гибких компетенций (*soft skills*) необходимо каждому человеку независимо от сферы профессиональной деятельности, т. к. они являются надпрофессиональными навыками. Одним из важнейших в этой системе является навык эффективной коммуникации, который помогает выстраивать конструктивные отношения с коллегами, получателями услуг (помощи), руководителем, подчиненными и внешними партнерами.

Понятие коммуникативной компетентности было введено Д. Хаймсом (США) в 60-е – 70-е гг. XX века в русле разработки теории обучения языкам¹. Анализ и обобщение российских исследований демонстрируют вариативность в трактовке данного понятия. Во-первых, наиболее часто встречается понимание коммуникативной компетентности (КК) как способности устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми (А. А. Бодалев², Ю. М. Жуков³). Во-вторых, КК рассматривается как взаимодействие социально-психологических и личностных ка-

¹ Hymes D. *On Communicative Competence*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269–293.

² Бодалев А. А. *Личность и общение*. Москва: МПА, 1995. 328 с. EDN: FMGENR

³ Жуков Ю. М. *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Киров: ЭНИОМ, 1991. 94 с.

честв (Л. В. Лазарева¹). В-третьих, КК определяется достаточно широко, например, как «успешность общения» (В. Н. Куницына²).

В рамках данного исследования мы будем рассматривать коммуникативную компетентность как сформированность коммуникативных знаний, умений, личностных характеристик, готовность применять их в различных социальных ситуациях, а также способность актуализировать (обновлять) свой коммуникативный базис в соответствии с возникающими новыми вызовами.

Можно отметить, что формирование КК у будущих специалистов является неотъемлемой частью образовательного процесса. Следует учитывать, что первоначально КК формируется стихийным образом в процессе общения ребенка с разными людьми и в различных ситуациях, а по мере взросления приобретает более организованный характер. Поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов важно обеспечить целенаправленное, систематическое и комплексное формирование КК.

Цель исследования заключается в рассмотрении и обосновании подходов к проектированию программы по формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов различных направлений подготовки на основе двухфакторной модели «развитие-саморазвитие».

Основная часть

Важным моментом в проектировании программы по формированию коммуникативной компетентности, во-первых, является представление о ее структуре, т. к. это целостное образование, включающее ряд компонентов, которые выступают ориентирами при определении задач и содержания программы.

С одной стороны, анализ научных исследований позволяет констатировать, что все авторы признают многокомпонентность структуры КК, с другой – наблюдается вариативность в выделении компонентов и обосновании их значимости в формировании КК.

Наиболее часто встречается трехкомпонентная структура коммуникативной компетентности:

– *эмоционально-мотивационный* (потребности в позитивных контактах, ценности и цели общения), *когнитивный* (знания о взаимоотношениях людей, образ другого партнера взаимодействия, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности) и *поведенческий* (индивидуальная система моделей взаимодействия, контроль коммуникативного поведения) компоненты (И. Н. Зотова)³;

¹ Лазарева Л. В. Развитие коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров в условиях экономического вуза. *Вестник ТГПУ*, 2010, вып. 12 (102), с. 154–159. EDN: NBPXNT

² Куницына В. Н. *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.

³ Зотова И. Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества. *Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века*. Кисловодск, 2006, с. 109.

– эмоциональный, познавательный и поведенческий компоненты (Л. А. Петровская)¹.

В ряде исследований представлен поликомпонентный подход, в большей степени базирующийся на определении необходимых социально-коммуникативных качеств и отдельных КК, умений:

– способность исполнять различные социальные роли, адаптироваться в социальных группах и ситуациях, организовывать и управлять «межличностным пространством» в процессе общения, владеть вербальными и невербальными средствами общения, осознавать свои ценностные ориентации и потребности (Ю. Н. Емельянов)²;

– знания, эрудиция, средства общения (вербальные и невербальные), прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации, управление коммуникативной ситуацией, коммуникативная культура, речевая компетенция (Е. А. Смирнова)³;

– правильность восприятия других людей, развитость невербальных средств общения и владение устной и письменной речью (В. А. Лабунская)⁴.

В отдельных исследованиях структура КК рассматривается не только с точки зрения образующих ее компонентов, но и с позиции приоритетности их значения. В работах А. А. Бадалева⁵, Н. А. Банько⁶, В. В. Горшкова⁷ наибольшее значение придается рефлексивному компоненту КК, который позиционируется как наиболее важный, сложный, существенный, как в личностном, так и в деловом общении, т. к. позволяет анализировать свои действия и их последствия для коммуникации.

Таким образом, учитывая приведенные выше результаты исследований коммуникативной компетентности, исходя из необходимости определения универсальной структуры КК, адаптированной для специалистов различных направлений подготовки, выделяем следующие ее компоненты: мотивационный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивный.

1. Мотивационный компонент предполагает направленность на достижение коммуникативного успеха, направленность на собеседника и решение профессиональной задачи. Коммуникативно-мотивированный специалист проявляет большую активность в профессиональном общении, стремление и интерес к совместной дея-

¹ Петровская Л. А. *Общение-компетентность-тренинг*. Москва: Смысл, 2007. 686 с.

² Емельянов Ю. Н. *Активное социально-психологическое обучение*. Ленинград: ЛГУ, 1985. 166 с.

³ Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов как условие их профессиональной деятельности. *Коммуникология*, 2014, № 4, с. 109–122. EDN: SJXKXV

⁴ Лабунская В. А. *Невербальное поведение: структура и функции*. Москва: Аспект Пресс, 1999, с. 84–110.

⁵ Бадалев А. А. *Психология общения*. Воронеж: МОДЭК, 1996. 255 с.

⁶ Банько Н. А. *Формирование профессионально-педагогической компетентности как условие профессиональной подготовки менеджеров*. Волгоград: ВолгГТУ, 2004. 75 с.

⁷ Горшкова В. В. Феноменологическое осмысление концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России. *Педагогический журнал*, 2015, № 6, с. 147–162. EDN: VLNKOP

тельности, к познанию, овладению новыми умениями, что позволяет добиваться наибольшей продуктивности деятельности.

2. Эмоциональный компонент КК предполагает наличие высокого уровня эмпатии и оптимальный уровень тревожности. Высокий уровень эмпатии является необходимым качеством всех специалистов, независимо от сферы деятельности, так как такой специалист способен предугадать поведение клиента, коллеги, их реакцию на различные действия, обеспечить благоприятный климат в коллективе. Высокий уровень тревожности является причиной пассивности, ведет к нежеланию вступать в диалог, дискутировать, аргументировано отстаивать свою точку зрения, влиять на мнение других. Оптимальный уровень тревожности, наоборот, способствует развитию коммуникативной личностной активности, заинтересованности, ответственности, включенности в профессиональную деятельность.

3. Поведенческий компонент подразумевает активность и способность к саморегуляции, самоконтролю в общении, что проявляется в умении инициировать коммуникацию, то есть создавать коммуникативную ситуацию, активно и мобильно реагировать на изменения ситуации общения, перестраиваться, менять стратегию и тактику поведения, способы и средства коммуникации.

4. Рефлексивный компонент в первую очередь включает адекватную самооценку субъекта в ситуации общения, рефлексии результатов и последствий коммуникации. Самооценка является внутренним регулятором поведения человека, играет существенную роль как стимулирующего, так и сдерживающего фактора в процессе коммуникации. Рефлексия выполняет не только аналитически-оценочную функцию в процессе коммуникации, но и прогностическую, т. к. позволяет спрогнозировать последствия своих действий для себя и для других участников – не допустить негативного сценария развития коммуникативной ситуации, а сделать ее продуктивной и комфортной для всех участников и обеспечить решение профессиональной задачи.

Вторым важным аспектом проектирования программы по формированию КК будущих специалистов является определение ее содержания и подходов к ее реализации.

Изучение массива рабочих программ и фондов оценочных средств по дисциплинам, формирующим различные компетенции (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные), показало, что в рамках большинства дисциплин используются такие формы текущего контроля знаний обучающихся (устный опрос, письменные задания), которые не позволяют студентам в достаточной мере продемонстрировать и закрепить свои коммуникативные навыки. Поэтому целесообразно включение в учебный план отдельной дисциплины в формате *дисциплины по выбору*, которая будет направлена именно на развитие КК. Рекомендуемый объем – 72 часа (2 зачетные единицы), соотношение лекционных и практических занятий – 1:3. Возможные варианты названий дисциплины – «Коммуникативная культура будущего специалиста», «Формирование коммуникативных навыков будущих специалистов». Такого рода дисциплина будет интересна студентам, желающим узнать, как самостоятельно поставить значимую цель по совершенствованию себя как коммуникативной личности, определить необходимые ресурсы (внешние и внутренние) и сте-

пень их развития, составить план саморазвития и начать действовать для достижения цели здесь и сейчас.

В основе формирования содержания программы лежит двухфакторная модель «развитие-саморазвитие», которая подразумевает включение в содержание дисциплины по выбору двух основных блоков.

Первый блок направлен на развитие КК будущих специалистов. Практические занятия проводятся в соответствии с логикой – адаптация-индивидуализация-интеграция. На первых занятиях необходимо создать комфортные условия для знакомства сборной группы студентов. Затем проводится цикл упражнений, направленных на самопрезентацию каждого участника. Последующие занятия должны быть направлены на создание условий для активного взаимодействия участников.

Второй блок программы нацелен на саморазвитие студента как коммуникативной личности и предполагает разработку студентами индивидуальной программы саморазвития своей КК. Структура программы может быть следующей: развитие умения владеть словом, развитие умения владеть собой, развитие умения познать собеседника, развитие умения слушать и слышать, развитие умений вступить в процесс общения, управлять им, психологически верно завершить его.

Следует отметить, что в рамках данного исследования рассматривается авторский вариант программы, основные подходы к формированию ее структуры и содержания, что не исключает вариативности ее применения в зависимости от возможностей того или иного вуза.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2024–2025 учебного года среди студентов высших учебных заведений региона (Вологодского и Череповецкого государственных университетов) 2-х курсов технических (Машиностроение, Техносферная безопасность), естественно-математических и гуманитарных направлений. Они выбрали дисциплину, направленную на формирование КК. Общее количество участников составило 125 человек.

Целью эмпирического исследования было выявление сформированности компонентов коммуникативной компетентности (мотивационного, эмоционального, поведенческого, рефлексивного).

Этапы исследования:

- диагностический – проведение входной диагностики;
- реализационный – разработка и реализация программы дисциплины по выбору, направленной на формирование КК;
- аналитический – анализ результатов реализации дисциплины по выбору, направленной на формирование КК.

Охарактеризуем полученные результаты в соответствии с ходом исследования.

На первом этапе был определен диагностический инструментарий и проведена диагностика уровня сформированности отдельных компонентов КК. В процессе диагностики использовались следующие методики:

- опросник А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН), методика диагностики направленности личности В. Смекала – М. Кучера (мотивационный компонент);

- методика И. М. Юсупова «Диагностика уровня эмпатии», тест «Уровень тревожности» Ч. Д. Спилбергера (эмоциональный компонент);
- тест В. Ф. Ряховского (поведенческий компонент);
- тест Н. П. Фетискина «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии», тест «Самооценка» Л. Д. Столяренко (рефлексивный компонент).

Данные диагностики мотивационного компонента показывают наличие мотивации на успех у 32 % опрошенных и тенденции к мотивации на успех – у 34 %, что в совокупности составляет 66 %. Количество респондентов, мотивированных на неудачу, составляет 33 %. Результаты диагностики направленности личности можно интерпретировать как неудовлетворительные, так как любая профессия в большей степени предполагает ориентацию на взаимодействие с коллегами, клиентами (18 %), на деятельность в интересах команды (14 %), а не на собственную выгоду и престиж (68 %). В этом отношении доминирующая направленность личности большинства респондентов нуждается в коррекции. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что, несмотря на высокие показатели по параметру «мотивация на успех», общий уровень сформированности мотивационного компонента КК остается низким, поскольку результаты диагностики по методике Смекала-Кучера показали, что студенты мотивированы в большей степени на собственный успех, чем на взаимодействие и решение профессиональных задач.

В результате диагностики эмоционального компонента выяснилось, что в совокупности у 71 % респондентов – высокий уровень эмпатии, при среднем показателе у 29 % испытуемых и отсутствии низкого показателя. Полученный результат можно интерпретировать как положительный, так как подавляющее большинство будущих специалистов демонстрируют способность понять другого человека, поставить себя на его место, умеют сочувствовать и сопереживать. Однако следует учесть, что полученный результат соотносится с показателем «направленность личности» весьма непропорционально: несмотря на высокий уровень эмпатии, у большинства студентов преобладает ориентация на себя лично, на собственное благополучие и успех. Это позволяет сделать предположение о том, что респонденты способны проявлять эмпатию только в случае, когда ситуация не касается их лично, что снижает значимость общей высокой оценки уровня эмпатии.

Вторым значимым содержательным аспектом эмоционального компонента КК является уровень реактивной (ситуативной) и личностной тревожности. Тестирование показало, что у подавляющего большинства испытуемых наблюдается отклонение от нормы одного из видов тревожности: у 23 % студентов высокий уровень ситуативной тревожности, у 64 % – низкий. Результат свидетельствует о том, что большинство респондентов не испытывает беспокойства, озабоченности, сильного волнения и напряженности в большинстве ситуаций. С одной стороны, этот результат можно считать положительным, т. к. студенты могут адекватно реагировать на любые жизненные ситуации и объективно оценивать их; с другой – низкий уровень ситуативной тревожности также говорит и о низкой активности испытуемых: то есть в определенный момент они могут не среагировать должным образом на происходящее и вывести ситуацию из-под контроля. Высокая ситуативная тревожность, отмеченная у 20 % респондентов, также не является положительным состоянием: ее

результатом может стать дезорганизация всей жизнедеятельности человека. Оптимальный результат (умеренная ситуативная тревожность) продемонстрировало только 15 % респондентов.

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающих, реагировать на них с повышенной эмоциональностью, нервозностью. Высокая личностная тревожность – у 29 %, низкая – у 20 %, у подавляющего большинства (51 %) – оптимальный уровень личностной тревожности.

Сравнительный анализ результатов диагностики позволил выявить связь между уровнем тревожности респондентов, их мотивацией на успех и личностной направленностью. Студенты с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности в большинстве случаев обладают невыраженным мотивационным полюсом или мотивацией на неудачу, ориентированы в основном на взаимодействие и на задачу. Студенты с низким уровнем тревожности имеют в большей степени мотивацию на успех и личностно ориентированы на себя. Студенты, у которых диагностирован оптимальный уровень тревожности, мотивированы, в основном, на успех, имеют личностную направленность в равной степени на себя, на задачу и на взаимодействие. Это подтверждает, что компоненты КК тесно взаимосвязаны между собой. Следовательно, низкий уровень тревожности требует пробуждения активности, заинтересованности и чувства ответственности испытуемых, высокий – снижения субъективной значимости ситуации и перенесения акцента на анализ, рефлексии деятельности и формирование уверенности в успехе.

Следовательно, можем отметить, что эмоциональный компонент КК у студентов сформирован недостаточно: несмотря на довольно высокий показатель уровня эмпатии, результаты диагностики направленности личности позволяют говорить о ее ситуативном характере, а отклонение от оптимального уровня тревожности подтверждает необходимость комплексного и систематического формирования всех компонентов КК.

Уровень сформированности поведенческого компонента имеет два приоритетных содержательных аспекта – активность и регуляция поведения в процессе коммуникации.

Анализ результатов диагностики выявил интересную закономерность: у студентов, имеющих высокий уровень сформированности поведенческого компонента (28%), в большинстве случаев диагностируется заниженная самооценка. Напротив, респонденты, обладающие средним (55 %) и низким (17 %) уровнем сформированности поведенческого компонента, в основном демонстрируют завышенную или адекватную самооценку.

Полученные результаты нельзя считать удовлетворительными, поскольку любая профессия требует от ее субъекта разумной активности в процессе коммуникации, умения регулировать свое коммуникативное поведение и поведение собеседника, толерантного отношения к любому социальному партнеру, а высокий уровень сформированности перечисленных умений диагностируется только у 28 % будущих специалистов, при этом представители данной группы неадекватно оценивают свои способности.

Рефлексивный компонент КК включает два содержательных аспекта: рефлекссию и самооценку. Результат диагностики показал следующее: большее количество респондентов (68 %) обладает средним уровнем рефлексии. Показательно то, что испытуемые – представители данной категории – в основном имеют невыраженный мотивационный полюс, обладают низким или средним уровнем тревожности. Число студентов с высоким уровнем рефлексии составляет 8 %. Эти студенты мотивированы в большей степени на успех, обладают высоким уровнем тревожности, ориентированы на задачу и на взаимодействие. Низкий уровень рефлексии имеют 24 % респондентов. Их отличает мотивация на успех (большую часть) или, наоборот, на неудачу; они ориентированы на себя, обладают низким уровнем тревожности.

Полученный результат диагностики можно оценить как малоудовлетворительный, так как рефлексия является одним из ключевых аспектов КК специалиста любой профессиональной сферы. Ее отсутствие или недоразвитие отрицательно влияют на взаимодействие с разными партнерами: человек, не несущий ответственность за результат своей деятельности, не способный к самоанализу, не умеющий делать выводы и учитывать опыт прошлых ошибок, не может грамотно выбрать стратегию и тактику поведения с разными партнерами, успешно преодолевать коммуникативные барьеры.

Исследование показало, что неадекватно заниженной самооценкой обладает 18 % респондентов. При сопоставлении с результатами исследования других содержательных аспектов КК выяснилось, что эту категорию студентов отличает наличие невыраженного мотивационного полюса или мотивированность на неудачу, а также высокий уровень тревожности и рефлексии. Неадекватно завышенную самооценку демонстрирует 25 %. Эти респонденты обладают стойкой мотивацией на успех, низким уровнем тревожности и отсутствием рефлексии практически во всех случаях. Наличие адекватной самооценки диагностируется у 57 % респондентов. Можно констатировать, что диагностика содержательных аспектов рефлексивного компонента КК показала, что данный элемент является в большинстве случаев несформированным, особенно в отношении рефлексивных умений.

Таким образом, обобщив результаты диагностики, можно отметить, что наиболее сформированным у студентов является эмоциональный компонент КК, поэтому его развитие в большей степени может осуществляться посредством самостоятельной работы. Что же касается остальных компонентов КК, то они нуждаются в корректуре. В частности, необходимо обратить внимание на:

- формирование направленности на собеседника и на задачу в процессе коммуникации (мотивационный компонент);
- активность и саморегуляцию в процессе коммуникации (поведенческий компонент);
- развитие рефлексивных умений и формирование адекватной самооценки (рефлексивный компонент).

Дополнительным компонентом диагностики было проведение на занятиях упражнения «Моя проблема в общении», в ходе которого студенты на карточках анонимно писали о своих проблемах в коммуникации, а затем в случайном порядке каждый студент выбирал карточку и давал совет, как эту проблему можно решить. В

топе указанных проблем оказались: сложности с инициацией коммуникации, взаимодействия в группе для решения общей задачи, свободного высказывания своего мнения, самопрезентации. Данное упражнение носит не только диагностический характер, но также позволяет студентам посмотреть на свои проблемы в общении «со стороны» и понять, что с такими проблемами сталкиваются и другие люди.

Содержание дисциплины по выбору, направленной на формирование КК, было выстроено с учетом всех рассмотренных компонентов. Приведем несколько примеров, чтобы проиллюстрировать направления реализации дисциплины. Применялись следующие задания и упражнения:

- упражнения «Карта социальных контактов», «Солнышко», направленные на анализ характера, направленности, интенсивности коммуникации (мотивационный компонент);

- упражнение «Контакты», предполагавшее коммуникацию в парах, где один участник нуждается в помощи (потерявшийся ребенок, человек с инвалидностью, пожилой человек и т. д.) (эмоциональный компонент);

- упражнение «Интервью», направленное на выстраивание свободного диалога с малознакомым человеком; упражнение «Часы», «Коллективный счет», «Детектив», игра «Остров», способствующие вовлечению всех участников в активную коммуникацию и взаимодействие (поведенческий компонент);

- анализ притч, коммуникативных кейсов (рефлексивный компонент).

Повторная диагностика сформированности компонентов КК после завершения дисциплины не проводилась, так как является нецелесообразной ввиду недостаточности времени формирующего воздействия и отсроченности результатов реализации студентами индивидуальных программ саморазвития.

Можно говорить о прогнозируемой успешности сформированной КК или отдельных ее компонентов у обучающихся, поскольку: во-первых, вводный опрос показал, что 93 % студентов записались на данную дисциплину, потому что понимают необходимость улучшения своих коммуникативных качеств; во-вторых, анализ разработанных студентами программ саморазвития КК продемонстрировал, что большая часть студентов проявила вдумчивое отношение к проблеме, качественно составила индивидуальный коммуникативный профиль и адекватно подобрала методики для повышения качества коммуникации.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов различных направлений подготовки достаточно сложен. Результаты диагностики позволили выявить наиболее проблемные аспекты, на которые необходимо обратить внимание при разработке программ дисциплин, направленных на формирование коммуникативной компетентности. Наиболее адаптивный формат такой дисциплины – это дисциплина по выбору, на которую могут записаться студенты различных направлений подготовки. Специфика формата и контингента обуславливает универсальность содержания данной дисциплины, направленность на формирование различных компонентов коммуникативной

компетентности, построения ее структуры на основе двухфакторной модели «развитие-саморазвитие», сочетающей педагогическое формирующее воздействие и осознанную деятельность студента по саморазвитию своей коммуникативной компетентности.

Список литературы / References

Банько Н. А. *Формирование профессионально-педагогической компетентности как условие профессиональной подготовки менеджеров*. Волгоград: ВолгГТУ, 2004. 75 с.

Banko N. A. *Development of professional and pedagogical competence as a condition for professional training of managers*. Volgograd: VolgSTU, 2004. 75 p. (In Russ.)

Бодалев А. А. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с. EDN: FMGEHR

Bodalev A. A. *Personality and communication*. Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaiia akademiiia, 1995. 328 p. (In Russ.) EDN: FMGEHR

Бодалев А. А. *Психология общения*. Воронеж: МОДЭК, 1996. 255 с.

Bodalev A. A. *Psychology of communication*. Voronezh: MODEK, 1996. 255 p. (In Russ.)

Горшкова В. В. Феноменологическое осмысление концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России. *Педагогический журнал*, 2015, № 6, с. 147–162. EDN: VLNKOP

Gorshkova V. V. Phenomenological understanding of the competence concept in the system of higher professional education in Russia. *Pedagogical journal*, 2015, no. 6. pp. 147–162. (In Russ.) EDN: VLNKOP

Емельянов Ю. Н. *Активное социально-психологическое обучение*. Ленинград: ЛГУ, 1985. 166 с.

Emel'ianov Iu. N. *Active social and psychological training*. Leningrad: LGU, 1985. 166 p. (In Russ.)

Жуков Ю. М. *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Киров: ЭНИОМ, 1991. 94 с.

Zhukov Iu. M. *Diagnostics and development of competence in communication*. Kirov: ENIOM, 1991. 94 p. (In Russ.)

Зотова И. Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества. *Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века*. Кисловодск, 2006, с. 109.

Zotova I. N. Communicative competence as an aspect of socialization of a student's personality in the context of informatization of society. *Current socio-psychological issues of personality development in the educational space of the 21st century*. Kislovodsk, 2006, p. 109. (In Russ.)

Куницына В. Н. *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.

Kunitsyna V. N. *Interpersonal communication*. St Petersburg: Piter, 2001. 544 p. (In Russ.)

Лабунская В. А. *Невербальное поведение: структура и функции*. Москва: Аспект Пресс, 1999, с. 84–110.

Labunskaja V. A. *Non-verbal behavior: Structure and Functions*. Moscow: Aspect Press, 1999. pp. 84–110. (In Russ.)

Лазарева Л. В. Развитие коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров в условиях экономического вуза. *Вестник ТГПУ*, 2010, вып. 12 (102), с. 154–159. EDN: NBPXNT

Lazareva L. V. The development of future managers' communicative competence at the stage of economic high school training. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2010, iss. 12 (102), pp. 154–159. (In Russ.) EDN: NBPXNT

Петровская Л. А. *Общение-компетентность-тренинг*. Москва: Смысл, 2007. 686 с.

Petrovskaja L. A. *Communication-competence-training*. Moscow: Smysl, 2007. 686 p. (In Russ.)

Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов как условие их профессиональной деятельности. *Коммуникология*, 2014, № 4, с. 109–122. EDN: SJXKXV

Smirnova E. A. Development of students' communicative competence as a condition of their professional activity. *Communicology*, 2014, no. 4, pp. 109–122. (In Russ.) EDN: SJXKXV

Hymes D. *On Communicative Competence*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269–293.

Сведения об авторах

Елена Юрьевна Капустина – кандидат педагогических наук, доцент, <https://orcid.org/0000-0002-1825-0098>, m_ey@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena Iu. Kapustina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, <https://orcid.org/0000-0002-1825-0098>, m_ey@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

Ирина Александровна Макеева – кандидат педагогических наук, доцент, <https://orcid.org/0000-0002-8301-7179>, Irinadarina4@yandex.ru, Вологодский государственный университет (д. 15, ул. Ленина, 16000 Вологда, Россия); **Irina A. Makeeva** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, <https://orcid.org/0000-0002-8301-7179>, Irinadarina4@yandex.ru, Vologda State University (15, ul. Lenina, 160000 Vologda, Russia).

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 17.12.2025; одобрена после рецензирования 30.01.2026; принята к публикации 03.03.2026.

The article was submitted 17.12.2025; Approved after reviewing 30.01.2026; Accepted for publication 03.03.2026.