

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

На правах рукописи



Атаманова Инна Викторовна

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

19.00.13 – Психология развития, акмеология

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор С.А. Богомаз

Томск – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Иноязычная коммуникативная компетентность как психологический феномен	16
1.1. Психологическое содержание коммуникативной компетентности: трансспективный анализ становления научного понятия.....	17
1.1.1. <i>Коммуникативное</i> направление исследования коммуникативной компетентности.....	19
1.1.2. <i>Компетентностное</i> направление исследования коммуникативной компетентности.....	28
1.1.3. <i>Лингво-культурологическое</i> направление исследования коммуникативной компетентности.....	35
1.2. Иноязычная коммуникативная компетентность как психологический феномен.....	42
1.3. Иноязычная коммуникативная компетентность в контексте профессиональной коммуникации.....	56
1.4. Психологическое содержание профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности.....	63
Выводы по Главе 1.....	65
Глава 2. Становление иноязычной коммуникативной компетентности как трансформация жизненного мира человека	68
2.1. Иноязычная коммуникативная компетентность: исследование становящегося.....	68
2.2. Становление иноязычной коммуникативной компетентности: культурно-исторический подход.....	81
2.3. Нейропсихологические механизмы процесса овладения иностранным языком.....	89
Выводы по Главе 2	99

Глава 3. Эмпирическое исследование становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей.....	103
3.1. Методология и процедура эмпирического исследования.....	103
3.2. Пилотажное исследование взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности, толерантности к неопределенности и отношения студентов к иностранному языку.....	114
3.3. Исследование взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности и параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов.....	122
3.4. Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях вузовского образования.....	139
3.5. Постановка развивающего эксперимента.....	148
3.6. Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей.....	153
Выводы по Главе 3.....	169
Заключение.....	174
Список литературы.....	178
Приложение 1. <i>Коммуникативное</i> направление исследования коммуникативной компетентности.....	200
Приложение 2. <i>Лингво-культурологическое</i> направление исследования коммуникативной компетентности.....	201
Приложение 3. Программа эмпирического исследования становления ИКК студентов технических специальностей.....	202
Приложение 4. Бланк опросника Жизнестойкости.....	203
Приложение 5. Бланк опросника Самоорганизации деятельности.....	204
Приложение 6. Бланк опросника Толерантности к неопределенности.....	205
Приложение 7. Бланк шкалы Базовых убеждений.....	206

Приложение 8. Бланк методики Диагностики особенностей общения.....	207
Приложение 9. Основные этапы работы над исследовательским проектом (мини-исследование).....	209
Приложение 10. Анкета.....	210
Приложение 11. Степень выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала участников развивающего эксперимента.....	211

Введение

Актуальность исследования. Необходимость исследования иноязычной коммуникативной компетентности, в том числе и профессионально-ориентированной, продиктована, в первую очередь, востребованностью на современном этапе развития российского общества специалистов, которые не только обладают компетентностью в своей профессиональной области, но и владеют иностранным языком на уровне, обеспечивающем профессиональную деятельность в иноязычной среде [Мамонтова, 2006]. Во многом этому способствовали коренные изменения, произошедшие в стране за последние десятилетия, которые положили начало активному взаимодействию с другими народами, вхождению России в единое образовательное пространство и росту числа международных проектов в различных сферах жизнедеятельности человека.

Такое представление о компетентном специалисте свидетельствует, на наш взгляд, о возникновении принципиально иной образовательной ситуации в высшем профессиональном образовании, которую можно рассматривать как тенденцию к антропологизации образовательного процесса. Разработка и принятие Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения [2009] законодательно закрепили компетентностную направленность высшего профессионального образования. Вместе с тем происходят значительные изменения в сфере ценностных ориентаций самих участников образовательного процесса. Так, в студенческой среде на первый план выходят заинтересованность в личностно-профессиональном развитии и расширении своих профессиональных возможностей, стремление самостоятельно определять приоритеты своего образования и потребность в большей вариативности форм, методов и уровней подготовки [Козлова, 2008; Сурнина, 2008]. Эти тенденции подкрепляются и новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [2012], в соответствии с которым к числу основополагающих принципов государственной политики в образовательной сфере отнесены гуманистический характер образования и создание условий для самореализации каждого человека.

Другими словами, личностно-ориентированный подход к обучению, в том числе и к обучению иностранному языку, оказывается особенно актуальным в сложившейся образовательной ситуации. В свою очередь, это приводит исследователей и специалистов-практиков к необходимости более глубокого понимания психологической сущности иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку такое знание позволит выйти на создание оптимальных условий ее становления в условиях высшей школы.

Кроме того, бурное развитие электронных средств связи и информационных технологий явились мощным катализатором интеграционных процессов уже в мировом масштабе, что только подтверждает представление о коммуникации как об основополагающем способе взаимодействия между людьми. В случае иноязычного общения на первое место выходит еще и роль культуры в качестве «универсального контекста, обуславливающего бесконечное разнообразие человечества» [Бергельсон, 2005]. В этой связи обнаруживается вся многоаспектность и многогранность иноязычной коммуникативной компетентности как научной категории, поскольку она существует на пересечении таких семантических полей, как «коммуникация», «компетентность», «язык» и «культура».

Отметим, что ряд исследователей [Celce-Murcia, 1995; Мильруд, 2004; Зимняя, 2003, 2006, 2008; Копылова, 2005 и др.] сходятся во мнении относительно сложности обозначенного научного понятия, закладывая тем самым необходимость изучения иноязычной коммуникативной компетентности в рамках междисциплинарного подхода. Однако попытки целостного теоретического осмысления сущности данной научной категории, особенно в психологическом контексте, остаются крайне редкими. Анализ целого ряда современных работ, касающихся психологического исследования иноязычной коммуникативной компетентности [Корнеева, 2004; Перевозчикова, 2005; Агеева, 2009; Апакова, 2009; Слободянюк, 2009; Бурлова, 2010], показывает, что они носят в основном практико-ориентированный характер и рассматривают лишь отдельные психологические аспекты обозначенного феномена. Вместе с тем стремление

исследователей трактовать иноязычную коммуникативную компетентность как интегральное личностное качество человека [Копылова, 2005] отражает, на наш взгляд, объективные тенденции развития науки, проявляющиеся в антропологизации научного познания, в том числе и психологического, через обращение к «целостному человеку» [Клочко, 2005].

Таким образом, все вышеизложенное позволяет обозначить несколько существенных противоречий между:

- актуальными требованиями к уровню иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов, обеспечивающему им возможность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в иноязычной среде, и ограниченностью традиционных подходов к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей в контексте реализации их личностного потенциала в условиях высшего профессионального образования;
- многогранностью и многоаспектностью иноязычной коммуникативной компетентности как научной категории и фактическим отсутствием целостного теоретического представления об ее психологической сущности;
- необходимостью создания оптимальных антропоориентированных условий становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в вузе и недостаточной изученностью психологических факторов, определяющих этот процесс.

Постановка проблемы. К настоящему моменту в психологии сложились определенные условия, позволяющие исследовать проблематику иноязычной коммуникативной компетентности в русле культурно-исторического подхода. Анализ литературы показывает, что именно сейчас оказывается востребованным в полной мере теоретическое наследие Л. С. Выготского, который еще в 30-х годах прошлого века сформулировал особое понимание роли культуры в развитии человека. Современное толкование психологической сущности этого процесса нашло свое выражение в теории психологических систем [Клочко, 2005], которая позволяет объяснить процесс трансформации культуры в жизненный мир человека с позиции идей самоорганизации. Представляется возможным, по

нашему мнению, рассматривать иноязычную коммуникативную компетентность, в самом общем смысле, как степень трансформации иноязычной культуры в многомерный мир человека в процессе изучения иностранного языка.

Кроме того, семантическая сложность обозначенной научной категории, как уже отмечалось, неизбежно делает процесс исследования иноязычной коммуникативной компетентности междисциплинарным. Можно предположить, что транспективный анализ представлений о коммуникативной компетентности, накопленных к настоящему времени в различных областях научного знания, позволит выявить объективные закономерности их развития и психологическую природу самой коммуникативной компетентности, что обеспечит тем самым возможность более полного теоретического осмысления проблематики иноязычной коммуникативной компетентности.

И, наконец, необходимость создания оптимальных условий становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в вузе ставит задачу эмпирического исследования обозначенной компетентности, в том числе и в контексте профессиональной коммуникации, и выявления психологических факторов, детерминирующих этот процесс. Обращение в этой связи к исследованию параметров личностного и коммуникативного потенциала и их возможной взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности, может способствовать, по нашему мнению, разработке и внедрению антропоориентированных образовательных практик в условиях высшего профессионального образования.

Таким образом, в представляемом диссертационном исследовании впервые ставится проблема междисциплинарного изучения становления иноязычной коммуникативной компетентности в контексте профессиональной коммуникации, методологическим основанием которого служит теория психологических систем.

Цель исследования: выявить психологическое содержание профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности и оценить эмпирическим путем степень взаимосвязи личностных

факторов с динамикой её становления в условиях вуза на примере студентов технических специальностей.

Объектом исследования является иноязычная коммуникативная компетентность как психологический феномен.

Предмет исследования: динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности во взаимосвязи с параметрами личностного и коммуникативного потенциала на примере студентов технических специальностей.

В качестве **гипотезы исследования** были выдвинуты следующие предположения:

- психологическое содержание иноязычной коммуникативной компетентности может быть выявлено средствами трансспективного анализа;
- становление иноязычной коммуникативной компетентности может быть представлено как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека, а уровень обозначенной компетентности – как степень «присвоения» человеком этой культуры;
- динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей в условиях вуза обусловлена параметрами их личностного и коммуникативного потенциала.

Для достижения поставленной цели исследования и проверки сформулированной гипотезы были определены следующие **задачи**:

1. Провести трансспективный анализ развития научных представлений о коммуникативной компетентности (иноязычной в том числе) для выявления психологического содержания исследуемого феномена.
2. Обосновать необходимость и возможность исследования становления иноязычной коммуникативной компетентности как трансформации иноязычной культуры в жизненный мир человека.
3. Определить специфику проявления параметров личностного и коммуникативного потенциала у студентов технических специальностей и

оценить степень их взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности.

4. Разработать психолого-педагогическую технологию развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях вуза, апробировать ее в процессе обучения английскому языку студентов технических специальностей и выявить психологические факторы, определяющие динамику становления обозначенной компетентности.

Теоретико-методологическую базу диссертационного исследования составили:

- ключевые положения психологии развития (Выготский Л. С., Слободчиков В. И., Ключко В. Е., Козлова Н. В. и др.);

- работы по проблеме коммуникативной компетентности (в том числе и иноязычной) сгруппированные по трем направлениям: *коммуникативное* (Harré R., Argyle M., Емельянов Ю. Н., Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Муравьева О. И. и др.); *компетентностное* (MacClelland D., Равен Дж., Кузьмина Н. В., Митина Л. М., Зимняя И. А., Копылова Н. В. и др.) и *лингво-культурологическое* (Chomsky N., Hymes D., Habermas J., Canale M., Swain M., Bachman L. F., Palmer A. S., Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S., Мильтруд Р. П., Копылова Н. В. и др.);

- культурно-историческая теория Л. С. Выготского и разработанный на ее основе вариант антропологической психологии, представленный теорией психологических систем В. Е. Ключко;

- синергетические идеи и их реализация в различных областях гуманитарного знания (Пригожин И., Стенгерс И., Haken Н., Матурана У., Варела Ф., Степин В. С., Ключко В. Е., Larsen-Freeman D., Thelen E., Bates E., Гураль С. К. и др.);

- нейропсихологические основы познавательной деятельности (Александров И. О., Максимова Н. Е., Александров Ю. И., Rizzolatti G., Arbib M., Fadiga L., Kuhl P. K., Rivera-Gaxiola M. и др.);

- основные принципы межкультурной коммуникации в контексте диалога культур (Бахтин М. М., Библер В. С., Сафонова В. В., Тер-Минасова С. Г., Пассов Е. И., Гураль С. К., Сысоев П. В. и др.);

- работы по исследованию личностного и коммуникативного потенциала человека в качестве ресурсной составляющей его жизнедеятельности (Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Луковицкая Е. Г., Недашковский В. Н., Богомаз С. А., Каракулова О. В., Мацута В. В., Сметанова Ю. В. и др.).

Методической базой диссертационного исследования явились теоретический анализ литературных данных, в том числе и средствами трансспективного анализа (Ключко В. Е.), синтез, сравнение, аналогия и обобщение. На этапе эмпирического исследования использовались опросниковые методы, направленные на изучение параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей: тест «Жизнестойкость» (Maddi S.) в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой; опросник «Самоорганизация деятельности» (Мандрикова Е. Ю.); Шкала толерантности к неопределенности (McLain D.), адаптированная Е. Г. Луковицкой; Шкала базисных убеждений (Janoff-Bulman R.) в адаптации О. А. Кравцовой и методика «Диагностика особенностей общения» (Недашковский В. Н.). Кроме того, в ходе эмпирического исследования применялись наблюдение, анкетирование, метод экспертных оценок, ассоциативный эксперимент и развивающий эксперимент. Обработка полученных данных осуществлялась следующими методами: контент-анализ и методы математической статистики, реализованные в пакете компьютерных программ Statistica 6.0, включая описательную статистику, дисперсионный и корреляционный анализ.

Эмпирической базой исследования выступил Томский государственный университет. В пилотажном исследовании приняло участие 48 студентов (первокурсники, второкурсники и магистранты) физико-технического факультета. В исследовании степени выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала и их взаимосвязи с уровнем иноязычной

коммуникативной компетентности участвовал 131 представитель двух технически-ориентированных факультетов (первокурсники, второкурсники и магистранты). Количество участников развивающего эксперимента составило 24 студента второго курса физико-технического факультета. Таким образом, общее количество участников исследования – 203 человека.

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью исходных теоретико-методологических принципов; использованием апробированных и валидных методик эмпирического исследования, адекватных поставленным задачам и выдвинутой гипотезе; корректным применением методов количественного и качественного анализа полученных эмпирических данных.

Научная новизна исследования определяется тем, что:

- впервые изучение коммуникативной компетентности (иноязычной в том числе) проводилось средствами трансспективного анализа, что позволило выявить объективные тенденции развития обозначенной компетентности как научного понятия;
- теоретически обоснованы необходимость и возможность исследования становления иноязычной коммуникативной компетентности как трансформации иноязычной культуры в жизненный мир человека с позиции теории психологических систем;
- эмпирически установлена взаимосвязь ряда параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей (принятие риска, настойчивость, ориентация на настоящее, толерантность к неопределенности, ценность собственного «Я» и понимание себя в процессе общения) с уровнем их иноязычной коммуникативной компетентности;
- выявлено, что динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности по-разному проявляется в группах *толерантных* и *интолерантных* к неопределенности студентов технических специальностей.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- обосновано использование теории психологических систем в качестве методологического подхода к изучению становления иноязычной коммуникативной компетентности;

- предложено определение профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности: *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке;*

- конкретизированы представления о взаимосвязи параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей с уровнем их иноязычной коммуникативной компетентности в группах первокурсников, второкурсников и магистрантов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- разработана, апробирована и внедрена в образовательный процесс психолого-педагогическая технология развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей в условиях вузовского обучения иностранному языку;

- выявлены психологические ресурсы (осознание целей изучения иностранного языка, эмоциональное отношение к изучаемому языку и рефлексивные умения) для обеспечения положительной динамики становления обозначенной компетентности в группе *интолерантных* к неопределенности студентов.

Положения, выносимые на защиту:

- Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность определяется как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному*

взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке.

- Становление иноязычной коммуникативной компетентности может быть представлено как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека, а уровень обозначенной компетентности – как показатель степени «присвоения» человеком этой культуры. Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности в условиях вуза лично-стно обусловлено и происходит в ходе моделирования ситуаций профессиональной коммуникации.

- Наиболее значимыми параметрами личностного потенциала студентов технических специальностей в контексте их взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности являются принятие риска, настойчивость, ориентация на настоящее, толерантность к неопределенности и ценность собственного «Я».

- Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности по-разному проявляется в группах *толерантных* и *интолерантных* к неопределенности студентов технических специальностей. Наиболее значимые параметры личностного и коммуникативного потенциала для обеспечения положительной динамики становления обозначенной компетентности у интолерантных к неопределенности студентов: целеустремленность, суммарный индекс самоорганизации деятельности, убежденность в справедливости и контролируемости мира и понимание себя в процессе общения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационного исследования частично вошли в отчеты по грантовым проектам, получившим положительную оценку экспертов научных фондов: РГНФ № 08-06-00172а «Психологическая безопасность и ее динамика в различных группах молодых людей в условиях трансформации российского общества»; ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» ГК 2564 «Технология развития коммуникативной компетентности у студентов и

аспирантов, обучающихся по специальностям приоритетных направлений развития науки, технологий и техники Российской Федерации»; РГНФ № 12-06-00799 «Особенности личностно-обусловленного восприятия вузовской молодежью среды своего жизнеосуществления».

Основные результаты исследования были представлены на: XIX Международной научной конференции «Язык и культура» (Томск, 2006); VI Worldwide Forum on Education and Culture (Rome, 2007); IX Российской научной конференции «Мировая культура и язык: взгляд молодых исследователей» (Томск, 2009); II Международной научно-практической конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: подходы к разработке стандарта тьюторской деятельности» (Москва, 2009); XXI Международной научной конференции «Язык и культура» (Томск, 2010); Международной научной конференции «Высшее образование сегодня: традиции и инновации» (Караганда, 2010); VIII Worldwide Forum on Education and Culture «Crossing Borders and Building Bridges: A Global Program for the Future» (Rome, 2009); XVIII International Conference on Learning (Mauritius, 2011); X Annual Worldwide Forum on Education and Culture «The Effects of Global Learning: Teaching the World about the World» (Rome, 2011); 28th International Congress on Applied Psychology «From Crisis to Sustainable Well-Being» (Paris, 2014); а также на методологических семинарах факультета психологии и факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Текст иллюстрирован таблицами и рисунками.

Глава 1. Иноязычная коммуникативная компетентность как психологический феномен

Анализ выполненных за последние 10 лет диссертационных исследований в области психологии в контексте иноязычного общения показал, что большинство работ практико-ориентированы и посвящены различным аспектам обучения иноязычной речевой деятельности. Так, исследуются психологические условия развития «мотивации к иноязычной речевой деятельности» [Перевозчикова, 2005] и «творческого иноязычного мышления» [Бурлова, 2010]. Исследователи обращаются к вопросам «трансформации психологической культуры личности» [Корнеева, 2004] и преодоления «психологических трудностей» [Слободянюк, 2009] и «психологических барьеров» [Агеева, 2009] в процессе обучения иноязычной речи. На этом фоне выделяются работы, связанные с изучением психологических особенностей процесса «развития компетентности в межкультурном общении» [Апакова, 2009] и психолого-акмеологических закономерностей и механизмов «становления иноязычной коммуникативной компетентности» [Копылова, 2005]. Другими словами, иноязычная коммуникативная компетентность (ИКК) в качестве предмета психологического исследования остается довольно редким явлением.

Вместе с тем термин *иноязычная коммуникативная компетентность* активно используется исследователями в области педагогики, теории и методики профессионального образования, теории и методики обучения иностранным языкам. Чаще всего речь идет о формировании обозначенной компетентности в контексте профессионального образования [Артамонова, 2004; Клименко, 2004; Голикова, 2005; Зайцева, 2007; Галимзянова, 2009]. Обращает на себя внимание тот факт, что ряд авторов оперирует понятием «иноязычная коммуникативная компетенция» как в отношении профессионального образования [Уколова, 2006; Володина, 2008; Чичиланова, 2010], так и в контексте обучения иностранным языкам [Гутарева, 2005; Бекасов, 2008]. Кроме того, встречаются работы, в которых исследователи формулируют проблему в терминах развития иноязычной

коммуникативной компетентности [Андриенко, 2007; Янковская, 2008; Морозова, 2010].

Кроме того, ИКК как научное понятие является подмножеством более широкого конструкта *коммуникативная компетентность*, что требует тщательного исследования последней с целью выявления ее психологического содержания. Таким образом, Глава 1 включает в себя междисциплинарный теоретический анализ психологического содержания коммуникативной компетентности (КК), выявляет особенности становления этого научного понятия в его трансперспективе, исследует ИКК как психологический феномен и рассматривает обозначенную компетентность в контексте профессиональной коммуникации на иностранном языке (ИЯ).

1.1. Психологическое содержание коммуникативной компетентности: трансперспективный анализ становления научного понятия

Термин *коммуникативная компетентность*, существующий на пересечении семантических полей понятий *коммуникация* и *компетентность* и, кроме того, имплицитно связанный с понятиями *язык* и *культура*, активно используется представителями различных областей знания. Исследовательский интерес специалистов в области психологии и педагогики, лингвистики и культурологии, теории и методики преподавания языков и других дисциплин свидетельствует, во-первых, о научной состоятельности самого понятия и, во-вторых, о его многоаспектности и многозначности. Однако такое положение вещей порождает множественность толкований исследуемого явления и непрекращающиеся дискуссии о сущности КК в научном мире.

Следует отметить, что большинство диссертационных исследований последнего десятилетия по проблеме КК в области психологии носит ярко выраженный прикладной характер. Чаще всего КК рассматривается в контексте профессионального становления будущих специалистов [Кораблев, 2003; Потлачук, 2008; Васильева, 2010], либо как профессионально значимое качество

[Макаровская, 2003; Жаринова, 2010]. Ряд исследователей акцентирует свое внимание на КК сквозь призму личностного развития [Буртовая, 2004; Колмогорова, 2004]. Кроме того, исследовательский интерес касается и проблемы КК в условиях сосуществования различных культур [Авдеева, 2007; Михайлова, 2009]. На общем фоне практико-ориентированных работ особо выделяются исследования, авторы которых предпринимают попытку теоретического осмысления самого научного понятия [Муравьева, 2001; Колмогорова, 2004].

Анализ вышеупомянутых работ показал, что их авторы, оперируя одним и тем же понятием, содержательно трактуют его в зависимости от своей исследовательской позиции, что приводит к многозначности КК даже в рамках одного предметного поля. Возможно, причина такой многоаспектности и многогранности КК лежит в происхождении самого термина, поскольку КК соединяет в себе два базовых конструкта: *коммуникация* и *компетентность*.

В этой связи имеет смысл проследить исторически развитие самого научного понятия КК, применив транспективный анализ. Этот метод теоретического анализа, разработанный В. Е. Ключко [Ключко, 2005], соответствует постнеклассическому научному мышлению и, по мнению исследователей (например, [Бохан, 2008]), позволяет выявить объективные тенденции становления (другими словами, системного усложнения) научных представлений об изучаемом феномене.

Транспективный анализ философской, психологической, педагогической, лингвистической и методологической литературы проводился по трем основным направлениям исследования КК: *коммуникативное*, *компетентностное* и *лингво-культурологическое*. Название направления отражает, на наш взгляд, фокус исследовательского интереса при изучении данного явления.

1.1.1. Коммуникативное направление исследования коммуникативной компетентности

Коммуникативное направление исследования КК связано в большей степени с проблемами эффективности общения, межличностными аспектами коммуникации и психологической культуры личности. Оно уходит своими корнями в социальную психологию, и его началом, по мнению ряда исследователей [Муравьева, 2003; Михайлова, 2009], можно считать изучение социального поведения и навыков социального взаимодействия в контексте их эффективности в 60-х годах прошлого века.

Заметное влияние на развитие этого научного понятия оказали работы философа и психолога Рома Харре [Harré, 1979] и социального психолога Майкла Аргайла [Argyle, 1981]. Так, например, Р. Харре, исследуя повседневную жизнь людей, исходил из предположения, что основным мотивом человека, определяющим его поведение в социуме, является уважение других людей. Анализируя его социально-психологическую теорию, в основе которой лежали идеи символического интеракционизма, О. И. Муравьева [Муравьева, 2003] отмечает, что это уважение, согласно Р. Харре, достигается человеком через самовыражение (вербально и невербально), которое производит определенное впечатление на других людей, а его способность интерпретировать и понимать свое социальное окружение определяет характер социального взаимодействия. Необходимым внутренним ресурсом, позволяющим быть социально компетентным, выступает в этом случае знание паттернов или сценариев социального поведения, обеспечивая тем самым выбор социальной роли, которая соответствует социальной ситуации. Вместе с тем в процессе социального взаимодействия важно следить за уместностью своих поступков и их понятностью окружающим. Такое понимание социального взаимодействия, на наш взгляд, позволяет рассматривать коммуникативную (социальную или социального взаимодействия, по Р. Харре) компетентность как некий личностный ресурс, имеющий когнитивную основу, выражающийся в определенных умениях

и дающий человеку возможность эффективно (в смысле «производить желаемое впечатление») взаимодействовать с окружающими.

Исследования, проводимые М. Аргайлом и его сотрудниками, были связаны с анализом различных ситуаций социального взаимодействия (*social situations*). Определяя цель своей работы, они, прежде всего, исходили из практических соображений. Такого рода ситуационный анализ (*social situation analysis*), по их мнению, был крайне важен для обучения навыкам социального поведения (*social-skills training*), поскольку в своей практической деятельности психологи часто сталкивались с необходимостью не только обучать клиентов социальным навыкам, но и объяснять значение и правила той или иной ситуации социального взаимодействия. Исследователи даже сравнили это с обучением игре в сквош: сначала нужно объяснить правила игры, а затем учить бить по мячу: «It was like teaching someone to play squash by first explaining the principles of the game and then teaching him how to hit the ball» [Argyle и др., 1981, с. 1]. Такая постановка вопроса во многом согласуется с представлениями Р. Харре о социальной компетентности и в то же время, на наш взгляд, связана с необходимостью осознания ситуации участниками социального взаимодействия, однако, категория *сознание* отсутствует в формулировке проблемы.

Вторым побудительным мотивом для разработки ситуационного анализа послужили результаты исследований, которые показывали, что на поведение человека влияют и его личностные черты, и ситуация, в которой это поведение реализуется. Исследовательский интерес группы М. Аргайла в этом случае был связан с изучением основных параметров социальной ситуации и характером взаимосвязи последней и личностных черт в контексте их влияния на поведение человека в ходе социального взаимодействия: «We need to know the main situational variables, and the ways in which they combine with personality characteristics to produce behaviour» [Там же, с. 2]. На основе своих и полученных другими экспериментальных данных исследователи выявили систему универсальных факторов, определяющих ситуацию социального взаимодействия, наиболее значимыми из которых оказались структура цели (*goal structure*),

условием достижения которой является данная ситуация; знание правил поведения (*rules*) в конкретной ситуации и умение преодолевать трудности (*skills to overcome difficulties*). Подробный анализ этих исследований можно найти у Ю. Н. Емельянова [Емельянов, 1985] и О. И. Муравьевой [Муравьева, 2003].

Однако обращает на себя внимание тот факт, что еще в 60-е годы прошлого века М. Аргайл предпринимает попытку междисциплинарного анализа социального взаимодействия (*social interaction*). В 1969 году выходит его книга *Social Interaction* [Argyle, 1969], где он обсуждает различные аспекты социального взаимодействия на основе теоретических и эмпирических данных, накопленных к тому времени в различных отраслях психологии и, кроме того, в психиатрии, антропологии, лингвистике и этологии. Именно в изучении социального взаимодействия М. Аргайл видит ключ к пониманию человеческой сущности, поскольку межличностные отношения представляют собой важнейшую сторону жизни человека, а любые нарушения в этой сфере, по его мнению, порождают социальные проблемы. Исследователь приходит к выводу, что социальное взаимодействие во многом предопределено на биологическом и социальном уровнях. Биологически оно детерминировано строением нервной системы, инстинктивно по своей природе и служит удовлетворению биологических потребностей человека. Социально оно зависит от усвоенных в процессе социализации моделей взаимодействия (*patterns of interaction*), в которых в виде правил и норм сконцентрирован культурный опыт предыдущих поколений. Кроме того, важную роль в социальном взаимодействии М. Аргайл отводит речи (следовательно, и языку) и невербальной коммуникации. Овладевая в детстве языком, человек получает доступ к культуре, точнее к ее вербальному содержанию, и имеет возможность изучать его, модифицировать и передавать последующим поколениям. Невербальная коммуникация (поза и мимика) в социальном взаимодействии, по его мнению, является средством выражения эмоций и отношения (*attitude*) к партнеру. Таким образом, М. Аргайлу удалось по-новому взглянуть на сущность социального взаимодействия в его попытке учесть всю многогранность исследуемого феномена, что выделяет эту работу на фоне

господствующих в то время тенденций в западной психологии. Однако можно сказать, что в дальнейшем и сам М. Аргайл пошел по пути детализации, его исследования носили ярко выраженный прикладной характер, что, возможно, свидетельствует о его желании тщательнее изучить различные аспекты социального взаимодействия.

Предложенная М. Аргайлом трактовка социального взаимодействия во многом сближает его с современным пониманием коммуникации (как взаимодействия), что, по всей вероятности, и давало отечественным исследователям [Емельянов, 1985; Муравьева, 2003; Михайлова, 2009] основание интерпретировать его «социальную компетентность» как коммуникативную. М. Аргайл связывал с социальной компетентностью способность человека на основе определенных умений оказывать желаемое влияние на других людей в ситуациях социального взаимодействия. Он писал: «By social competence I mean the ability, the possession of the necessary skills, to produce the desired effects on other people in social situations» [Argyle, 1981, с. 160]. Что касается коммуникации (*communication*), то в работах М. Аргайла она трактуется узко, как передача сообщений. Однако полученные его группой [Argyle и др., 1981] в ходе исследования ситуаций социального взаимодействия эмпирические данные, касающиеся коммуникации в узком смысле, представляют несомненный интерес. Исследователи анализировали эти ситуации с точки зрения проявляющихся в них аспектов языка (вокабуляр, грамматика, акцент, интонация и др.) и зависимость между ситуацией и передаваемым сообщением. Так, например, было найдено, что эффективность коммуникации зависит от соответствия ситуации передаваемому сообщению, особенно если информация эмоционально окрашена или неприятна. Способ передачи сообщения (личная встреча, письменно, по телефону) зависит от характера взаимоотношений между коммуникантами и поставленных целей. Акцент, диалект и в некоторой степени вокабуляр свидетельствуют о принадлежности человека к той или иной социальной группе и могут затруднять понимание. В целях облегчения понимания передаваемого сообщения партером по коммуникации темп речи может замедляться, а голос становиться громче.

Таким образом, языковые особенности и характер взаимосвязи между ситуацией и передаваемым сообщением вносят свой вклад в эффективность коммуникации и, следовательно, социального взаимодействия в целом.

Отечественные исследования КК в русле *коммуникативного* направления начинаются в 1980-е годы работами Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жукова и Л. А. Петровской. По мнению О. И. Муравьевой, введение этого понятия в проблематику социально-психологических исследований было «продиктовано логикой развития представлений о межличностном общении», что позволило объединить различные «теоретические подходы к проблеме эффективности общения» и дать возможность «практического выхода в область реальных межличностных отношений» [Муравьева, 2003, с. 10].

Следует признать, что определение КК во многом зависит от исследовательской позиции в понимании коммуникации. Кроме того, *общение* как научная категория занимает прочные позиции в отечественной науке. Такая ситуация вносит дополнительные трудности в анализ подходов разных авторов к исследуемой проблеме и вызывает необходимость семантического согласования понятий *общение* и *коммуникация*.

Так, отечественная психология базируется на принципе единства общения и деятельности в соответствии с теоретической концепцией общения, разработанной А. А. Леонтьевым в 1970-х годах [Леонтьев А. А., 1974, 2005]. Полагая общение системообразующим фактором, он определил данный научный концепт как «систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [Леонтьев А. А., 2005, с. 240]. Другими словами, общение и деятельность оказываются диалектически связанными или, как отмечают Д. А. Леонтьев и И. Б. Ханина, «представляют две стороны проявления социальной природы человека во взаимодействии с миром и другими людьми» [Леонтьев Д. А., 2011, с. 27]. Таким образом, общение понимается как реальность человеческих отношений, и любые

его формы включены в ту или иную совместную деятельность. Кроме того, через общение формируется общность индивидов, включенных в эту совместную деятельность.

Что касается коммуникации, то, по меткому замечанию В. Б. Кашкина [Кашкин, 2000, эл. ресурс], «определений у коммуникации приблизительно столько же, сколько и авторов работ о ней». Общеизвестно, что в трактовке коммуникации различают два подхода: механистический и деятельностный. С точки зрения механистического подхода, коммуникация представляет собой «однонаправленный процесс кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения» [Копылова, 2005, с. 40]. Очевидно, что при этом так же механистически понимается и сам человек, действия которого подчиняются определенным правилам, а внешняя среда рассматривается как шум или помехи. Деятельностный подход к пониманию коммуникации характеризуется, по мнению Н. В. Копыловой, процессуальностью, континуальностью и контекстуальностью. Коммуникация трактуется как «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [Там же]. Следует отметить, что такое, более широкое, толкование коммуникации роднит это понятие с общением в трактовке А. А. Леонтьева, что позволяет использовать термины *общение* и *коммуникация* как синонимы, семантической сутью которых является взаимодействие человека с миром и другими людьми.

Вместе с тем для дальнейшего анализа различных трактовок понятия *коммуникативная компетентность* представляется целесообразным рассматривать параллельно и авторские интерпретации понятий *коммуникация* и *общение*.

Полагая общение основой человеческой деятельности, Ю. Н. Емельянов трактует его с точки зрения взаимодействия: «Общение ... предполагает общность и соизменения взаимодействующих людей» [Емельянов, 1985, с. 6]. КК,

которая «формируется благодаря интериоризации социальных контекстов» [Там же] выступает, по его мнению, условием результативности взаимодействия с окружающими. При этом исследователь (видимо, находясь под влиянием представлений М. Аргайла) связывает КК со степенью «успешности задуманных актов влияния и используемых средств произвести впечатление на других» [Там же, с. 10]. В более поздней работе Ю. Н. Емельянов определяет КК как «уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [Емельянов, 1991, с. 6].

Разделяя мнение О. И. Муравьевой [Муравьева, 2003] о некоторой противоречивости предложенного определения КК и способах ее «приобретения», обращаем внимание на следующее. Связывая основу КК не только с владением «языком и ... кодами общения», но и с «особенностями личности индивида в целом, в триединстве его чувств, мыслей и действий, развертывающихся в конкретном социальном контексте» [Емельянов, 1985, с. 8], Ю. Н. Емельянов никак не отражает это в представленном определении. Вместе с тем он предпринимает попытку неограниченно расширить категорию КК до регулирующей «всю систему отношения человека к природному и социальному миру, а также к самому себе как синтезу обоих миров» [Там же], что слабо согласуется с «уровнем обученности», поскольку основу подобного отношения к миру, возможно, стоит искать в самом человеке, что выводит проблему уже на онтологический уровень.

К числу несомненных достоинств разработанной модели следует отнести динамический характер КК, тонко подмеченный Ю. Н. Емельяновым. Возможно, это было сделано интуитивно, поскольку сам автор термин *развитие* не использует. По его словам, «[п]риобретение коммуникативной компетентности ... есть движение от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий (курсив – И. А.), которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений и навыков и служат индивиду при дальнейших контактах с окружающими» [Емельянов, 1985; с. 6-7]. Такое

понимание характера КК открывает, на наш взгляд, перспективу исследования проблемы в контексте культурно-исторической парадигмы.

Заметный вклад в разработку категориального содержания КК внесла Л. А. Петровская. Занимаясь проблемами социально-психологического воздействия в контексте «оптимизации форм межличностного общения» в совместной деятельности, она рассматривала социально-психологический тренинг как средство повышения социально-психологической компетентности его участников [Петровская, 1981/2007, с. 153], обозначая этот конструкт как «компетентность в общении» в своей более поздней работе [Петровская, 1987/2007]. Обращает на себя внимание тот факт, что уже в это время в исследуемом научном понятии соединяются две его базовые категории: *компетентность* и *общение*, хотя смысловой акцент у Л. А. Петровской ставится на общении, которое она понимает как «сложное переплетение перцептивных, коммуникативных [и] интерактивных элементов» [Петровская, 1989, с. 15]. Кроме того, автор выделяет различные уровневые компоненты в структуре общения: репродуктивный и продуктивный уровни общения, поверхностное и глубинное общение, манипулятивную и субъект-субъектную формы общения. И, как отмечает Л. А. Петровская, «каждый из этих аспектов реализует свою определенную функцию...: есть немало ситуаций, когда оптимальным ... оказывается общение стандартизованное, поверхностное и манипулятивное» [Там же]. В таком контексте проблема развития компетентности в общении рассматривается как овладение человеком различными уровнями общения, причем этот процесс носит двоякий характер: «с одной стороны, это приобретение каких-то новых знаний, умений и опыта, а с другой стороны, это коррекция, изменение уже сложившихся форм» [Там же, с. 28].

Следует упомянуть, что в работах Л. А. Петровской понятие КК носит как более узкий характер и ассоциируется с коммуникативной составляющей общения (обмен информацией) [Петровская, 1996а], так и более широкий смысл и употребляется синонимично «компетентности в общении» [Жуков, 1990; Петровская, 1996б]. Кроме того, в более поздних работах [Петровская, 1996а,

1996b] и в соавторстве с другими исследователями [Жуков, 1990] смысловой акцент уже смещается в сторону компетентности. КК трактуется как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [Жуков, 1990, с. 4]. Анализируя природу компетентного общения, Л. А. Петровская выделяет следующие компоненты в структуре компетентности в общении: 1) компетентность человека в самом себе (ориентация в собственном психологическом потенциале); 2) компетентность в партнере (понимание его психологического потенциала); 3) компетентность в ситуации и 4) компетентность в задаче. Развитие же КК происходит за счет «развития умений человека обратиться к исследованию собственного психологического потенциала» [Петровская, 1996а, с. 105].

О. И. Муравьева в своем диссертационном исследовании, которое носит междисциплинарный характер, связывает личностное развитие человека с появлением в структуре его КК более эффективных коммуникативных стратегий. Средством развития КК может служить специально разработанный тренинг, который, в отличие от других видов групповой психологической работы, нацелен на стимуляцию и развитие коммуникативного самосознания. Автор определяет КК как «интегральное психологическое свойство человека, обеспечивающее, с одной стороны, возможность и характер реализации человеческой сущности в каждой конкретной ситуации общения и взаимодействия, с другой стороны, позволяющее достигать согласия с партнером и организовывать согласованные действия» [Муравьева, 2001, с. 7]. В свою очередь, КК, являясь интегральной характеристикой, включает в себя множество взаимосвязанных компонентов: когнитивные, эмоциональные, поведенческие, личностные, мотивационные и ценностно-смысловые составляющие [Муравьева, 2003] и позволяет человеку проявлять коммуникативную гибкость в любой ситуации общения.

1.1.2. Компетентностное направление исследования коммуникативной компетентности

Компетентностное направление психологического исследования КК в большей степени связано с проблемами обучения и профессионализма. Необходимо отметить, что в психолого-педагогической литературе активно употребляются термины *компетенция* и *компетентность*. Многочисленные работы по данной тематике свидетельствуют о том, что часть исследователей отождествляет эти понятия, либо синонимизируя их, либо употребляя только термин *компетенция*. Другие же принципиально дифференцируют эти термины, наполняя каждый из них разными смыслами. Так, например, Н. Ю. Мамонтова под *компетенцией* понимает проявление конкретных умений в деятельности, выражающее связь между знанием и ситуацией. А *компетентность* рассматривается ею как «интегральное качество личности», представляющее собой общую способность и готовность к деятельности, которая основана на знаниях и опыте, приобретенных в процессе обучения и социализации и ориентированных на самостоятельную деятельность [Мамонтова, 2006, с. 11]. По мнению Р. П. Мильруда, компетентность представляет собой «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций» [Мильруд, 2004, с. 36]. И. А. Зимняя также разграничивает обозначенные понятия, понимая под компетентностью «основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленную социально-профессиональную характеристику человека» [Зимняя, 2006, с. 23]. В свою очередь, трактовка компетентности интегральным личностным качеством позволяет исследователям выделить в ее составе следующие компоненты: когнитивную, эмоционально-волевою, поведенческую, мотивационную и ценностно-смысловую.

Исторически начало психологического исследования компетентности обычно связывают с именем американского психолога Дэвида Макклелланда

(David MacClelland), который занимался изучением проблем мотивации. Он и его коллеги обнаружили, что эффективность человека в бизнесе, творчестве и науке во многом определяется наличием у него потребностей более высокого уровня: стремление к достижению успеха (*need for achievement*), стремление к власти (*need for power*) и потребность в причастности (*need for affiliation*). Сами же эти потребности, в свою очередь, приобретаются под влиянием жизненных обстоятельств, опыта и обучения. В 1973 году Д. Макклелланд опубликовал свою статью *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, в которой выступил с резкой критикой системы тестирования, существовавшей в то время в США. Он убедительно доказал, что традиционные тесты способностей и тесты на знание предмета, равно как и школьные дипломы не могут являться предикторами профессиональной эффективности выпускников в будущем. Задаваясь вопросом о прогнозирующем потенциале уровня школьной успеваемости, автор статьи приходит к выводу о том, что единственное, что могут предсказать школьные оценки, – это умение выпускника выполнять тесты: «Researchers have in fact had great difficulty demonstrating that grades in school are related to any other behavior of importance – other than doing well on aptitude tests» [MacClelland, 1973, с. 2]. Обобщая свой собственный опыт практической деятельности в качестве преподавателя, Д. Макклелланд сравнил 8 «сильных» и 8 «слабых» (в соответствии с рейтингом успеваемости) студентов, которые учились у него в конце 1940-х годов, на предмет их достижений через 15-18 лет (в начале 1960-х годов). Он с удивлением обнаружил, что и те и другие стали адвокатами, врачами, учеными и преподавателями, при этом различие заключалось лишь в возможности поступить в более престижное учебное заведение для дальнейшего обучения, но даже этот факт не являлся предиктором более успешной профессиональной карьеры в будущем.

Критика практики тестирования способностей, которая стала уже звучать, начиная с конца 1950-х годов, тем не менее, не оказывала заметного влияния на существовавшую в то время систему. В своей статье Д. Макклелланд выдвигает альтернативный вариант – тестирование компетентности (*competence*) – и

описывает основные принципы тестирования такого рода [MacClelland, 1973, с. 7-13]:

1. The best testing is a criterion sampling. Смысл этого положения заключается в том, что сам тест компетентности должен создаваться на основе тех конкретных умений, которые требуются для выполнения той или иной работы.

2. Tests should be designed to reflect changes in what the individual has learned. Суть этого утверждения в том, что любая характеристика человека меняется в результате приобретения им соответствующего опыта. Следовательно, в тесте компетентности необходимо учитывать эти изменения.

3. How to improve on the characteristic tested should be made public and explicit. Другими словами, речь идет о доступности информации о том, каким образом человек может улучшить свои показатели, т.е. развить необходимые ему компетенции (competencies).

4. Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes. Д. Макклелланд предлагает группировать компетенции с тем, чтобы они комплексно отражали различные аспекты жизни человека: профессиональные компетенции, навыки межличностного взаимодействия, лидерские качества и т.д. В частности, он обращает пристальное внимание на коммуникацию, поскольку большинство профессий и ситуаций межличностного взаимодействия требуют, чтобы человек мог ясно выразить свои намерения и желания вербально или невербально: «Many jobs and most interpersonal situations require a person to be able to communicate accurately by word, look, or gesture just what he intends or what he wants done» [Там же, с. 10].

5. Tests should involve operant as well as respondent behavior. Слабость существующих тестов, по мнению Д. Макклелланда, заключается в том, что они определенным образом структурируют не только заданную ситуацию, но и ответ самого испытуемого, а также имеют мало общего с реальной жизнью. Возможная альтернатива видится в тестировании умения человека предлагать различные варианты решения той или иной задачи и выбирать из них наиболее эффективное.

6. Tests should sample operant thought patterns to get maximum generalizability to various action outcomes. В этом положении закладывается требование более высокого уровня абстракции по отношению к конкретным умениям при разработке тестов компетентности, чтобы увеличить их обобщающие возможности.

Весомый вклад в развитие научных представлений о природе компетентности, условий ее развития и способах оценки внесли работы британского психолога Джона Равена (John Raven), опиравшегося в своих исследованиях на идеи Д. Макклелланда. В 1984 году была опубликована его книга *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*, русский перевод которой увидел свет в 2002 году.

Исследуя природу компетентности, Дж. Равен и его коллеги приходят к выводу о неразрывной связи роста компетентности с системой личных ценностей. Автор пишет: «... [В]ыявление ценностных ориентаций индивида, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешение ценностных конфликтов и оценки альтернатив представляет собой основу любой программы развития компетентности» [Равен, 2002, с. 187]. Следует отметить, что такая идея в корне отличалась от господствующих в то время в обществе представлений о принципах образования. И даже широко декларируемая установка на когнитивное развитие учащихся считалась ни в коей мере не связанной с ценностями. Однако, как утверждает Дж. Равен, «сама деятельность по поощрению и созданию условий для когнитивного развития – любопытства, готовности использовать книги для поиска информации, способности к обобщению и планированию, умения предвидеть возможные затруднения и придумывать способы их разрешения – уже опирается на систему ценностей» [Там же, с. 188].

Еще один важный момент в понимании природы компетентности, о котором говорит Дж. Равен, связан с осознанием того факта, что развитие компетентности имеет место только в процессе стремления к значимым целям. Сама компетентность – многокомпонентный конструкт, причем одни компоненты связаны с когнитивной сферой человека, другие – с эмоциональной, третьи – с

волевой сферой. Эти компоненты могут в различных сочетаниях работать в качестве составляющих эффективного поведения, причем, как отмечает автор книги, «чем больше таких компонентов вовлекает человек в процесс достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность, что он этих целей добьется» [Там же, с. 253].

И, наконец, в своей работе Дж. Равен представляет подробный список видов компетентности, при этом определенный вид компетентности иногда может проявляться разными способами. Виды компетентности включают в себя [Там же, с. 281-297]: тенденцию к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденцию контролировать свою деятельность; вовлечение эмоций в процесс деятельности; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использование обратной связи; уверенность в себе; самоконтроль; адаптивность: отсутствие чувства беспомощности; склонность к размышлениям о будущем: привычку к абстрагированию; внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; самостоятельность мышления, оригинальность; критическое мышление; готовность решать сложные вопросы; готовность работать над чем-то спорным и вызывающим беспокойство; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих); готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск; отсутствие фатализма; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; знание того, как использовать инновации; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям; установку на взаимный выигрыш и широту перспективы; настойчивость; использование ресурсов; доверие; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения; способность принимать правильные решения; персональная ответственность; способность к совместной работе ради достижения цели; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят; стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников; готовность разрешать другим людям

принимать самостоятельные решения; способность разрешать конфликты и смягчать разногласия; способность эффективно работать в качестве подчиненного; терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих; понимание плюралистической политики; готовность заниматься организационным и общественным планированием. Анализ перечисленных видов компетентности позволяет говорить о том, что понятие компетентности психологически связано со *способностью* и *готовностью* действовать, а также с такими личностными качествами, как *ответственность*, *терпимость* и *доверие*.

Свой вклад в исследование КК в отечественной психологии внесла Н. В. Кузьмина. В 1990 году была опубликована ее книга *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*, в которой она представила свою концепцию профессионально-педагогической компетентности, полагая ее интегральным свойством личности и выделяя пять элементов, входящих в ее структуру (приводится по: [Зимняя, 2003]). Один из видов компетентности исследователь обозначила как социально-психологическую компетентность в области процессов общения, которую можно считать прообразом КК.

Во второй половине 1990-х годов Л. М. Митина обращается к исследованию педагогической компетентности, обозначив две ее основные составляющие как деятельностьную и коммуникативную. Она определяет педагогическую компетентность как «знания, умения, навыки, а также приемы и способы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности, или, иными словами, гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков культуры педагогического общения» [Митина, 1998, с. 46].

И. А. Зимняя проводит тщательный анализ понятия *компетентность* в контексте компетентностного подхода к образованию. Опираясь на теоретические положения отечественной психологии о том, что: 1) человек является субъектом общения, познания и труда; 2) человек проявляется в системе отношений к обществу, к другим, к себе и к труду; 3) компетентность человека

имеет вектор акмеологического развития и 4) профессионализм включает в себя компетентности, она выделяет три основные группы компетентностей. Они представляют собой: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как к субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее типах и формах [Зимняя, 2003, с. 40].

Что касается состава самой компетентности, то это – сложное интегральное многокомпонентное образование. По мнению И. А. Зимней, компетентность включает в себя: 1) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект); 2) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); 3) опыт проявления компетентности в различных ситуациях (поведенческий аспект); 4) отношение к содержанию компетентности и к объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); 5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (эмоциональный аспект) [Там же, с. 41].

В более поздних своих работах И. А. Зимняя рассматривает ключевые социальные компетентности, которые трактуются как то, что обеспечивает «нормальную жизнедеятельность человека в социуме», и вводит понятие «единой социально-профессиональной компетентности», которая представляется «целостным результатом профессионального образования» [Зимняя, 2006, с. 24]. К ключевым социальным компетентностям автор относит следующие: 1) компетентность здоровьесбережения; 2) компетентность гражданственности; 3) компетентность социального взаимодействия; 4) компетентность в общении; 5) компетентность информационных технологий. Обращает на себя внимание тот факт, что, не используя напрямую термин *коммуникативная компетентность*, И.А. Зимняя, тем не менее, отражает содержание этого конструкта практически во всех из перечисленных ключевых социальных компетентностей.

Размышляя о природе компетентности, В. А. Болотов и В. В. Сериков обращают внимание на то, что «она [компетентность], будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста,

следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [Болотов, 2003, с. 12]. Другими словами, компетентность может выступать мерилom личностного и профессионального становления человека.

С акмеологической точки зрения, компетентность трактуется как «интегральная способность человека строить свое поступательное развитие в различных сферах жизнедеятельности с постоянным усложнением задач и возрастанием уровней достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы» [Копылова, 2005, с. 88-89]. Тем самым подчеркивается, что компетентность носит динамический характер, а условием ее развития являются психологические ресурсы человека. Кроме того, можно говорить, что вектор развития компетентности направлен в сторону усложнения целей и задач, которые человек ставит перед собой. Последнее, по нашему мнению, выводит проблему развития компетентности вообще и КК в частности на уровень личностно-профессионального становления (см. [Козлова, 2008]) в условиях реальной жизнедеятельности человека.

1.1.3. Лингво-культурологическое направление исследования коммуникативной компетентности

В лингво-культурологическое направление исследования КК вносят свой вклад специалисты в области языкового образования, лингвистики, культурологии, философии языка, межкультурной коммуникации и др. Такое положение вещей создает еще большее расхождение смыслового содержания исследуемой категории, что затрудняет анализ и сравнение существующих определений КК. Кроме того, представители данного направления активно используют термины *коммуникативная компетентность* и *коммуникативная компетенция*, что порождает дополнительные трудности при исследовании обозначенной научной категории. Вместе с тем именно междисциплинарный анализ позволит, на наш взгляд, выявить суть данного конструкта, поскольку его

характеристические особенности окажутся на пересечении трактовок КК в различных предметных областях.

Появление термина *competence* в лингвистике традиционно связывают с именем Ноама Хомски, часто транскрибируется как Ноэм Чомски (Noam Chomsky). В 1965 году была опубликована его книга *Aspects of the Theory of Syntax*, в которой он разграничил понятия *лингвистическая (языковая) компетенция (linguistic competence)* и *употребление языка (linguistic performance)*. N. Chomsky трактует *competence* как знание говорящим-слушающим своего языка («the speaker-hearer's knowledge of his language»), а *performance* он связывает с реальным использованием языка в конкретных ситуациях («the actual use of language in concrete situations») [Chomsky, 1965, с. 4].

Возможно, такая узкая трактовка *competence* и послужила поводом для перевода данного термина на русский язык как *компетенция* [Хомский, 1972], что впоследствии привело к широкому использованию этого понятия именно в таком виде в исследованиях отечественных авторов. Обращаясь к англо-русскому словарю В. К. Мюллера, находим, что *competence* может означать: 1) способность, умение; 2) компетентность; 3) достаток, хорошее материальное положение; 4) *юр.* компетенция, правомочность [Мюллер, 2000, с. 139]. С другой стороны, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* связывает *competence* и *competent* со способностью выполнять что-либо хорошо или с обладанием достаточными умениями и знаниями для выполнения чего-либо хорошо или в соответствии со стандартом: *competence* – «the ability to do smth well»; *competent* – «having enough skill or knowledge to do smth well or to the necessary standard» [Oxford Dictionary, 2000, с. 236]. Из данных определений следует, что современное толкование *competence* в большей степени связано с эффективностью деятельности и соответствием результатов этой деятельности определенным стандартам.

Следует отметить, что в зарубежной литературе понятие *competence* также интерпретируется по-разному. Анализируя ряд работ в области прикладной лингвистики, появившихся в 1980-х годах, М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [Celce-Murcia, 1995] указывают на то, что существующие в то время

представления о *competence* часто противоречили друг другу. Одни исследователи полагали, что данный конструкт динамичен по своей природе. Другие, вслед за Н. Хомским, подчеркивали его статичность в сравнении с использованием языка в реальной ситуации.

Появление такого понятия, как *коммуникативная компетентность* (*communicative competence*) в конце 60-х годов прошлого века было обусловлено необходимостью учесть коммуникативную природу языка. Делл Хаймс (Dell Hymes), американский социолингвист и антрополог, ввел в научный обиход этот термин [Hymes, 1966, 1972], который был призван устранить дихотомию Н. Хомского *competence* – *performance*. Д. Хаймс исходил из того, что и знание языка, и его употребление опосредованы как когнитивно, так и социально, а взаимодействие этих факторов является ключевым при выполнении коммуникативного действия. Он характеризует КК с позиции того, насколько то или иное коммуникативное действие 1) формально возможно (*possible*); 2) осуществимо (*feasible*); 3) уместно (*appropriate*) и 4) фактически выполнено (*performed*) [Hymes, 1972, с. 281]. Описывая эти параметры, G. Rickheit, H. Strohner и C. Vorweg отмечают, что формальная возможность соотносится со знанием грамматических правил и культурных норм того или иного коммуникативного действия. Осуществимость отражает психолингвистические особенности участников в когнитивном, эмоциональном и поведенческом контексте. Уместность выявляет соответствие коммуникативного действия коммуникативной ситуации. В свою очередь, последняя характеристика подчеркивает, что компетентность проявляется при выполнении конкретного коммуникативного действия [Rickheit, 2008, с. 18].

Немецкий социолог и философ Юрген Хабермас (Jürgen Habermas) подверг критике как *linguistic competence* Н. Хомского за ее узость и монологичность, так и *communicative competence* Д. Хаймса за ее эмпиричность и ограниченность социолингвистическими рамками. Предложенная им трактовка КК подчеркивала диалогичность коммуникативного действия, универсальность составляющих диалога и их независимость от внешних факторов и, кроме того, связывала

компетентность с «идеальной речевой ситуацией», закладывая тем самым, на наш взгляд, идею развития или совершенствования КК. Согласно Ю. Хабермасу [Habermas 1970], «communicative competence relates to an ideal speech situation in the same way that linguistic competence relates to the abstract system of linguistic rules. The dialogue constitutive universals at the same time generate and describe the form of intersubjectivity which makes mutuality of understanding possible. Communicative competence is defined by the ideal speaker's mastery of the dialogue constitutive universals irrespective of the actual restrictions under empirical conditions» (цит. по: [Rickheit, 2008, с. 17]). Однако, в дальнейшем именно эмпирическое представление Д. Хаймса о КК оказалось наиболее востребованным и в лингвистических кругах, и в сфере образования.

В конце 1970-х годов понятие КК вошло в теорию и практику языкового образования как противовес господствовавшей в то время педагогической традиции запоминания грамматических правил и перевода предложений вне контекста (грамматико-переводной метод) и закрепления изучаемого материала путем многократного повторения, суть которого метафорически выражалась как «drill and kill» (аудио-лингвальный метод). Коммуникативный подход к обучению ИЯ отражал демократические настроения западного общества того времени, а именно: идею диалога и взаимодействия с целью расширения возможностей для представителей других языковых сообществ в контексте социального и экономического развития. Анализируя становление коммуникативного подхода, С. Kramersch пишет: «It was meant to facilitate access and inclusion of nonnative speakers thus pursued social and economic goals» [Kramersch, 2006, с. 249]. Смысловые же акценты теории и практики языкового образования того периода были направлены на понимание функционирования языка. В фокусе образовательного интереса оказались представление о диалогичности речевой ситуации и социокультурный контекст. Следует также отметить, что идея диалога трактовалась широко, охватывая устную и письменную коммуникацию. Это была идея диалога между говорящим и слушающим, между текстом и читающим. Однако постепенно, как констатирует С. Kramersch, педагогические представления

о коммуникативной компетентности значительно изменились. К началу нынешнего столетия это понятие свелось, по мнению автора, к модальности разговорной речи, т.е. способности общаться с человеком, говорящим на изучаемом языке. В образовании под коммуникацией стали понимать обмен информацией, быстрый и эффективный. В результате изучение ИЯ стало подчиняться в основном инструментальным целям.

Возможно, такие изменения были обусловлены преобладающими тенденциями как в исследовании КК, так и запросами языкового образования. В 80-х и 90-х годах прошлого века усилия исследователей в области прикладной лингвистики были сосредоточены на детализации обозначенной категории. Во многом этому способствовала образовательная практика, т.к. возникла необходимость понимания того, из чего именно складывается КК, как обеспечить формирование ее составляющих в учебном процессе и как адекватно оценить полученный результат. В этот период появился целый ряд моделей коммуникативной компетентности или *компетенции* (как принято обозначать этот термин в отечественном лингвистическом образовании), например: [Canale, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia, 1995; Bachman, 1996].

Так, модель коммуникативной компетенции (*communicative competence*), предложенная М. Canale и М. Swain [Canale, 1980] и модифицированная позже в [Canale, 1983], оказала значительное влияние на образовательную практику и явилась отправной точкой дальнейших исследований КК в прикладной лингвистике. Сначала было выделено три, а затем четыре составляющих в структуре коммуникативной компетенции, что определило тем самым уровневый характер данной категории. Согласно этой модели, коммуникативная компетенция включает в себя: 1) грамматическую (*grammatical*); 2) социолингвистическую (*sociolinguistic*); 3) стратегическую (*strategic*) и 4) дискурсивную (*discourse*) компетенции.

Далее L. F. Bachman разработал модель коммуникативной языковой способности (*communicative language ability*), которая опиралась на исследования в области языкового тестирования. По его мнению, такая способность отражала

как знание языка или компетентность (трактруется узко), так и проявление этой компетентности в соответствии с коммуникативным контекстом: «Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use» [Bachman, 1990, с. 84]. Согласно L. F. Bachman, коммуникативная языковая способность содержит три основных компонента: 1) языковая компетенция (*language competence*); 2) стратегическая компетенция (*strategic competence*) и 3) психофизиологические механизмы (*psychophysiological mechanisms*). Примечательно, что языковая компетенция в этой модели представляла собой многоуровневую структуру, компоненты которой находились в иерархической связи между собой. В более поздней модели в соавторстве с A. S. Palmer [Bachman, 1996], в которой речь шла уже о языковой способности (*language ability*), содержалось две основных категории: знание языка (*language knowledge*) и стратегическая компетенция. В свою очередь, каждая из этих категорий включала в себя соответствующие уровни и подуровни.

Модель коммуникативной компетентности (*communicative competence*), предложенная M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [Celce-Murcia, 1995], также имела многоуровневую структуру и содержала пять основных компонентов: 1) лингвистическая (*linguistic*); 2) стратегическая (*strategic*); 3) социокультурная (*sociocultural*); 4) акциональная (*actional*) и 5) дискурсивная (*discourse*) компетенции. Особенностью данной модели является, с одной стороны, еще большая детализация составляющих КК, а с другой – определенная взаимосвязь этих составляющих. Так, дискурсивная компетенция иерархически располагается выше по отношению к лингвистической, социокультурной и акциональной компетенциям. Стратегическая компетенция, в свою очередь, оказывает существенное влияние на остальные четыре компонента, поскольку фокусируется на коммуникативных стратегиях. В итоге разработанная модель содержит элементы разного рода, используемые для описания составляющих КК, а именно: знания, правила, навыки, способности, условия, стратегии, лексические

единицы и т.д., что сами авторы относят к некоторым ограничениям своей модели. Однако мы полагаем, что такое разнообразие как раз свидетельствует об интегративности самой КК, ее комплексной природе с психологической точки зрения, отражающей удивительное переплетение когнитивных, эмоциональных, поведенческих и ценностно-смысловых аспектов человеческой психики.

Следующий этап исследований КК, начавшийся в самом конце 20-го века, характеризуется постепенным усложнением трактовки данного понятия. Стремление ученых адекватно отразить сложную природу КК привело к появлению в работах зарубежных авторов таких конструкторов как: *transcultural competence* [Seidl, 1998], *intercultural communicative competence* [Alptekin, 2002], *intercultural competence* [Rollin, 2005], *symbolic competence* [Kramcsih, 2006]. Во многом эти тенденции отражают современные представления языкового образования о неразрывном единстве языка и культуры. В таком контексте, в процессе изучения ИЯ человек овладевает новыми культурными нормами и представлениями о мире с позиции носителей изучаемого языка и учится сосуществовать в условиях двух и более культур.

Современный мир характеризуется разнообразными контактами с представителями многоязычных сообществ, которые придерживаются разных идеологий и ценностей. Можно сказать, что быть коммуникативно-компетентным в эпоху глобализма означает быть готовым и способным к взаимодействию с другими. По словам С. J. Kramsch [Kramsch, 2006], человеку необходимо знать, когда нужно говорить, а когда лучше помолчать; как трактовать невербальные сигналы, чтобы понять намерения собеседника; как использовать знание своего языка, языка партнера, а также других языков для достижения взаимопонимания.

Отечественные исследователи ИКК также идут по пути усложнения понимания этого понятия. В работе Р. П. Мильруда, например, компетентность в языковом образовании представляет собой «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций» [Мильруд, 2004, с. 36]. Н. В. Копылова определяет ИКК как «личностное качество, выражающееся в

готовности и способности действовать на основе иноязычных компетенций в различных жизненных ситуациях, в том числе и в контексте профессиональной деятельности» [Копылова, 2005, с. 4-5].

1.2. Иноязычная коммуникативная компетентность как психологический феномен

Проведенный анализ отечественных и зарубежных работ лингво-культурологического направления исследования КК (Раздел 1.1.3) позволил выявить некоторые особенности исследовательской интерпретации данного научного понятия. Во-первых, именно лингво-культурологическое направление исследования обнажает в КК все четыре семантических поля: *коммуникация*, *компетентность*, *язык* и *культура*. В этой связи термин *иноязычная коммуникативная компетентность* (ИКК), фигурирующий в отечественных исследованиях, представляется наиболее адекватным в смысле отражения семантической многомерности исследуемого явления. Во-вторых, транспектива становления самого научного понятия в рамках указанного направления свидетельствует о постепенном усложнении исследовательской трактовки КК. С одной стороны, это происходит за счет все большего проникновения в сущность феномена и выявления его особенностей в одном предметном поле. С другой стороны, смежные отрасли научного знания постоянно вносят свой вклад в расширение и углубление представлений ученых об изучаемом явлении. В-третьих, обнаружена определенная тенденция в современных подходах к исследованию ИКК, когда последняя трактуется как некая интегральная характеристика человека, обеспечивающая его эффективность во взаимодействии с другими. Таким образом, именно эта обращенность к человеку, по нашему мнению, открывает перспективу исследования становления ИКК как психологического феномена.

Для выявления психологического содержания конструкта *иноязычная коммуникативная компетентность* обратимся к существующим на сегодняшний

день моделям КК в лингво-культурологическом контексте и представлениям исследователей о сущности ИКК.

Появление термина *коммуникативная компетентность* [Hymes, 1966, 1972] было обусловлено необходимостью учесть коммуникативную природу языка и устранить дихотомию Н. Хомского [Chomsky, 1965]: знание языка (*linguistic competence*) – употребление языка (*linguistic performance*). По мнению Д. Хаймса [Hymes, 1972], как знание языка, так и его употребление опосредованы и когнитивно, и социально, а взаимодействие этих факторов, в свою очередь, определяет выполнение любого коммуникативного действия. Характеризуя коммуникативную компетентность, он рассматривает 1) формальную возможность, 2) осуществимость, 3) уместность и 4) фактическое выполнение конкретного коммуникативного действия. Таким образом, предложенное Д. Хаймсом понятие содержало в себе ключевое, на наш взгляд, представление о взаимодействии когнитивных и социальных факторов при выполнении участниками того или иного коммуникативного действия, а также об их влиянии на развитие самой КК.

В свою очередь, Ю. Хабермас [Habermas, 1970], подвергнув критике трактовку Д. Хаймса за ее эмпиричность и ограниченность социо-лингвистическими рамками, предложил свое видение КК. По его мнению, ключевым фактором для понимания сущности КК является диалогичность коммуникативного действия, универсальность составляющих диалога и их независимость от внешних факторов. Кроме того, связав КК с «идеальной речевой ситуацией» и «идеальным говорящим», Ю. Хабермас, на наш взгляд, тем самым заложил идею развития КК. Поясним эту мысль. Идеальная речевая ситуация, по Хабермасу, характеризуется равноправием участников коммуникативного действия, их ответственностью за происходящее и ориентацией на взаимопонимание. Следовательно, КК может служить мерилom способности участников достигать взаимопонимания в процессе коммуникации, а идеальная речевая ситуация выступает своего рода эталоном коммуникативного действия.

Следует отметить, что в дальнейшем наиболее востребованным как в среде лингвистов, так и в сфере образования оказалось представление о КК, предложенное Д. Хаймсом. В частности, введение понятия КК в теорию и практику языкового образования в конце 1970-х годов положило начало коммуникативному подходу к обучению иностранным языкам. Как отмечает С. Kramsch [Kramsch, 2006], образовательные интересы того времени фокусировались на представлении о диалогичности речевой ситуации и социокультурном контексте. При этом идея диалога, целью которого являлось взаимодействие с представителями других языковых сообществ, трактовалась довольно широко и охватывала как устную, так и письменную коммуникацию.

Исследование КК в контексте языкового образования в последующие годы было направлено в большей степени на детализацию обозначенной категории, что отвечало запросам образовательной практики. Усилия прикладных лингвистов в 1980-1990-х годах были сосредоточены на построении различных моделей коммуникативной компетентности с целью обеспечения формирования ее составляющих в учебном процессе и адекватной оценки полученного результата.

Так, модель КК (или компетенции, как традиционно принято обозначать это понятие в отечественной литературе по проблемам языкового образования), которая стала отправной точкой дальнейших исследований в области прикладной лингвистики и оказала существенное влияние на образовательную практику, была предложена М. Canale и М. Swain [Canale, 1980; Canale, 1983]. Выделив сначала три, а затем четыре составляющих в структуре коммуникативной компетенции, авторы задали тем самым уровневый характер своей модели. Соответственно, коммуникативная компетенция включает в себя 1) грамматическую, 2) социолингвистическую, 3) стратегическую и 4) дискурсивную компетенции.

Более подробно, *грамматическая компетенция* обеспечивает соответствующий уровень грамматической точности, необходимый для устной и письменной коммуникации и включает в себя знание лексических единиц и правил фонологии, морфологии, синтаксиса и семантики. По мнению М. Canale и М. Swain, грамматическая компетенция представляет собой знание о том, как

правильно понимать и порождать смысл высказывания: «... the knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances» [Canale, 1980, с. 30].

Социолингвистическую компетенцию авторы связывают со знанием правил употребления языковых средств в соответствии с социокультурными нормами. Другими словами, социолингвистическая компетенция отвечает за уместность того или иного высказывания в процессе коммуникации и за выбор языковых средств, адекватных коммуникативной ситуации.

Следует отметить, что М. Canale и М. Swain, вслед за N. Chomsky, разграничивают понятия *competence* и *performance*, определяя первое как знание говорящим системы языковых кодов, а последнее – как использование языковых средств в конкретных ситуациях: «... competence refers to knowledge of grammar and of other aspects of language while performance refers to actual use» [Там же, с. 3]. Они также акцентируют свое внимание на представлении N. Chomsky о роли психологических факторов, связанных с восприятием и порождением речи, при использовании языковых средств: «... performance mainly concerns the psychological factors that are involved in the perception and production of speech» [Там же]. Разделяя позицию D. Hymes [Hymes, 1972] и других исследователей того времени, например R. Campbell и R. Wales [Campbell, 1970], в отношении ограниченности понятия *competence*, предложенного N. Chomsky, М. Canale и М. Swain приходят к выводу о необходимости использования другого, более емкого, понятия – *communicative competence*.

Согласно R. Campbell и R. Wales, этот конструкт характеризует способность порождения и понимания высказываний в соответствии с контекстом: «... the ability to produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made» [Campbell, 1970, с. 247]. Что касается модели М. Canale и М. Swain, то основными структурными компонентами там являются грамматическая (знание говорящим грамматической основы языка) и социолингвистическая (знание правил употребления языковых средств в соответствии с социолингвистическими нормами) компетенции. Кроме

того, авторы подчеркивают неразрывное единство этих двух компетенций: «Just as Hymes (1972) was able to say that there are rules of grammar that would be useless without rules of language use, so we feel that there are rules of language use that would be useless without rules of grammar» [Canale, 1980, с. 5]. Обратим также внимание на то, что в своей модели исследователи разграничивают понятия *communicative competence* и *communicative performance*, связывая последнее с реализацией вышеназванных компетенций и их взаимодействием в реальном коммуникативном действии, подчеркивая важность психологических составляющих в процессе коммуникации. Вместе с тем, обсуждая в своей работе методику обучения языку и способ оценки результата этого обучения, М. Canale и М. Swain воспринимают оба понятия в неразрывном единстве и указывают на то, что «измерить» компетенцию возможно лишь в реальном действии.

Также необходимо отметить, что М. Canale и М. Swain трактуют *communicative competence* довольно узко в некотором смысле, полагая этот конструкт частью более общего понятия языковой компетенции (*language competence*): «... communicative competence will be viewed as a subcomponent of a more general language competence, and communicative performance viewed as one form of more general linguistic performance» [Там же, с. 7]. Возможно, именно этот факт позволяет отечественным исследователям и специалистам в области языкового образования использовать термин «коммуникативная компетенция» при анализе данной модели.

Кроме вышеупомянутых грамматической и социолингвистической компетенций М. Canale и М. Swain включили в свою модель стратегическую и дискурсивную компетенции. *Стратегическая компетенция*, по мнению авторов, носит компенсаторный характер и позволяет человеку выходить из затруднительных ситуаций в случае недостаточного знания языка или недостатка опыта общения в иноязычной среде. Вместе с тем они подчеркивают, что эта способность развивается, вероятнее всего, в процессе реальной коммуникации, поскольку именно в этот момент включается смысловая составляющая коммуникативного действия в отличие от учебной ситуации.

В свою очередь, *дискурсивная компетенция*, которая в первом варианте модели входила в состав социолингвистической компетенции, характеризует способность сочетать различные высказывания и коммуникативные функции в рамках дискурса: «... knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse» [Там же, с. 20]. Другими словами, правила дискурса организуют связную речь человека в той или иной сфере его жизнедеятельности, определяя выбор уместных языковых средств и коммуникативных функций.

Таким образом, анализ модели коммуникативной компетенции, предложенной М. Canale и М. Swain [Canale, 1980; Canale, 1983], позволяет выделить следующие моменты. Во-первых, модель носит уровневый характер. С одной стороны, коммуникативная компетенция является частью более общего конструкта языковой компетенции, а с другой – она включает в себя четыре компонента, существующие в неразрывном единстве: грамматическая, социолингвистическая, стратегическая и дискурсивная компетенции. Во-вторых, коммуникативная компетенция в представлении авторов акцентирует когнитивную составляющую исследуемого феномена, а именно: знание грамматических правил, знание социолингвистических норм, знание возможных компенсаторных стратегий и знание дискурса. В-третьих, коммуникативная компетенция противопоставляется использованию языка в коммуникативной ситуации. Вместе с тем именно в речевой деятельности эта компетенция проявляется и, следовательно, может быть оценена.

Следующую модель, которая была разработана на основе исследований в области языкового тестирования, предложил L. F. Bachman. *Communicative language ability*, по его мнению, характеризует как знание языка или компетенцию, так и проявление этой компетенции в действии в соответствии с коммуникативной ситуацией: «Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use» [Bachman, 1990, с. 84].

В работах отечественных исследователей встречается перевод этого термина как *коммуникативная языковая способность* [Блиева, 2007], так и *коммуникативное языковое умение* [Красильникова, 2009], [Церетьян, 2009]. Отметим, что сам L. F. Bachman трактовал этот термин с практической точки зрения, а именно как способность или умение использовать язык (языковые средства) в коммуникативной ситуации: «... the ability to use language communicatively involves both knowledge of, or competence in the language, and the capacity for implementing, or using this competence» [Bachman, 1990, с. 81]. Уместным здесь будет напомнить, что Б. М. Теплов [Теплов, 1961], например, рассматривал способности как некоторые индивидуально-психологические особенности человека, которые определяют успешность той ли иной деятельности и, кроме того, развиваются в процессе этой деятельности. В этой связи использование термина *коммуникативная языковая способность*, возможно, будет более адекватным при анализе модели L. F. Bachman.

Обратим также внимание на тот факт, что предложенная модель подчеркивает взаимосвязь между компонентами этой способности и влияние контекста на процесс использования языка. В частности, описывая роль контекста, L. F. Bachman включает в это понятие и дискурс, и коммуникативную ситуацию в социолингвистическом смысле, указывая при этом на определяющее положение последней при выборе формы высказывания и коммуникативной функции: «This context includes both the discourse, of which individual utterances and sentences are part, and the sociolinguistic situation which governs, to a large extent, the nature of that discourse, in both form and function» [Bachman, 1990, с. 82-83]. Кроме того, автор предпринимает попытку трактовки коммуникации в более широком смысле: «... communication as something more than simple transfer of information» [Там же, с. 83]. Как следствие, он связывает компетенцию или знание языка с достижением определенных коммуникативных целей и подчеркивает динамический характер коммуникативного действия.

Коммуникативная языковая способность, согласно L. F. Bachman, содержит три основных компонента: 1) языковая компетенция (*language competence*); 2)

стратегическая компетенция (*strategic competence*) и 3) психофизиологические механизмы (*psychophysiological mechanisms*). Как отмечает автор, *языковая компетенция* представляет собой знания языковых средств, используемых в процессе коммуникации. В свою очередь, *стратегическая компетенция* связана со способностью контекстно проявлять языковую компетенцию в коммуникативных ситуациях. Следует отметить, что в стратегическую компетенцию, по мнению автора, вносят свой вклад как социокультурные знания (как компонент языковой компетенции), так и общие представления человека о мире. И, наконец, к *психофизиологическим механизмам* относятся некоторые нейро- и физиологические процессы, задействованные при использовании языка.

Дальнейший анализ модели L. F. Bachman показывает, что вышеупомянутые компоненты коммуникативной языковой способности, в свою очередь, делятся на элементы, которые также являются многокомпонентными. Другими словами, исследуемый конструкт графически можно изобразить в виде дерева, где элементы находятся в иерархической связи. Так, языковая компетенция включает в себя организационную (*organizational*) и прагматическую (*pragmatic*) компетенции, которые далее делятся еще на несколько частей. Стратегическая компетенция содержит элементы, связанные с функциями оценки (*assessment*), планирования (*planning*) и осуществления (*execution*) коммуникативного действия для достижения поставленной цели. Задействованные психофизиологические механизмы проявляются через каналы восприятия (аудиальный/визуальный) и рецептивные/продуктивные аспекты использования языковых средств.

В более поздней работе L. F. Bachman в соавторстве с A. S. Palmer [Bachman, 1996] пользуется другой моделью, которая носит обобщающий характер и ориентирована в большей степени на задачи языкового тестирования. Речь идет о языковой способности (*language ability*), которая включает в себя знание языка (*language knowledge*) и метакогнитивные стратегии (*metacognitive strategies*). Авторы оперируют понятием *знание* в данной модели, а элементы языковой способности также содержат иерархически связанные структурные компоненты.

Метакогнитивные стратегии включают в себя оценку (*assessment*), постановку цели (*goal-setting*) и планирование (*planning*).

Таким образом, анализ вышеописанных моделей [Bachman, 1990; Bachman, 1996] позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, модель коммуникативной языковой способности соединяет в себе компетенцию или знание языка и проявление этой компетенции в действии в соответствии с социокультурным контекстом. Другими словами, данная модель эксплицитно соединяет когнитивный и поведенческий аспекты использования языковых средств в коммуникативных ситуациях и имплицитно содержит эмоциональное и ценностно-смысловое измерение (через социокультурные нормы). Во-вторых, авторы подчеркивают взаимосвязь структурных компонентов и иерархический характер модели. В третьих, в модели коммуникативной языковой способности предпринята попытка более широкой трактовки коммуникации (взаимодействие), что приводит к появлению коммуникативных целей и способов их достижения, и, следовательно, к появлению мотивационного аспекта проявления компетенции. Тем самым, модель коммуникативной языковой способности, разработанная L. F. Bachman, в большей степени соответствует современным представлениям исследователей о коммуникативной компетентности, в том числе и иноязычной коммуникативной компетентности, и по трактовке коммуникации, и по интегральности конструкта, и по имплицитному психологическому содержанию.

В 1995 году появилась еще одна модель КК (*communicative competence*), которую предложили M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [Celce-Murcia, 1995]. Данная модель носит интегральный характер, поэтому представляется уместным использовать при переводе термин *компетентность*. В то же время, для обозначения ее структурных компонентов больше подходит термин *компетенция* с учетом разграничения этих двух понятий в логике И. А. Зимней [Зимняя, 2003, 2005]. По мнению авторов модели, КК имеет многоуровневую структуру и содержит пять основных компонентов: 1) лингвистическая компетенция (*linguistic competence*); 2) стратегическая компетенция (*strategic competence*); 3) социокультурная компетенция (*sociocultural competence*); 4)

акциональная компетенция (*actional competence*) и 5) дискурсивная компетенция (*discourse competence*).

За основу М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell взяли модель М. Canale и М. Swain [Canale, 1980; Canale, 1983], дополнив ее акциональной компетенцией, отвечающей за выражение и распознавание коммуникативной интенции, и расширив содержание исходных компетенций. Особенностью данной модели является еще большая детализация структурных компонентов КК и, вместе с тем, определенная взаимосвязь этих элементов. Так, например, дискурсивная компетенция находится под влиянием лингвистической, социокультурной и акциональной компетенций, оказывая, в свою очередь, воздействие на эти компоненты. Стратегическая компетенция существенно влияет на оставшиеся четыре элемента, поскольку фокусируется на коммуникативных стратегиях. Графически эта модель изображена на Рисунке 1.

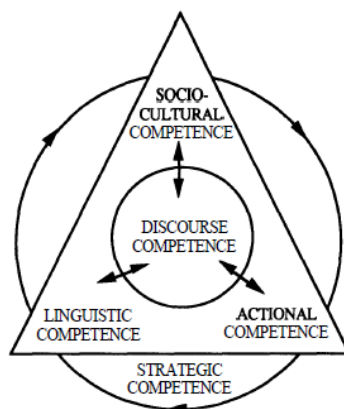


Рисунок 1 – Схематическое представление коммуникативной компетентности [Celce-Murcia, 1995]

В своей статье М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell подробно анализируют пересечения компонентов разработанной модели со структурными элементами моделей других авторов [Canale, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman, 1996]. Кроме того, они детально описывают каждую из предложенных компетенций в составе КК. Результатом этой детализации явилось сочетание характеристик разного рода, используемых авторами для описания структурных компонентов: знания, правила, навыки, способности, условия, стратегии,

лексические единицы и т.д. Сами исследователи относят это смешение категорий к некоторым ограничениям своей модели. Однако мы полагаем, что именно этот факт можно расценить как свидетельство интегративности исследуемого феномена, его комплексной природы в психологическом контексте, что выражается в удивительном переплетении когнитивных, эмоциональных, поведенческих, мотивационных и ценностно-смысловых составляющих коммуникативной компетентности.

В итоге отличительными чертами модели КК, предложенной М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [Celce-Murcia, 1995], являются: 1) интегральный характер исследуемого конструкта; 2) взаимозависимость структурных компонентов КК и 3) наличие разнообразных категорий для описания подструктур элементов, входящих в ее состав.

Как уже упоминалось выше, в отечественной лингвистической и психолого-педагогической литературе фигурируют термины *иноязычная коммуникативная компетентность* и *иноязычная коммуникативная компетенция*. Следует отметить, что к настоящему времени в исследовательской среде сложилось представление о необходимости разграничения понятий *компетентность* и *компетенция*, в том числе и в языковом образовании [Зимняя, 2003, 2004; Мильруд, 2004; Копылова, 2005]. Так, И. А. Зимняя, анализируя этапы становления компетентностного подхода в образовании, приходит к выводу о том, что термин *компетенция* в большей степени отражает практическую направленность понятия, это – скорее «знаю как», чем «знаю что». *Компетентность* же она трактует как личностное качество человека и отмечает, что «компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [Зимняя, 2004, с. 16-17]. Можно сказать, что компетентность характеризует человека целостно, а компетенция отражает то или иное практическое умение.

Следуя логике разработчиков «Стратегии модернизации общего образования» [2001], И. А. Зимняя включает в состав компетентности следующие компоненты (курсив – *И.З.*): 1) *готовность* к проявлению компетентности; 2) *владение* знанием содержания компетентности; 3) *опыт* проявления

компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; 4) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения; 5) *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетентности [Зимняя, 2006, с. 24]. Другими словами, компетентность в такой трактовке предстает единым целым мотивационного, когнитивного, поведенческого, ценностно-смыслового и эмоционального аспектов ее проявления. В определении И. А. Зимней компетентность представляет собой (курсив – И.З.) «актуальное, формируемое личностное качество как *основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека*» [Зимняя, 2005, с. 16], задавая тем самым формат дальнейших исследований, в том числе и ИКК. Такое понимание компетентности, на наш взгляд, позволяет рассматривать ИКК в самом общем смысле как личностное качество человека, характеризующее его социально и профессионально в контексте иноязычной среды.

При разработке инновационно-компетентностной образовательной программы по иностранному языку И. А. Зимняя с коллегами отводят важную роль именно этой учебной дисциплине в реализации целей формирования социальных компетентностей. К ним относятся: 1) компетентность здоровьесбережения; 2) компетентность гражданственности; 3) компетентность социального взаимодействия; 4) коммуникативная компетентность; 5) информационно-технологическая компетентность. Обратим внимание здесь на трактовку КК – она понимается узко, как компетентность в общении, которое отграничивается от социального взаимодействия. Вместе с тем разработчики программы включают в этот конструкт устное и письменное общение; диалог и монолог; порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуалов и этикета; кросс-культурное общение; деловую переписку; делопроизводство; бизнес-язык; иноязычное общение; решение различных коммуникативных задач; уровни воздействия на реципиента; опыт и готовность к общению; умение регулировать коммуникативный процесс [Инновационно-компетентностная образовательная программа, 2008, с. 12]. На наш взгляд,

происходит некоторое смешение понятий и категорий в таком представлении КК; в частности, диалог, соблюдение этикета, опыт общения и т.д. уже имплицитно содержат социальное взаимодействие.

Анализ сущности обозначенных социальных компетентностей показывает, что ИКК оказывается распределенной по всем пяти составляющим, вбирая в себя в большей или меньшей степени их содержание. К аналогичному заключению приходит и Н. В. Копылова [Копылова, 2005] в результате анализа более ранних работ И. А. Зимней (см., например, [Зимняя, 2003]), где речь идет о трех основных блоках компетенций, составляющих компетентность, а именно: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, как субъекту деятельности; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека [Зимняя, 2003, с. 41]. Полагая ИКК интегративным качеством личности, которое возникает «при взаимодействии и гармонизации компетентностей, относящихся к личности, взаимодействию и деятельности человека», Н. В. Копылова выделяет следующие компетентности, которые вносят свой вклад в исследуемый конструкт: 1) компетентность познавательной деятельности; 2) компетентность самосовершенствования; 3) компетентность социального взаимодействия; 4) компетентность в общении; 5) информационно-технологическая компетентность [Копылова, 2005, с. 103-104]. Следует отметить, что компетентность в общении здесь также понимается узко, но корректность трактовки не вызывает сомнения. Автор описывает это понятие как способность нахождения адекватных ситуациям взаимодействия «вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках» [Там же, с. 104].

В продолжение дискуссии о разграничении понятий *компетентность* и *компетенция* приведем доводы Р. П. Мильруда, анализирующего в своей статье возможности компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. По его мнению, термин *коммуникативная компетенция* лишь частично отражает цели реализации данного подхода в языковом образовании. Он полагает, что

коммуникативная компетенция скорее представляет собой предметную компетенцию в овладении ИЯ и включает в себя «языковые знания, владение способами речевого поведения в коммуникативных ситуациях и способность применять знания в реальной продуктивной деятельности» [Мильруд, 2004, с. 36]. Эта предметная компетенция, по Р. П. Мильруду, вместе с деятельностной и развивающей компетенциями составляют общую компетентность учащихся, которая «есть комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций» [Там же]. Отметим, что под деятельностной компетенцией понимается готовность к успешной продуктивной деятельности в реальных жизненных условиях, а развивающая компетенция представляет собой способность к непрерывному личностному развитию.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что ИКК в качестве предмета психологического исследования остается довольно редким явлением. Вместе с тем это научное понятие наряду с иноязычной коммуникативной компетенцией активно используется лингвистами и специалистами в области языкового образования. Проведенный междисциплинарный анализ ключевых моделей иноязычной коммуникативной компетентности/компетенции [Hymes, 1972; Canale, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman, 1996; Celce-Murcia, 1995; Мильруд, 2004; Копылова, 2005] с целью выявления психологического содержания исследуемого конструкта позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, к настоящему моменту в исследовательской среде складывается представление о необходимости разграничения понятий *иноязычная коммуникативная компетентность* и *иноязычная коммуникативная компетенция*. При этом первое трактуется как личностное качество человека, а последнее скорее отражает его практическое умение. Во-вторых, анализ лингвистической и педагогической литературы показал, что существующие модели иноязычной коммуникативной компетентности/компетенции отличаются своей практической направленностью и детально прописывают компоненты, входящие в ее структуру. Исследование структурных элементов ИКК в

психологическом контексте выявило наличие взаимосвязи между ее когнитивными, эмоциональными, поведенческими, мотивационными и ценностно-смысловыми аспектами. В свою очередь, это приводит к необходимости трактовать данный конструкт как интегральное личностное качество человека, что согласуется с современными представлениями исследователей в области психологии в отношении этого научного понятия (например, [Копылова, 2005]). В-третьих, подобная трактовка ИКК обнаруживает дефицитарность традиционных подходов к обучению ИЯ, которые в большей степени ориентированы на развитие (а чаще всего на формирование) практических навыков речевого общения на ИЯ. Однако глубокое понимание психологического содержания ИКК открывает возможность нахождения более эффективных способов ее развития. В-четвертых, разделяя представление об ИКК как о сложном личностном качестве, мы вместе с тем обращаем внимание на динамический характер рассматриваемого феномена. Существовая в неразрывном единстве своих составляющих (когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческой и ценностно-смысловой), ИКК обладает еще и вектором развития.

1.3. Иноязычная коммуникативная компетентность в контексте профессиональной коммуникации

Современная образовательная ситуация во многом определяется неуклонной тенденцией мирового масштаба к рождению единого информационного поля [Краснорядцева, 2007]. Понимание коммуникации как основополагающего способа взаимодействия между людьми ведет к усилению общегуманитарной составляющей в образовательном процессе в высшей школе, особенно в инженерном образовании. Будущим специалистам необходимо не только обладать компетентностью в своей профессиональной области, но и владеть ИЯ на уровне, позволяющем осуществлять эффективную профессиональную коммуникацию в иноязычной среде.

Результаты различных исследований, которые приводит в своей книге *Technical Communication Today* Richard Johnson-Sheehan [Johnson-Sheehan, 2007] свидетельствуют о том, что компетентность в сфере устной и письменной коммуникации рассматривается как одно из наиболее важных профессиональных качеств современного инженера. Кроме того, отмечается, что письменная коммуникация занимает от 30 % рабочего времени инженера (в начале профессиональной карьеры) до 70 % и более (в верхнем звене). Это согласуется с мнением отечественных исследователей, которые считают КК одним из важных факторов успеха инновационной деятельности [Богомаз, Непомнящая, 2007] и одной из ключевых составляющих инновационного потенциала человека [Клочко, 2009]. Таким образом, по разным основаниям исследование становления ИКК в контексте профессиональной коммуникации приобретает особую актуальность на современном этапе с целью дальнейшего практического приложения в системе подготовки будущих специалистов для приоритетных направлений развития науки и технологий.

Присоединение России к Болонскому соглашению повлекло за собой значительные изменения в отечественной системе высшего профессионального образования. Реализация многоуровневой системы подготовки специалистов, обеспечение качества получаемого образования, многообразие и гибкость предлагаемых образовательных программ – вот основные требования, предъявляемые к образовательному пространству на современном этапе.

Складывающаяся в настоящее время образовательная ситуация такова, что, с одной стороны, становится востребованным «не столько содержание образования, сколько компетентность выпускника» [Сурнина, 2008, с. 3]. Размышляя о природе компетентности, В. А. Болотов и В. В. Сериков обращают внимание на то, что «она [компетентность], будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [Болотов, 2003, с. 12]. С другой стороны, происходят значительные изменения ценностных

ориентаций самих участников образовательного процесса. В студенческой среде на первый план выходят заинтересованность в личностно-профессиональном развитии и расширении своих профессиональных возможностей, стремление самостоятельно определять приоритеты своего образования и потребность в большей вариативности форм, методов и уровней подготовки [Козлова, 2008], [Сурнина, 2008]. Вместе с тем в преподавательской среде усилия направлены на разработку и внедрение образовательных практик, отвечающих задачам современного образования.

Таким образом, сама образовательная ситуация порождает необходимость разработки и реализации таких образовательных программ, которые позволили бы соединить содержание учебного курса с процессом профессионально-личностного становления в условиях многоуровневого вузовского образования.

Что касается содержания учебного курса «Иностранный язык», то мы разделяем позицию тех педагогов и исследователей, которые полагают, что современное инженерное образование должно способствовать развитию компетентности будущего специалиста и в сфере профессиональной (технической) коммуникации. Однако, как справедливо замечает Е. Н. Сунцова, «в России понятие технической коммуникации является относительно новым и неисследованным» [Сунцова, 2009, с. 9]. Вместе с тем существующие учебные программы по курсу «Иностранный язык» не рассматривают ИЯ целостно «как инструмент и профессионально значимый компонент» в деятельности инженера или исследователя.

В свою очередь, анализ литературы отечественных и зарубежных авторов по проблеме профессиональной коммуникации показал, что существуют различные подходы к трактовке этого понятия. Чаще всего оно определяется довольно узко, с позиции передачи соответствующей информации. Так, Ronald Scollon and Suzanne Wong Scollon понимают профессиональную коммуникацию (*professional communication*) как процесс передачи информации, имеющей отношение к той или иной области профессиональной деятельности, специфической, т.е. занимающейся этой профессиональной деятельностью, аудитории. По их мнению,

профессиональная коммуникация определяется как «communication across some lines which divide us into different discourse groups or systems of discourse» [Scollon, 2001, с. 3]. Другими словами, профессиональная коммуникация, прежде всего, предполагает наличие профессионального дискурса.

Далее, революционные изменения, произошедшие в области электроники, информационных технологий, телекоммуникационных систем, а также экономические и социальные трансформации в обществе привели к многократному расширению международного сотрудничества профессионалов в различных сферах. С другой стороны, все это породило огромный поток разнообразной информации профессионального характера, и с каждым годом он только усиливается. R. Johnson-Sheehan, о котором мы уже упоминали, подчеркивает в этой связи, что в настоящее время человеку приходится учиться управлять информационным потоком на своем рабочем месте. Он определяет понятие «техническая коммуникация» (*technical communication*) именно через это управление с целью выполнения определенных действий в профессиональном контексте, т.е. как «a process of managing technical information in ways that allow people to take actions» [Johnson-Sheehan, 2007, с. 5]. В свою очередь, M Ashraf Rizvi в своей книге *Effective Technical Communication* [Rizvi, 2005] связывает необходимость эффективной технической, или профессиональной, коммуникации с потребностями зарождающегося информационного общества.

Н. А. Воробьева [Воробьева, 2009, эл. ресурс], анализируя представления отечественных исследователей о сущности профессиональной коммуникации, выделяет 3 подхода к ее определению: 1) коммуникация, в ходе которой конструируются профессиональные сообщества; 2) процесс достижения взаимопонимания в той или иной предметной сфере; 3) процесс обмена информацией между специалистами. Интегрируя существующие подходы, исследовательница понимает профессиональную коммуникацию в контексте педагогической деятельности как «профессионально обусловленный процесс обмена информацией между представителями одной профессии в познавательно-трудовой и творческой деятельности, направленный на профессиональное

развитие, в ходе которого создаются профессиональные сообщества, характеризующиеся определенными нормами мышления, поведения и взаимодействия между членами сообщества». Другими словами, профессиональная коммуникация оказывается гораздо шире процесса обмена информацией, поскольку имплицитно подразумевает взаимодействие, через которое, в свою очередь, происходит профессионально-личностное развитие человека.

На основе проделанного анализа, Н. А. Воробьева выделяет 4 основных компонента в структуре профессиональной коммуникации: 1) мотивационно-потребностный; 2) когнитивный; 3) деятельностный; 4) рефлексивный. *Мотивационно-потребностный* компонент отражает стремление человека к профессиональной коммуникации с коллегами и участию в профессиональных сообществах на основе внешних (требования общества к профессиональной деятельности педагога) и внутренних (саморазвитие и самореализация) мотивов. *Когнитивный* компонент проявляется в знании различных аспектов профессиональной коммуникации (виды, средства и способы коммуникации; роль коммуникации в профессиональной деятельности; коммуникативные стратегии; способы интерпретации информации и т.д.). *Деятельностный* компонент включает в себя разного рода умения (поисково-ориентировочные, конструктивные, организаторские, гностические). *Рефлексивный* компонент характеризует способность человека анализировать свой собственный опыт профессиональной коммуникации.

А. И. Каптерев [Каптерев, 2004], обращаясь к исследованию профессиональной коммуникации, связывает ее с порождением определенного рода сетевой структуры. Способом существования таких структур является сотрудничество, а сам процесс профессиональной коммуникации ведет к трансформации человека как в личностном плане, так и в контексте расширения его профессионального пространства. При этом, по мнению А. И. Каптерева, ценностно-смысловые установки, выработанные данной сетевой структурой, обеспечивают ее устойчивое существование в профессиональной среде. Таким

образом, можно говорить о том, что профессиональная коммуникация включает в себя еще и *ценностно-смысловой* компонент, отражающий личностные смыслы и ценностные установки как отдельного профессионала, так и профессионального сообщества в целом.

Рассматривая профессиональную коммуникацию в контексте высшего профессионального образования, можно говорить, следовательно, о создании образовательных условий для развития КК будущих специалистов в своей профессиональной сфере. Если же речь идет о профессиональной коммуникации в иноязычной среде, то мерилom ее эффективности может служить ИКК в профессиональной области.

В этой связи следует обратить внимание на особенности образовательного процесса в условиях высшей школы в контексте профессионально-ориентированного обучения ИЯ студентов технических специальностей. В литературе принято обозначать язык, который служит задачам профессиональной коммуникации, как язык для специальных целей [Hutchinson, 1987], или в английском варианте, как Language for Specific Purposes (LSP). Чаще всего речь идет об английском языке, поскольку именно этот язык стал *lingua franca* таких профессиональных сфер, как высшее образование, наука и технология. В зарубежной литературе в этом случае используется название English for Specific Purposes (ESP).

Еще одной особенностью этого направления обучения ИЯ является его междисциплинарность. Здесь сходятся воедино лингвистика и лингводидактика, теория профессиональной и межкультурной коммуникации, методика преподавания языков и культур и методика обучения профессиональному дискурсу. Целью обучения ИЯ в этом случае, по словам М. Г. Евдокимовой, является «формирование профессионально ориентированной вторичной языковой личности, способной к пониманию и продуцированию профессионального иноязычного дискурса» [Евдокимова, 2010, с. 113]. Важная роль при этом отводится социокультурному контексту профессии и профессионально значимым для коммуникативной деятельности потребностям будущих специалистов.

Далее, М. А. Rizvi [Rizvi, 2005] выделяет 3 важных требования в отношении участников профессиональной коммуникации: предметная компетенция (*subject competence*), языковая компетенция (*linguistic competence*) и организационная компетенция (*organizational competence*). Отметим, что здесь при переводе использовался термин «компетенция», т.к. автор трактует эти понятия достаточно узко. Соответственно, к *предметной* компетенции исследователь относит соответствующие знания профессиональной направленности и профессиональные умения высокого уровня. *Языковая* компетенция характеризуется соответствующими языковыми умениями и способностью понятно излагать информацию профессионального характера. *Организационная* компетенция подразумевает способность специалиста структурировать информацию профессионального характера определенным логическим способом.

Несмотря на то, что обозначенные компетенции понимаются довольно узко, такой подход позволяет, на наш взгляд, выявить три основные сферы, которые и вносят свой вклад в развитие ИКК в профессиональной области в условиях образовательного процесса в вузе. Во-первых, очень важно, чтобы будущие специалисты развивали свою компетентность в профессиональной сфере. Во-вторых, овладение иностранным языком как средством коммуникации, в том числе и профессиональной, позволит проявить свою профессиональную компетентность в иноязычной среде. С другой стороны, владение иностранным языком даст возможность расширить свои профессиональные горизонты через развитие составляющих своей профессиональной компетентности. В-третьих, собственно коммуникация в профессиональном контексте представляет собой кратчайший путь развития ИКК в профессиональной сфере через постоянное проявление обозначенной компетентности в деятельности. Таким образом, эти три сферы (язык, предметная область и коммуникация) образуют единое целое: *язык – коммуникация – предметная область* (курсив – И. А.). Они существуют в этом единстве и способствуют через это единство становлению ИКК будущих специалистов в той или иной профессиональной сфере в условиях образовательного процесса в высшей школе.

Вместе с тем полагаем, что в этом случае имеет смысл говорить о *профессионально-ориентированной ИКК*, поскольку в условиях вузовского образования, особенно на начальном этапе подготовки (студенты младших курсов, обучающиеся по техническим специальностям), предполагается в основном моделирование ситуаций профессиональной коммуникации на иностранном языке.

1.4. Психологическое содержание профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности

Проведенный анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы по теме иноязычной коммуникативной компетентности/компетенции (Параграф 1.2) позволил разграничить эти два понятия. При этом в самом общем смысле, *иноязычная коммуникативная компетентность* понимается как личностное качество человека, а *иноязычная коммуникативная компетенция* отражает его практические умения использовать иностранный язык в коммуникативных ситуациях. Большинство существующих на сегодняшний день моделей иноязычной коммуникативной компетентности/компетенции отличаются своей практической направленностью, детально прописывая ее структурные элементы, и служат, прежде всего, целям языкового образования.

В то же время теоретический анализ компонентов, входящих в состав иноязычной коммуникативной компетентности/компетенции, с психологической точки зрения и с учетом проведенного междисциплинарного анализа такого научного понятия, как *коммуникативная компетентность*, в контексте его трансспективы выявил наличие взаимосвязи между когнитивными, эмоциональными, поведенческими, мотивационными и ценностно-смысловыми аспектами обозначенной компетентности. В свою очередь, это приводит к необходимости трактовать данный конструкт как интегральное личностное качество человека, что согласуется с современными представлениями исследователей в области психологии в отношении ИКК (см., например,

[Копылова, 2005]. Таким образом, разделяя представление об исследуемой компетентности как о сложном личностном качестве, мы также обращаем внимание на динамический характер рассматриваемого феномена. Существовая в неразрывном единстве своих составляющих (когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты), ИКК обладает еще и вектором развития.

На основании вышеизложенного было сформулировано определение ИКК, которая понимается нами как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в иноязычной среде.*

Рассуждая аналогично и полагая, что профессиональная коммуникация является подмножеством более широкого научного понятия *коммуникация*, а следовательно, обладает теми же свойствами по критерию подобия, мы определили профессионально-ориентированную ИКК. Исследуемая компетентность представляет собой *динамическую интегральную личностную характеристику, основанную на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющую собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке.*

Трактуя профессионально-ориентированную ИКК таким образом, мы выделяем в ее составе, в русле логики И. А. Зимней [Зимняя, 2003, 2006], следующие компоненты: 1) *когнитивный* (владение знанием профессионально-ориентированного содержания компетентности); 2) *поведенческий* (опыт проявления компетентности в разнообразных моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации); 3) *мотивационный* (готовность к проявлению компетентности в условиях образовательного процесса); 4) *ценностно-смысловой* (ценностное отношение к профессионально-ориентированному содержанию компетентности и ситуациям ее приложения); 5) *эмоционально-волевой*

(эмоционально-волевая регуляция процесса становления компетентности и процесса ее проявления).

Выводы по Главе 1

Проведенный междисциплинарный теоретический анализ психологического содержания КК на основе отечественных и зарубежных публикаций общеметодологического и прикладного характера позволил систематизировать существующие научные представления об исследуемом феномене. В результате были выделены три основных направления проблематики КК (*коммуникативное, компетентностное и лингво-культурологическое*) в зависимости от фокуса исследовательского интереса. *Коммуникативное* направление связано в основном с вопросами эффективности общения, межличностными аспектами коммуникации и психологической культурой личности, а трактовка КК значительно зависит от позиции исследователя в понимании природы общения (коммуникации). *Компетентностное* направление объединяет работы по проблемам обучения и профессионализма, а его особенностью является включенность КК в состав более широкого научного понятия *профессиональная компетентность*. Кроме того, наблюдается отсутствие единого подхода к определению обозначенной компетентности из-за смешения понятий *компетентность* и *компетенция*. В *лингво-культурологическом* направлении представлены работы специалистов в области языкового образования и межкультурной коммуникации, лингвистов и культурологов. В данном контексте КК выступает как сложное многомерное явление, семантически опосредованное понятиями *коммуникация, компетентность, язык и культура*.

В ходе сравнительного анализа трактовок КК (*коммуникативное и лингво-культурологическое* направления исследования) в их исторической транспективе были выявлены определенные закономерности развития данного научного понятия, которые позволили выделить три этапа его становления: *инициация, инструментализация и интеграция* (Приложение 1 и Приложение 2).

Особенностью этапа *инициации* является терминологическая дефицитарность, вызванная невозможностью охарактеризовать изучаемое явление существующими научными категориями. При этом новое понятие является скорее качественным описанием исследуемого феномена с довольно широкой трактовкой. Этап *инструментализации* характеризуется появлением разнообразных моделей, детерминирующих сущность изучаемого явления и обеспечивающих возможность его количественного измерения. Дальнейшее расширение и углубление научного понятия может происходить и за счет его заимствования представителями других предметных областей. Этап *интеграции* представляет собой слияние научного знания, накопленного различными отраслями об этом понятии, для решения поставленных исследовательских задач, результатом которого является многомерность и многогранность используемого научного конструкта.

Для современного толкования КК характерно наличие целого ряда подходов к ее определению в зависимости от исследовательской позиции и принадлежности к предметной области. Тем не менее, обнаруживается определенная тенденция в исследовании КК, когда последняя интерпретируется как интегральное личностное качество человека, обеспечивающее его эффективность и гибкость во взаимодействии с другими людьми. Ключевым моментом такого понимания КК является ее многомерность и существование в неразрывном единстве ее когнитивной, эмоциональной, поведенческой, мотивационной и ценностно-смысловой составляющих.

Междисциплинарный теоретический анализ основных моделей иноязычной коммуникативной компетентности/компетенции дал возможность разграничить эти два научных понятия с акцентом трактовки ИКК интегральным личностным качеством человека. В контексте психологического содержания исследуемая компетентность демонстрирует неразрывное единство своих составляющих (когнитивной, эмоциональной, поведенческой, мотивационной и ценностно-смысловой). Кроме того, существование вектора развития ИКК обнаруживает, на наш взгляд, динамический характер изучаемого явления, что позволило нам

определить ее как *динамическую интегральную личностную характеристику, основанную на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющую собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в иноязычной среде.*

Интерпретация профессиональной коммуникации на ИЯ с точки зрения взаимодействия специалистов в профессиональном ключе в иноязычной среде позволяет выделить три значимых сферы, определяющих эффективность этого взаимодействия. *Язык – коммуникация – предметная область* существуют в неразрывном единстве, а интегрированное освоение этих сфер в условиях вузовского обучения, следовательно, будет способствовать становлению профессионально-ориентированной ИКК будущих специалистов.

В свою очередь, профессионально-ориентированная ИКК определяется нами как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке.* Неразрывное единство составляющих обозначенной компетентности (когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты) и ее динамическая природа характеризует психологическое содержание исследуемого конструкта.

Глава 2. Становление иноязычной коммуникативной компетентности как трансформация жизненного мира человека

Определение ИКК *динамической интегральной личностной характеристикой, основанной на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющей собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в иноязычной среде* приводит к необходимости выработки методологической позиции, которая могла бы адекватно отразить всю сложность и многогранность изучаемого нами явления. Глава 2 представляет собой теоретический анализ становления ИКК с позиций теории психологических систем, культурно-исторического подхода и нейропсихологии.

2.1. Иноязычная коммуникативная компетентность: исследование становящегося

Все большее проникновение синергетического видения в гуманитарную область знания свидетельствует об определенном парадигмальном сдвиге в этих науках. Речь идет, во-первых, о теории психологических систем В. Е. Ключко [Ключко, 2005], ключевым положением которой является то, что человек признается уникальной самоорганизующейся психологической системой. Способом существования такой системы является становление, понимаемое как закономерное усложнение ее системной организации в процессе развития через взаимодействие человека с культурой. Во-вторых, современное толкование языка с позиций различных теорий, имеющих дело со сложными нелинейными динамическими системами, дает возможность реалистичнее взглянуть как на природу самого языка, так и на процесс овладения им и обратиться к исследованию динамических характеристик или, другими словами, к исследованию становящегося.

Первые наброски теории психологических систем (ТПС) были сделаны еще в 1991 году в докторской диссертации В. Е. Ключко, посвященной исследованию

процессов инициации мыслительной деятельности с выходом на системные сверхчувственные качества (операциональные ценности и смыслы), которые возникали в ходе взаимодействия человека с окружающим миром [Клочко, 1991]. Основные положения этой теории ученый изложил в своей книге *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ)*, опубликованной в 2005 году. Результаты многочисленных исследований в рамках данной теории нашли свое отражение в докторских диссертациях О. М. Краснорядцевой (1996), Э. В. Галажинского (2002), Е. В. Некрасовой (2005), Т. Г. Бохан (2008), Н. В. Козловой (2008), О. В. Лукьянова (2009), И. О. Логиновой (2010) и др., что значительно расширило представления современной психологии о человеке в направлении понимания его целостности и особенностей жизнеосуществления.

Ключевым положением ТПС является то, что человек признается уникальной психологической системой, способом существования которой является становление – закономерное усложнение ее системной организации в процессе развития через взаимодействие человека с культурой. «Собственно психологическое исследование человека», согласно В. Е. Клочко, только тогда и начинается, когда «сознание, психика, психическое вообще начинают пониматься через ту миссию, которую они выполняют в системе целостного человека, обеспечивая ему возможность становиться (и оставаться) открытой самоорганизующейся системой, режимом существования которой является саморазвитие» [Клочко, 2009, с. 8-9]. Обращение к понятию *ментального пространства личности*, под которым понимается особая реальность, в возникновении и усложнении которой обнаруживается вся сущность процесса человекообразования, позволяет показать, как многомерный мир человека постепенно обретает новые измерения. Следовательно, в контексте изучения психологического содержания ИКК исследовательский интерес, на наш взгляд, можно сфокусировать на том, каким образом происходит трансформация определенной культуры в жизненный мир человека.

Как пишет В. Е. Ключко во введении к своей книге, о которой уже шла речь выше, мысль его учителя О. К. Тихомирова о том, что «психика – не отражение реальности, а ее порождение», открыто высказанная им только в 1994 году, даже сегодня встречает сопротивление в научном сообществе [Ключко, 2005, с. 5]. Однако еще Л. С. Выготский говорил о роли психики как органа отбора, субъективно искажающего реальность в пользу человека, обеспечивая ему тем самым возможность действовать. Психика «есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль – не в отражении ..., а в том, чтобы ... субъективно исказить действительность в пользу организма» [Выготский, 2002а, с. 55]. В. Е. Ключко обращает внимание читателей на методологическую значимость идей О. К. Тихомирова и результатов исследований его лаборатории (конец 60-х – начало 70-х годов прошлого века), где в ходе изучения мышления как деятельности фиксировались процессы «порождения психологических новообразований» и предпринимались попытки объяснения их роли в «детерминации, направленности и избирательности мыслительной деятельности» [Ключко, 2005, с. 6-7]. Кроме того, в научной школе А. В. Брушлинского выходили к тем же явлениям, но существовавшая в то время парадигма «отражения» позволяла трактовать значения, смыслы и ценности только как «разные качества одного и того же объекта, которые открываются по мере включения объекта в разные системы связей и отношений» [Там же, с. 7]. Тем не менее, все упомянутые исследователи, а также С. Л. Рубинштейн, признавали фундаментальным «положение о непрерывном взаимодействии человека с миром» [Там же]. Другими словами, взаимодействие составляет основу человеческой жизни, и логично предположить, что оно является ключевым и в процессе овладения ИЯ.

Понятно, что вывод кажется тривиальным, однако речь идет о взаимодействии именно в *процессе овладения* иностранным языком, а не *по поводу изучения* этого языка (курсив – И. А.). Для того чтобы прояснить смысл этого высказывания, обратимся сначала к синергетическим представлениям о

самоорганизующихся системах, затем рассмотрим их преломления в теории психологических систем и современные тенденции трактовки языка и процесса его изучения с позиции сложных нелинейных систем.

Синергетические идеи, выдвинутые Германом Хакеном (Hermann Haken) в 1969 году, и представления об эволюционирующих объектах, которые разрабатывались в рамках термодинамики неравновесных процессов Ильей Пригожиным с 1943 года, привели к возникновению синергетики, которая в современном состоянии представляет собой «направление междисциплинарных исследований, объектом которых являются процессы самоорганизации в открытых системах различной природы» [Клочко, 2005, с. 12]. Согласно синергетическому видению, неравновесными считаются системы, которые находятся вдали от термодинамического равновесия; сама же неравновесность создается и поддерживается за счет потока энергии, информации или вещества извне [Пригожин, 1986; Haken, 2000; Хакен, 2001; Haken, 2004; Клочко, 2005]. В результате возникает согласованное взаимодействие элементов и подсистем такой неравновесной системы, которая приводит к их упорядочиванию, т.е. образованию новых устойчивых структур. Другими словами, такое взаимодействие ведет к образованию устойчивых структур более высокого порядка, своего рода переход количества в качество.

Синергетика, которая, по мнению ряда исследователей (см., например, [Клочко, 2005; Степин, 2006]), во многом определяет идеалы постнеклассической парадигмы, сосредотачивает свои усилия на выявлении условий, при которых системы становятся способными к самоорганизации. Что касается самоорганизации, то она понимается как «процесс, в ходе которого создается, воспроизводится и совершенствуется организация сложной динамической системы» [Клочко, 2005, с. 12]. Важным свойством самоорганизующейся системы является то, что она способна обретать пространственную, временную либо функциональную структуру без какого-либо специфического воздействия, под которым понимается навязывание системе структуры или порядка функционирования. Кроме того, такие системы характеризуются высоким

уровнем сложности как с точки зрения количества элементов, так и в смысле специфики связей между ними, которые носят вероятностный характер. Считается, что способностью к самоорганизации могут обладать системы различной природы: физические, химические, биологические и социальные, а результатом такой самоорганизации является перестройка существующих элементов системы и образование новых связей между ними. При этом новые качества и направления движения система приобретает в точках бифуркации.

Таким образом, «идеалы постнеклассической рациональности», по мнению В. Е. Клочко, могут явиться методологическим основанием преодоления извечной проблемы психологии, заключающейся в дихотомии внешнего и внутреннего, или хотя бы их «сближения», определяя «культуру психологического мышления» [Там же, с. 13]. При этом важно избежать синергетического редукционизма, поскольку простой перенос в психологию понятийного аппарата синергетики создает всего лишь видимость ее приобщения к рациональности постнеклассицизма. Проблема, как отмечает В. Е. Клочко, заключается «в том, чтобы посмотреть на человека через призму становления и разглядеть его в ней как целостную самоорганизующуюся открытую систему, прогрессивное и закономерное усложнение системной организации которой является основанием ее устойчивого бытия» [Там же, с. 17]. И еще, «[т]ам, где есть обмен со средой, возникают необратимые изменения, понимаемые как признаки развития, которые проявляются не только в открытой системе, но и в среде, в которую открыта система» [Там же, с. 18]. Другими словами, онтологическое понимание взаимодействия человека с окружающим миром, как пишет В. Е. Клочко, «приводит к идее о связи психики с порождением многомерного мира человека, обеспечивающего реальность, предметность и действительность его бытия» [Там же]. В свою очередь, такое понимание человека заставляет совершенно по-иному взглянуть на проблему овладения ИЯ или, в нашем случае, на проблему становления ИКК.

Представляется возможным полагать, что взаимодействие с миром иноязычной культуры приводит к возникновению у человека еще одной мерности

бытия, еще одного пространства для жизнеосуществления. Вспоминаются слова М. Хайдеггера о том, что «язык есть дом бытия, живя в котором человек экзистировал...» [Хайдеггер, 1988, с. 531], смысл которых вдруг открывается в новом свете и поражает своей глубиной. Получается, что, овладевая ИЯ, мы на самом деле обретаем еще одно пространство нашей жизнедеятельности, размерность которого ограничивается лишь нашей компетентностью в языке в тот или иной момент времени.

Иноязычная среда – это, прежде всего, возможность, один из бесконечных потенциалов, еще не ставший действительностью, *нашей* действительностью (курсив – *И. А.*). В. Е. Ключко пишет о том, что человек создает свой многомерный мир, «проецируя себя в среду, и тем самым превращает ее в действительность, обладающую параметрами предметности и реальности» [Ключко, 2005, с. 24]. Следовательно, изучая ИЯ, мы проецируем себя в мир иноязычной культуры и присваиваем себе то, чему нашлось соответствие.

Именно в этой избирательности взаимодействия человека как психологической системы со средой и заключается суть его существования – становление «человеческого в человеке». По словам В. Е. Ключко (курсив – *В. К.*), «обмен системы со средой ее существования всегда выступает как взаимодействие, в котором система ведет себя как *заинтересованное* целое. Именно поэтому взаимодействие необходимо понять как избирательное взаимодействие, т.е. *взаимодействие, изначально включающее в себя отношение как собственную причину*» [Там же, с. 26]. Таким образом, избирательность взаимодействия является базовым принципом в теории психологических систем, объясняющим механизм перехода внешнего во внутреннее, за счет чего и происходит расширение и усложнение системы или, другими словами, за счет чего и создается многомерный мир человека.

Обращаясь к понятию многомерного мира человека, теория психологических систем трактует его как «особое пространство, формирующееся прижизненно, усложняющееся по мере обретения им новых координат» [Там же, с. 104]. Это пространство рождается «во взаимодействии субъекта с объектом»; оно

характеризует человека как психологическую систему, одновременно являясь продуктом ее функционирования. И именно через это пространство, эту качественно новую реальность, несводимую ни к объективному, ни к субъективному, «человек получает возможность воздействовать на самого себя (самодетерминация) и реализовывать свои возможности» [Там же, с. 102]. Описанный принцип определяется как принцип системной детерминации в теории психологических систем.

Для того чтобы дать представление о том, как мир конкретного человека обретает свою многомерность, процитируем В. Е. Ключко. Он пишет: «... субъективное «оседает» на объективном в виде особых системных внечувственных качеств, превращая объекты в предметы, делая предметы носителями смыслов и ценностей, порождая тем самым многомерный мир человека. Последовательность становления этого мира есть обретение им все новых измерений, что составляет сущность онтогенеза» [Там же, с. 144]. Другими словами, многомерность мира конкретного человека задается, с одной стороны, четырехмерностью окружающего мира (пространство и время), а с другой – значениями, смыслами и ценностями, возникающими на пересечении объективного и субъективного.

Ребенок, попадая в момент рождения в ту или иную культуру, через взрослого представителя этой культуры осваивает в ходе своего развития жизненное пространство вокруг себя, обретая постепенно значения окружающих его предметов, наделяя их смыслом и трансформируя ценности данной культуры в свой жизненный мир. По словам В. Е. Ключко, который в своем понимании становления предметного сознания опирается на представления Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, оно возникает именно через значения. Взрослый, «через которого осуществляется выход в культуру», помогает связать «ощущения, получаемые ребенком от предмета, со словом, обозначающим предмет, выделяя его этим самым из всего остального» [Ключко, 2005, с. 145]. Что касается смыслов, то они «являются особыми качествами предметов, системными и внечувственными. Возникая как качества предметов, они становятся шестым

измерением их, делая мир ребенка шестимерным. *Без значений нет предметов, без смыслов предметный мир не может стать реальностью* (курсив – В. К.), переживаемой как нечто соответствующее актуальным потребностям и возможностям ребенка. Никакая избирательность поведения и деятельности не возможна без смыслов» [Там же, с. 147]. В свою очередь, ценности, которые по своей сути надличностны и закреплены в культуре в идеальной форме, *«трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в жизненный мир человека – подлинное пространство жизни* (курсив – В. К.). Переходя из своей надличной, идеальной формы, ценности обнаруживают себя в структуре жизненного мира как особое внечувственное качество предметов и явлений, составляющих жизненный мир» [Там же, с. 150]. Именно эти субъективные координаты – значения, смыслы и ценности – характеризуют мир конкретного человека, и только благодаря им, согласно В. Е. Ключко, «человек и получает возможность осмысленного и ответственного поведения» [Там же, с. 156]. Возвращаясь к проблеме овладения ИЯ, важно еще раз подчеркнуть роль культуры в становлении многомерного мира человека. В культуре аккумулируется и хранится многовековой опыт всего человечества; это своего рода макроуровень. В культуре того или иного языка аккумулируется и хранится опыт народа, говорящего на этом языке.

Из анализа недавних публикаций становится очевидным, что современное состояние науки характеризуется постепенным проникновением синергетического видения мира и в гуманитарные области знания, казалось бы, такие «далекие» от термодинамики. Так, например, междисциплинарность становится в настоящее время отличительной чертой наук о языке и идеи синергии находят там свое воплощение. В своей книге *Язык как саморазвивающаяся система* С. К. Гураль, опираясь на синергетический подход к языку, выходит на процессы самоорганизации языка как коммуникативной системы. Синергетическое видение, по ее мнению, позволяет совершенно по-иному взглянуть на природу языка через понимание сущности коммуникации как межличностного взаимодействия. В свою очередь, такая «коммуникативная

ориентированность на межличностное взаимодействие привносит субъективный компонент в содержание знания» [Гураль, 2009, с. 12]. Другими словами, это означает, что в соответствии с синергетическим представлением познающий субъект (в нашем случае это человек, изучающий ИЯ) составляет единое целое с тем, что он познает.

Кроме того, наши представления о природе языка, как известно, отражаются в теоретических моделях языка и определяют наши подходы к его преподаванию. Понимая язык как саморазвивающуюся коммуникативную систему, С. К. Гураль обращает внимание на то, что в таком представлении он выступает одновременно и культурным феноменом, и естественным процессом с присущими ему законами развития. Как следствие, предлагается строить методику преподавания ИЯ на иных основаниях; важно «раскрыть для учащихся язык как сложную сетевую структуру и тем самым облегчить понимание учащимися языковой картины мира в процессе обучения, изначально вводя их в естественный динамический процесс развития» [Там же, с. 25-26]. Таким образом, при изучении ИЯ учащимся необходимо понимать динамическую природу самого языка и динамический характер процесса его усвоения.

В своей работе С. К. Гураль также переосмысливает актуальную практику лингвистического образования и перспективы его развития в контексте представления человека, а также языка, образования и культуры саморазвивающимися системами. С этой точки зрения, владение ИЯ понимается как принципиально незавершенный процесс самореализации, процесс профессионально-личностного развития в неограниченном пространстве возможностей. «Способность человека к осознанному выбору конструктивного пути реализации этих возможностей становится актуальной не только в пределах образовательной среды, но и в глобализирующемся мире» [Там же, с. 72]. В соответствии с этим, ИКК, по нашему мнению, может трактоваться как личностная характеристика актуализированного уровня владения тем или иным языком в определенный момент времени, задавая тем самым динамичность обозначенного конструкта и его принципиальную незавершенность.

Отметим также, что подобные тенденции, т.е. наметившийся парадигмальный сдвиг в мировой лингвистической науке, которые уже невозможно игнорировать, описывает и Zoltán Dörnyei в своей книге *The Psychology of Second Language Acquisition*, увидевшей свет в 2009 году. По его мнению, эти изменения связаны, с одной стороны, с достижениями психолингвистики, нейролингвистики, нейропсихологии, нейробиологии и когнитивных наук в контексте исследования мозга (*brain*), что, в свою очередь, вызывает необходимость пересмотра традиционных представлений о процессах овладения языком (*language acquisition*). С другой стороны, обширные исследования в области психологии развития (*developmental psychology*), в том числе и развития речи и мышления, помогают лучше понять процессы, происходящие при овладении ИЯ. Таким образом, комплексное исследование психологических процессов, лежащих в основе овладения как родным языком, так и неродным (вторым или иностранным, в зависимости от контекста), все больше привлекает внимание ученых.

В целях проводимого нами исследования обратимся к анализу процесса овладения языком в рамках теории динамических систем. По мнению Z. Dörnyei, такой подход обеспечивает новый и более реалистичный взгляд на процесс овладения языком. В качестве одного из доводов в пользу применения такого подхода к процессу овладения языком он приводит аргументы E. Thelen и E. Bates [Thelen, 2003], которые опираются на нелинейность самих нейронных сетей человека по своей природе: «... by their very nature, non-linear neural networks are non-linear dynamic systems» [Dörnyei, 2009, с. 102]. Кроме того, исследователи усматривают перспективы такого понимания процесса овладения языком в том, что именно теория динамических систем (*dynamic systems theory*) позволяет объяснить природу изменения через изучение пространственно-временного поведения системы: «DST focuses on the nature of change in behaviour ... examining the special mechanisms and time-related trajectories involved» [Там же]. Таким образом, теория динамических систем дает возможность исследовать

становящееся, т.е. то, что обнаруживается в системе в процессе развития, в процессе становления; в физике такой метод носит название *in situ*.

Z. Dörnyei отмечает, что первым исследователем, который обратил внимание на нелинейную и хаотическую природу процесса овладения вторым языком и возможность его исследования с позиций теории хаоса и теории систем, была Diane Larsen-Freeman, Мичиганский университет (University of Michigan), США. По ее мнению, и сам язык, и процесс овладения им, и процесс речепорождения являются сложными, нелинейными и динамическими по своей сути. Обратимся к рассмотрению сущностных характеристик такого рода систем.

Описывая характеристические черты сложных нелинейных систем, D. Larsen-Freeman группирует их в четыре кластера: 1) dynamic, complex, nonlinear; 2) chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions; 3) open, self-organizing, feedback sensitive, adaptive; 4) strange attractors, fractal shape [Larsen-Freeman, 1997, с. 142-147]. Рассмотрим эти кластеры подробнее:

1. динамичность, сложность и нелинейность

Исследованием поведения систем занимаются теория хаоса (*chaos theory*), теория катастроф (*catastrophe theory*), теория динамических систем (*dynamic systems theory*), теория сложных систем (*complexity theory*) и т.д. При этом фокус исследовательского интереса в большей степени направлен на динамический характер изменений, происходящих в системе, т.е. на процесс ее становления, а не на состояние системы в тот или иной момент времени. Кроме того, такие системы сложны и нелинейны по своей природе. Сложность такого рода систем возникает, во-первых, из-за наличия большого числа элементов, составляющих систему, и, во-вторых, из-за постоянного взаимодействия этих элементов друг с другом и их разнообразного влияния друг на друга, а, следовательно, и на систему в целом. Цитируя D. Larsen-Freeman, можно сказать, что поведение сложной системы является результатом взаимодействия составляющих ее элементов и не сводится к действию ни одного из них: «... the behavior of complex systems emerges from the interactions of its components, it is not built in to any one component» [Там же, с. 143]. Что касается нелинейности сложных систем, то она определяется диспропорцией

(нелинейностью) характера связи между причиной изменений в системе и их результатом.

2. хаотичность, непредсказуемость и чувствительность к начальным условиям

Как известно, хаос представляет собой некое разупорядочение элементов сложной системы, и его наличие вполне предсказуемо. Однако непредсказуемым остается момент возникновения этой разупорядоченности. Другими словами, поведение сложных систем подчиняется некоторому порядку до наступления критического момента, после которого система становится хаотичной. Главной причиной непредсказуемости поведения сложной системы является зависимость этого поведения от начальных условий. Так называемый «эффект бабочки» (*«the butterfly effect»*), когда незначительные изменения начальных условий могут привести к существенным изменениям поведения сложной системы в дальнейшем, иллюстрирует степень такой зависимости.

3. открытость, самоорганизация, чувствительность к обратной связи и адаптивность

В соответствии со 2-м законом термодинамики, система необратимо движется к состоянию равновесия, что сопровождается ростом энтропии. Однако изучение живых организмов убедительно доказывало существование противоположной тенденции: возникновение некоторой упорядоченности, источником которой биологи считали естественный отбор. Илье Пригожину, о котором уже упоминалось в этом параграфе, удалось обнаружить источник возникновения порядка в самой системе. Оказалось, что в сложных системах, взаимодействующих с окружающей средой и находящихся в неравновесном состоянии, самопроизвольно происходят процессы перестройки элементов системы, результатом которых является преодоление сил энтропии и образование системы более высокого порядка. Следовательно, областью применения второго закона термодинамики являются только замкнутые системы. Если же речь идет об открытых системах, то, как отмечает D. Larsen-Freeman, их порядок и сложность постоянно возрастают за счет энергоинформационного обмена со средой: «...

open systems ... increase in order and complexity by absorbing energy from the environment» [Larsen-Freeman, 1997, с. 145]. Два других свойства сложных систем (чувствительность к обратной связи и адаптивность) D. Larsen-Freeman описывает с точки зрения возникновения систем более высокого порядка. Так, механизм обратной связи позволяет закреплять положительные изменения системы в ходе ее становления. Адаптивность же, по ее мнению, проявляется в активном использовании всего, что происходит с системой, на благо ее развития.

4. неизвестность аттрактора системы и фракталы

Аттрактором называется некоторый способ представить поведение динамической системы в геометрической форме: « ... an attractor is a way of representing the behavior of a system in geometrical form» [Там же, с. 146]. При этом сущностной характеристикой аттракторов динамических систем является их «неизвестность», т.е. невозможность точно определить то, где система будет находиться по истечении времени; следовательно, возможным оказывается только вероятностное прогнозирование будущих состояний системы. В подтверждение этих слов, мы находим у D. Larsen-Freeman: «Thus, globally a pattern emerges, but locally it is impossible to predict just what the details will look like» [Там же]. Что касается самих аттракторов, то по своей форме они являются фракталами. Следует упомянуть, что фракталом (термин был введен Benoit Mandelbrot) называют геометрическую фигуру подобную себе самой на разных масштабных уровнях – часть, включающая все. Примером фракталов могут служить деревья, кораллы и др.

Представление языка сложной системой может значительно расширить наше понимание того, что такое язык и что представляет собой процесс его изучения. D. Larsen-Freeman полагает, что язык обладает всеми характеристическими особенностями сложной системы. Так, например, динамика языка прослеживается в том, что любой язык, воспринимаемый нами как некоторая система статических единиц (фонемы, морфемы, слова, предложения), проявляет свои динамические свойства в процессе речепорождения. D. Larsen-Freeman пишет по этому поводу: «... language can be described as an aggregation of

static units or products, but their use in actual speech involves an active process» [Там же, с. 147]. Отметим, что это свойство языка общепризнано и находит свое отражение, например, в представлении Фердинанда де Соссюра (Ferdinand de Saussure) о языке (*langue*) и речи (*parole*) [де Соссюр, 1977] или в разграничении *linguistic competence* и *linguistic performance*, сделанном Н. Хомским [Chomsky, 1965; Хомский, 1972]. Что касается процесса овладения ИЯ, то он также нелинеен и динамичен по своей сути и включает огромное количество разнородных факторов, ни один из которых не носит, по-видимому, определяющего характера, а только их взаимодействие создает необходимый эффект.

2.2. Становление иноязычной коммуникативной компетентности: культурно-исторический подход

Современная практика преподавания ИЯ как в России, так и за рубежом основана на совместном изучении языка и культуры с целью развития у обучаемых способности ориентироваться в стране изучаемого языка, преодоления ими существующих стереотипов, развития у обучаемых готовности к межкультурной коммуникации и т.д. [Сафонова, 1993; Тер-Минасова, 2000; Пассов, 2004; Сысоев, 2009; Слепцова, 2010; Наумова, 2011; Походзей, 2012]. Как отмечает О. В. Наумова, «предмет «иностраннй язык» не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями, т.е. содействует воспитанию учащихся в контексте «диалога культур»» [Наумова, 2011, эл. ресурс]. По ее мнению, культурологический подход позволяет осваивать ИЯ как средство общения, и вместе с тем дает возможность приобщиться к культурным ценностям народа, говорящего на том или ином языке.

Е. И. Пассов [Пассов, 2004], анализируя конструкт *иноязычное образование*, во-первых, отграничивает его от традиционного понятия *обучение иностранным языкам*, а, во-вторых, связывает его с понятиями *цивилизация* и *культура*. Образование, а не обучение, по его мнению, позволяет акцентировать внимание

на человеке; образование по сути своей является развитием – развитием духовных сил человека, его разнообразных способностей, его нравственности, его мировоззрения. Культура же в этом смысле является содержанием образования. Что касается цивилизации, то Е. И. Пассов видит возможность выйти на новый виток цивилизационного развития именно через образование, в котором человек представляется высшей ценностью культуры.

Социокультурный подход к обучению ИЯ, разработанный В. В. Сафоновой [Сафонова, 1993], основан на концепции «диалога культур», заложенной работами М. М. Бахтина [Бахтин, 1986, 2000] и В. С. Библера [Библер, 1991a, 1991b]. Признание равенства всех культур закладывает основу толерантного мировидения, проявляясь как в принятии самобытности своей культуры, так и в уважительном отношении к иноязычным культурам. Реализация данного подхода в языковом образовании осуществляется с акцентом на межкультурное взаимодействие, а содержание образования охватывает широкий спектр социокультурных явлений, включая элементы общей и национальной культуры, аутентичные образцы речи, традиции и обычаи, характерные для страны изучаемого языка, и т.д.

П. В. Сысоев [Сысоев, 2009] рассматривает социокультурный подход в качестве потенциала языкового поликультурного образования. По его мнению, именно этот подход позволяет учесть культурное разнообразие изучаемого языкового сообщества, способствует расширению социокультурного пространства самих учащихся и их самоидентификации, помогает преодолевать существующие стереотипы и коммуникационные барьеры.

Ряд исследователей обсуждают возможность применения социокультурного подхода к обучению ИЯ в неязыковом вузе. При этом Г. В. Походзей [Походзей, 2012], например, отмечает, что важным компонентом образовательного процесса в рамках социокультурного подхода является собственная национальная культура обучаемых, что позволяет им сохранить свою индивидуальность и самобытность и, вместе с тем, научиться понимать представителей других культур. Г. Н. Слепцова [Слепцова, 2010] считает, что интерактивные методы обучения в рамках

обозначенного подхода с опорой на культуру своей республики, страны и страны изучаемого языка способствуют развитию социокультурной компетентности (понимается как компетенция) учащихся и мотивирует их к изучению языка и культуры.

В свое время, обращаясь к проблеме сознания, А. Н. Леонтьев указывал, вслед за Л. С. Выготским, на его речевую (следовательно, и языковую) природу: «Иметь сознание – владеть языком. Владеть языком – владеть значениями. Значение есть единица сознания» [Леонтьев А. Н., 1988]; цит. по: [Леонтьев А. А., 2003с, с. 123]. В соответствии с этим, язык представляет собой «то, в чем и при помощи чего существует сознание общества» [Там же]. Комментируя это представление, А. А. Леонтьев обращает внимание на то, что речь здесь идет о системе вербальных значений или, другими словами, о системе языковых знаков, что соответствует традиционной лингвистической трактовке языка.

С другой стороны, в контексте деятельностного подхода А. А. Леонтьев, разделяя позицию А. Н. Леонтьева, акцентирует внимание на двойственной природе значений. Он пишет: «Это то, что А. Н. Леонтьев называл двойной жизнью значений, которые, с одной стороны, входят в социальный опыт или социальную память общества, с другой, составляют неотъемлемую часть внутреннего психологического мира каждой отдельной личности» [Леонтьев А. А., 2003с, с. 125]. В свою очередь, определяя язык как систему значений, которые существуют как в предметной форме, так и в вербальной, А. А. Леонтьев обращается к понятию *образ мира*, которое в советской психологии трактовалось как «отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Там же, с. 126]. Следует отметить, что именно через эти предметные значения возможно существование чувственных образов предметного мира, возникающих у человека в процессе взаимодействия с миром и складывающихся постепенно в его образ мира, образ мира конкретного человека. А. А. Леонтьев по этому поводу пишет: «... непосредственная ситуация встречи человека с миром – это непрекращающееся движение сознания в

актуально-воспринимаемом образе мира» [Там же]. Кроме того, в такой интерпретации образ мира представляет собой индивидуально-личностную характеристику; это индивидуально-личностное видение мира, размеченное личностными смыслами.

А. А. Леонтьев также обращает внимание на то, что «эти личностно-смысловые образования имеют и некоторую культурную «сердцевину», единую для всех членов социальной группы или общности», которая как раз и фиксируется на уровне значений, составляя таким образом «инвариантный образ мира» [Там же, с. 127]. Соответственно, инвариантный образ мира описывает общие черты в представлении мира разными людьми и «соотнесен со значениями и другими социально выработанными опорами» [Там же]. Таким образом, в контексте овладения ИЯ получается, что человек в процессе изучения ИЯ постоянно обращается к инвариантному образу мира представителей иноязычной культуры.

А. А. Леонтьев подчеркивает, что «в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем» [Там же, с. 128]. Изучая ИЯ, человек непосредственно попадает в пространство иноязычной культуры через освоение системы значений того или иного языка, через овладение определенными когнитивными схемами (например, морфология, грамматика, синтаксис), через усвоение социальных правил и норм и их реализацию в коммуникативных ситуациях. По-другому это можно назвать становлением инвариантного образа мира, соответствующего той или иной иноязычной культуре, что, в свою очередь, позволяет человеку эффективно и целенаправленно действовать в мире культуры изучаемого языка.

По словам А. А. Леонтьева, «[т]акой инвариантный образ призван служить ориентировочной основой для эффективной целенаправленной деятельности человека в мире» [Там же, с. 129]. Например, известно, что в различных языках встречаются слова, значение которых невозможно передать одним словом другого языка; это, скорее, слова-образы. Действительно, сложно представить, как

можно передать значение итальянского слова *pizza* кроме заимствования этого слова в русский язык. Не называть же, в самом деле, *пиццу* «круглой открытой лепешкой, покрытой помидорами, сыром и различными добавками и выпекаемой в специальной печи»?! Именно отсутствие соответствующего понятия в том или ином языке или предмета в той или иной культуре чаще всего служит причиной заимствования [English in Russian, эл. ресурс]. Русское слово *балалайка* заимствовано в английский язык в виде *balalaika* со следующим толкованием – *a musical instrument like a guitar, with a body shaped like a triangle and three strings, played especially in Russia* [Longman Dictionary, эл. ресурс]. В профессиональном контексте следует отметить, что практически вся терминология в сфере бизнеса и компьютерной области заимствованы из английского языка. Таким образом, осваивая систему значений того или иного языка, человек, в первую очередь, получает возможность разделить то общее, что присуще инвариантному образу мира людей, говорящих на этом языке, как в общекультурном смысле, так и в контексте профессионального дискурса.

Кроме того, язык, на котором говорят люди, так или иначе через определенные когнитивные схемы структурирует мышление. Так, L. Boroditsky [Boroditsky, 2010] обращает внимание на то, что английский детский стишок «Humpty Dumpty sat on a ...» совершенно по-разному выглядел бы на разных языках. В частности, в английском языке глагол имеет форму прошедшего времени, а у индонезийцев форма глагола обозначает только действие без указания времени. В русском языке необходимо будет знать еще и род существительного, чтобы выбрать соответствующую форму глагола в прошедшем времени, а в турецком языке форма глагола покажет, каким образом человек получил информацию об этом событии (видел сам или узнал от других).

Или, например, в одном из племен аборигенов Австралии (*Pormpuraawans*) отсутствуют понятия «правый» и «левый», а ориентация в пространстве происходит с помощью четырех сторон света: север (*north*), юг (*south*), запад (*west*), восток (*east*). Типичное приветствие у представителей данного племени, как отмечает L. Boroditsky, выглядит так (приводится в переводе на английский

язык): «Where are you going?» Вероятным ответом в этом случае будет: «A long way to the south-southwest» [Boroditsky, 2010, эл. ресурс]. Кроме того, эксперименты L. Boroditsky и ее коллег показали, что представители разных народов по-разному структурируют время. В частности, в англоязычных странах, располагая события во времени от прошлого к будущему, испытуемые выстраивают их слева направо (если им предложить изображения этих событий). Те, кто говорит на иврите, движение от прошлого к будущему воспринимают как движение справа налево (также как и пишут). В уже упомянутом нами племени австралийских аборигенов течение времени зависело от того, как располагался человек в момент испытания. Если его лицо было обращено на юг, то события от прошлого к будущему он располагал слева направо, и наоборот, если человек был обращен лицом к северу. Другими словами, представители этого племени, располагая события во времени, опирались на характерный для них способ ориентации в пространстве, т.е. движению от прошлого к будущему у них соответствует движение с востока на запад. Следовательно, изучая тот или иной язык, человек овладевает еще и определенным способом мышления через существующие в языке нормы и правила как с точки зрения формы высказывания, так и его соответствия коммуникативной ситуации.

Вместе с тем важно понимать, что этот «инвариантный» образ мира иноязычной культуры, становление которого происходит у человека в процессе овладения ИЯ, сугубо индивидуален; это, скорее, личностная проекция инвариантного образа мира представителей иноязычной культуры. В другой своей работе *Личность, культура, язык* А. А. Леонтьев напоминает слова А. Н. Леонтьева о том, что «я нахожу (имею) свое «я» не в себе самом ..., а вовне меня существующем ...» [Леонтьев А.А., 2003а, с. 131]. Это как раз то, о чем говорит В. Е. Ключко [Ключко, 2005], и что уже обсуждалось в предыдущем разделе. Именно через избирательность взаимодействия человека как психологической системы с окружающей средой и происходит становление «человеческого» в нем. Другими словами, инвариантный образ мира представляет собой только часть образа мира конкретного человека. Это то, что позволяет человеку пребывать в

некоторого рода единстве с представителями своей культуры. По аналогии, такие инвариантные образы мира иноязычных культур дают человеку возможность иметь нечто общее с представителями этих культур. Можно сказать, что в процессе овладения ИЯ человек интериоризирует (в терминах Л. С. Выготского [Выготский, 2002b, 2002c]) различные элементы иноязычной культуры, и в первую очередь элементы языковой системы, через нахождение соответствия между собой и культурой изучаемого языка.

Процесс познания – процесс личностно-обусловленный. По словам А. А. Леонтьева, только три крупных мыслителя, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и М. М. Бахтин, разделяли представление о личностной обусловленности образа мира. Согласно М. М. Бахтину, «мир, где действительно протекает, свершается поступок, единый и единственный мир, конкретно переживаемый: видимый, слышимый, осязаемый и мыслимый... Единую единственность этого мира ... гарантирует действительности признание моей единственной причастности, моего не-алиби в нем» [Бахтин, 1986]; цит. по: [Леонтьев А. А., 2003а, с. 132]. Через постоянное взаимодействие с внешним миром происходит переход на внутренний план человека того, чему нашлось соответствие. В другой своей работе, посвященной вопросам философии языка, М. М. Бахтин отмечал, что внешний «знак должен погрузиться в стихию внутренних субъективных знаков, зазвучать субъективными тонами, чтобы остаться живым знаком, а не попасть в почетное положение непонятой музейной реликвии» [Бахтин, 2000, с. 381]. Следовательно, только когда «внешнее» станет «внутренним», мы можем говорить о подлинном овладении чем-либо, в том числе и в контексте овладения ИЯ.

А. А. Леонтьев подчеркивает, что результатом взаимодействия человека с окружающим его миром является «интериоризированный «единый и единственный» мир в его взаимоотношении с моим познанием и моим поступком, моими мотивами и моей волей, моим переживанием и моими ценностями» [Леонтьев А. А., 2003а, с. 133]. Другими словами, процесс интериоризации – глубоко личностный процесс, он всегда опосредован когнитивными,

эмоциональными, мотивационно-волевыми и ценностно-смысловыми факторами и свершается в конкретном времени и пространстве, здесь и сейчас.

Следует также отметить, что в самом общем смысле культура, в представлении А. А. Леонтьева, «есть система идеальных явлений, имеющая свое реальное существование в процессе социальной деятельности людей» [Там же, с. 134]. По его мнению, культура не может трактоваться «вне и помимо конкретного человека», ее невозможно представить лишь в виде символической системы, оставив в стороне человека, поскольку все, что существует в культуре создано человеком и передается через человека последующим поколениям. Кроме того, А. А. Леонтьев, разделяя позицию армянского философа и этнографа Э. С. Маркаряна [Маркарян, 1973], подчеркивает динамический характер культуры, суть которого заключается в единстве «двух потоков: а) преодоление существующих стандартов и стереотипов и б) стандартизация и стереотипизация инноваций, принятых обществом» [Леонтьев А. А., 2003а, с. 135]. Культуру тогда можно рассматривать, согласно А. А. Леонтьеву, как «своего рода указатель оптимального способа действий в мире и понимании мира, а также границ, влияющих на выбор такого оптимального способа» [Там же]. Следовательно, в контексте овладения ИЯ, погружаясь в иноязычную культуру, человек постепенно обретает оптимальный способ своих действий в мире этой культуры.

Возвращаясь к исследуемой нами проблеме, обратим внимание на то, что определенный уровень ИКК позволяет человеку в соответствии с этим уровнем взаимодействовать с представителями иной культуры на основе разделяемого инвариантного образа мира. А. А. Леонтьев так говорит об этом: «[У]своение нового языка есть переход на «новый образ мира», необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности, им обозначаемой» [Леонтьев А. А., 2003б, с. 292]. Другими словами, в контексте ИКК можно считать, что ее уровень представляет собой определенный показатель того, насколько близко человек

«подошел» к пониманию реальности, свойственному представителям культуры изучаемого языка.

2.3. Нейропсихологические механизмы процесса овладения иностраннным языком

В своей книге *Древо познания*, которая была написана в 1984 году (русский перевод был опубликован в 2001 году), Умберто Матурана и Франсиско Варела обращаются к проблеме биологической обусловленности человеческого бытия в контексте системной самоорганизации. Они пишут: «Мы намеревались показать, путем тщательного анализа феномена познания и протекающих из него наших действий, что весь когнитивный опыт включает познающего на личностном уровне, коренится в его биологической структуре» [Матурана, 2001, с. 14]. Другими словами, когнитивная деятельность человека непосредственно связана с процессами, происходящими в головном мозге и определяющими тем самым ее особенности.

Знание, являясь результатом когнитивной деятельности, считается наиболее общей составляющей психологических структур; оно проявляется во всех сферах человеческой жизни и определяет основные психологические феномены [Максимова и др., 1998]. Следовательно, как полагают Н. Е. Максимова, И. О. Александров и др., полное описание психологических структур возможно, если имеет место контролируемое приобретение человеком знания в какой-либо предметной области. Обращаясь к понятию «структура индивидуального знания», они трактуют его с позиции системно-эволюционного подхода как «множество компонентов, представляющих совершившиеся взаимодействия субъекта с миром, и взаимоотношения между этими компонентами» [Максимова и др., 1998, с. 64]. Другими словами, структуру индивидуального знания можно изобразить в виде сети, которую авторы статьи называют *семантической*.

Далее, исследователи выделяют в структуре индивидуального знания *семантические ассоциативные сети* и *семантические пропозициональные сети*.

Первые отвечают за связность компонентов структуры индивидуального знания на основе семантических обобщений в конкретной сфере деятельности и за учет разнородной информации. Вторые обеспечивают переход от одних действий к другим, отражая тем самым их логическую преемственность. Тогда «актуализация компонентов структуры знания определяет феноменологию любой конкретной деятельности» [Там же, с. 79]. Следовательно, можно говорить о том, что каждой конкретной области практической деятельности человека соответствует своя составляющая структуры индивидуального знания, которую авторы статьи определяют как «специфический домен индивидуального знания».

В другой своей работе на основе проведенных экспериментов И. О. Александров, Н. Е. Максимова и др. приходят к выводу о том, что структуру индивидуального знания, которая соответствует конкретной предметной области, можно описать через *базовые компоненты* и их *группы*, в которых реализованы разного рода *отношения* между этими компонентами. Исследователи сообщают, что эти базовые компоненты «фиксируются как образования, представляющие вновь сформированные акты взаимоотношения субъекта с предметной областью» [Александров и др., 1999, с. 67]. Следовательно, разумно предположить, что в процессе овладения ИЯ через взаимодействие человека с иноязычной культурой постепенно кристаллизуются базовые компоненты, существующие в разнообразных отношениях между собой, порождая тем самым специфический домен индивидуального знания – «ментальное пространство» (в терминах В. Е. Ключко [Ключко, 2005]) этого языка.

Кроме того, авторы статьи выделяют два типа базовых компонентов, причем первый тип этих компонентов через дифференциацию порождает компоненты второго типа. При этом базовые компоненты второго типа представляют собой «акты репертуара», а компоненты первого типа отвечают за связность их групп. Как отмечают И. О. Александров, Н. Е. Максимова и др., «классификация базовых компонентов может быть дана через общность целей/результатов, условий и способов реализации актов взаимоотношения субъекта с предметной областью» [Александров и др., 1999, с. 67]. Вместе с тем они подчеркивают, что

состав базовых компонентов структуры индивидуального знания, с одной стороны, определяется логикой самой предметной области, а с другой стороны, важную роль в их формировании играет индивидуальное, проявляющееся в истории взаимоотношений человека с данной предметной областью.

Переходя на психофизиологический уровень, исследователи приходят к выводу, что базовым компонентам в структуре индивидуального знания соответствуют группы нейронов, специализация которых сходна относительно тех или иных актов репертуара. В свою очередь, отношения между этими базовыми компонентами проявляются на уровне взаимосвязи между группами специализированных нейронов [Там же]. Другими словами, можно говорить о наличии взаимодействия сетевого характера между группами специализированных нейронов.

Таким образом, напрашивается вывод о том, что структура индивидуального знания, являющегося психологическим феноменом по своей сути, обладает в своей основе биологической природой, что, в свою очередь, согласуется с представлениями У. Матураны и Ф. Варелы [Матурана, 2001] о биологической обусловленности когнитивного опыта человека, о которых уже шла речь в данном разделе. Сетевой принцип организации структуры индивидуального знания реализуется через соответствующие нейронные сети, которые возникают и развиваются в процессе становления человека. При этом для каждой конкретной области человеческой жизнедеятельности образуются свои собственные составляющие структуры индивидуального знания – «специфические домены» (согласно [Максимова и др., 1998] или «ментальные подпространства», следуя логике В. Е. Клочко [Клочко, 2005]).

Высвечивая роль культуры в развитии человека, современные исследователи представляют ее средой, включающей «набор эффордансов» (подробнее, [Александров, 2009]). Отметим, что термин *affordance* был предложен Джеймсом Гибсоном (James Gibson) в 1977 году [Gibson, 1977] (подробнее, [Gibson, 1986]), значение которого опирается в своей основе на английский глагол *to afford* – *давать, предоставлять, приносить* [Мюллер, 2000]. Другими словами,

эффордансы понимаются не как стимулы (культура как набор стимулов, действующих на индивида, в парадигме реактивности), а как «предоставители» возможности сформировать и реализовать определенное поведение.

Ю. И. Александров и Н. Л. Александрова в своей книге *Субъективный опыт, культура и социальные представления* подчеркивают (курсив далее – Ю. А. и Н. А.), что речь идет именно о том, что «человек ... *формирует в культуре свой опыт*» [Александров, 2009, с. 63]. И еще, «формирование элементов индивидуального опыта, системогенез (научение) разворачивается в культурной среде, и *каждый из этих элементов*, в этой среде сформированных, имеет «культурное содержание»» [Там же, с. 64]. Тогда с учетом сказанного в Параграфе 2.1 об избирательности взаимодействия человека как психологической системы со средой в процессе своего становления, можно говорить о том, что системогенез осуществляется через трансформацию определенного культурного содержания, представляющего собой потенциал, или «эффорданс» (согласно [Gibson, 1977]), в «многомерный мир человека» (по [Ключко, 2005]) в результате нахождения соответствия этому содержанию.

Далее, акцентируя свое внимание на роли культурного в понимании психического и рассматривая данную проблему с позиции системно-эволюционного подхода, Ю. И. Александров и Н. Л. Александрова обращаются в своем исследовании и к психофизиологическим основам системогенеза. При этом отмечается, что «*в основе формирования новых систем при научении лежит процесс специализации нейронов относительно вновь формируемой системы*» [Александров, 2009, с. 16]. Что касается самих нейронов для специализации, то их отбор происходит из числа «преспециализированных» клеток, которые сформировались на ранних стадиях онтогенеза. Речь идет о так называемом «принципе селекции» (подробнее, в [Александров, 2009]), согласно которому существует два этапа этого отбора. На первом этапе (ранний онтогенез) формируются различные наборы преспециализированных клеток, а второй этап связан со специализацией нейронов относительно видоспецифических и индивидуально специфических актов, которым обучается индивид. Как

подчеркивают Ю. И. Александров и Н. Л. Александрова, «*системная специализация нейронов постоянна и означает их неизменное вовлечение в реализацию соответствующих функциональных систем*» [Александров, 2009, с. 17].

Несмотря на тот факт, что современным исследователям уже удалось обнаружить нейроны, которые специализированы относительно разнообразных элементов индивидуального опыта, это не следует понимать как абсолютную предопределенность. Так, Ю. И. Александров и Н. Л. Александрова отмечают, что даже «*видоспецифические акты формируются в зависимости от особенностей индивидуального развития*» [Там же, с. 18]. В отношении индивидуально специфических актов авторы полагают, что индивидуальное развитие человека следует рассматривать как поэтапный процесс, в котором преспециализированные нейроны, задействованные при научении, служат, скорее, для формирования определенного класса таких актов. Для иллюстрации вышесказанного приведем следующее: «*Вновь сформированные, все более дифференцированные системы не заменяют ранее сформированные, а «наслаиваются» на них. Таким образом, субъективный опыт индивида представляет собой структуру, образованную системами разного «возраста»*» [Там же, с. 19]. Следовательно, можно говорить о том, что структура субъективного опыта многомерна по своей сути, а поведенческие акты реализуются через одновременную актуализацию нейронов, входящих в разноуровневые подсистемы, возникающие в процессе становления человека, образуя разнообразные нейронные паттерны. Кроме того, логично предположить, что каждый из нейронов, задействованных в реализации того или иного поведенческого акта, может считаться «преспециализированным» в контексте усложнения данного акта в ходе дальнейшего развития.

Повсеместные исследования нейронной активности способствовали открытию «зеркальных» нейронов («*mirror neurons*»), о существовании которых мир узнал в середине 90-х годов 20 века. Несколькими годами ранее группа ученых под руководством Giacomo Rizzolatti в Пармском университете (Università di Parma), Италия, в ходе изучения премоторной коры головного мозга макак

обнаружила, что активность большинства нейронов зоны F5 (*area F5*), расположенных в вентральной области премоторной коры (*ventral premotor cortex*), связана скорее с действием, нежели с отдельными движениями, из которых оно складывается: «... in most F5 neurons, the discharge correlates with an action, rather than with the individual movements that form it» [Rizzolatti, 1998, с. 188]. Были выделены нейроны, которые отвечали за различные действия, например, «хватание кистью» («*grasping with hand*»), «удерживание» («*holding*») и т.д. Дальнейшие исследования группы в этом направлении и привели к открытию «зеркальных» нейронов, когда выяснилось, что нейроны зоны F5 активизируются не только когда обезьяна хватала предмет или производила с ним какие-то действия, но и когда она наблюдала подобные действия экспериментатора: «Further study revealed something unexpected: a class of F5 neurons that discharge not only when the monkey grasped or manipulated the objects, but also when the monkey observed the experimenter making a similar gesture» [Там же]. Именно эти нейроны и были названы «зеркальными».

К удивительным свойствам этих нейронов можно отнести их узкую специализацию. Было замечено в ходе исследований, что они откликаются активностью только на конкретные действия с предметами, а простое предъявление этих предметов (*object presentation*) никак не сказывалось на нейронной активности. Эта избирательность нейронов проявлялась даже в зависимости от цели действия и того, как оно выполнялось. Например, некоторые из «зеркальных» нейронов реагировали, только когда предмет захватывался большим и указательным пальцами. Кроме того, активность этих нейронов не зависела от того, на каком расстоянии находился экспериментатор, действие которого наблюдала обезьяна [Rizzolatti, 1998].

Главным свойством «зеркальных» нейронов признается соответствие их активности при наблюдении за действием и при выполнении подобного действия: «... mirror neurons show congruence between the observed and executed action» [Там же, с. 188]. Именно это их свойство, по мнению многих исследователей, лежит в основе имитации действий (*imitating actions*) и их распознавании (*understanding*

actions). G. Rizzolatti и M. Arbib употребляют термин *understanding*, который они объясняют как способность индивида распознавать то, что другой индивид выполняет действие, отличать это действие от других и действовать в соответствии с полученной информацией: «By «understanding» we mean the capacity that individuals have to recognize that another individual is performing an action, to differentiate the observed action from other actions, and to use this information to act appropriately» [Там же , с. 189].

Большинство исследователей сходится во мнении, что зона F5 головного мозга приматов является аналогом зоны Брока в головном мозге человека. Как отмечается в [Rizzolatti, 1998], несмотря на то, что в традиционном представлении зона Брока отвечает за речь, а зона F5 связана с движением кистью, имеются экспериментальные свидетельства, которые позволяют обнаружить больше сходства между ними. Так, например, в зоне F5 находятся участки, связанные с активностью нейронов при движении кистью, и участки, активизирующиеся при движении рта и гортани. Аналогично, согласно результатам исследований, проведенных с помощью позитронно-эмиссионной томографии (*PET – Positron-Emission Tomography*), выявлено, что активизация нейронов в различных участках зоны Брока происходит при выполнении движений кистью и рукой, при мысленном представлении действий «хватание кистью» и «вращение кистью». Кроме того, активность в этой зоне наблюдалась и у пациентов с кровоизлиянием в подкорковые области мозга (*subcortical infarction*), когда их просили пошевелить парализованной рукой. Все эти данные дали основание ученым предполагать, что «зеркальные» нейроны есть и у человека, и что они связаны не только с выполнением действий, но, возможно, и с речью.

Группе G. Rizzolatti удалось обнаружить доказательство существования подобной системы нейронов и у человека. В экспериментах, которые проводил Luciano Fadiga с коллегами [Fadiga и др., 1995], было предположено, что при наблюдении какого-либо действия у человека возрастает нейронная активность в соответствующей области премоторной коры головного мозга. Как известно, возбуждение двигательных нейронов в коре головного мозга приводит к

распространению электрического импульса по кортикоспинальному тракту сначала к двигательным нейронам спинного мозга, а затем по корешкам и периферическим нервным волокнам к мышцам, вызывая их сокращение.

В ходе экспериментов исследователи, воздействуя на область моторной коры головного мозга с помощью транскраниальной магнитной стимуляции (*transcranial magnetic stimulation*), обнаружили у испытуемых усиление двигательных вызванных потенциалов (*motor evoked potentials*) при наблюдении за различными действиями экспериментатора. При этом характер регистрируемых вызванных потенциалов соответствовал паттернам двигательной активности, записанным при выполнении подобных действий самими участниками экспериментов. Анализ полученных результатов позволил L. Fadiga и его коллегам утверждать, что у человека, также как и у обезьян, существует некие системы нейронов, активизирующиеся как при выполнении определенных действий, так и при наблюдении за ними. В свою очередь, исследователи полагают, что именно эти системы отвечают и за распознавание таких действий.

Кроме того, логично предположить, что у человека подобный механизм представляет собой более сложную и многомерную структуру, поскольку содержит еще и речевой компонент. Следовательно, активизация определенных нейронов или нейронных паттернов может происходить не только при выполнении действий или наблюдении за ними, но и когда человек говорит или пишет о них, слышит или читает.

Несомненный интерес в этой связи представляют нейролингвистические исследования, проводимые с целью изучения особенностей развития речи в раннем возрасте, поскольку полученные эмпирические данные позволяют значительно расширить наши знания о когнитивном развитии и нейробиологической основе этого процесса.

Действительно, способности ребенка в овладении речью за короткий промежуток времени поразительны и вызывают интерес у представителей многих наук. В частности, специалисты исследуют механизмы, лежащие в основе овладения речью и изучения языка. Так, в работах Patricia Kuhl и ее коллег

(подробнее в [Kuhl, 2008]) было показано, что социальное взаимодействие (*social interaction*) и интерес, проявляемый ребенком к речи (*interest in speech*), могут оказаться особенно важными в процессе овладения речью в раннем возрасте.

Современные неинвазивные методы исследования деятельности мозга позволяют изучать процесс овладения речью и особенности обработки мозгом различных языковых явлений практически с момента появления младенца на свет. К ним относятся: 1) электроэнцефалография (ЭЭГ) – *electroencephalography (EEG)*; 2) метод вызванных потенциалов: в частности, связанные с событиями потенциалы (ССП) – *event-related potentials (ERPs)*; 3) магнитоэнцефалография (МЭГ) – *magnetoencephalography (MEG)*; 4) функциональная магнито-резонансная томография (фМРТ) – *functional magnetic resonance imaging (fMRI)* и 5) метод спектроскопии в ближней инфракрасной области (БИК-спектроскопия) – *near-infrared spectroscopy (NIRS)*.

Используя вышеперечисленные методы для регистрации нейронной активности, ученые могут теперь проследить особенности мозговой деятельности младенца при восприятии отдельных фонем того или иного языка, а в дальнейшем – при восприятии слов и предложений. В свою очередь, это дает возможность изучить механизмы, лежащие в основе обработки мозгом фонетической, семантической и синтаксической информации, и особенности образования нейронных сетей при овладении речью и изучении языка в раннем возрасте.

Так, Р. Kuhl и М. Rivera-Gaxiola в своем обзоре целого ряда исследований раннего речевого развития отмечают, что наблюдается ярко выраженная взаимосвязь между восприятием младенцами отдельных фонем на первом году жизни и слов, а затем и предложений на втором и третьем годах жизни, что свидетельствует о непрерывности самого процесса развития. Кроме того, они полагают, что языковая среда, в которой оказывается младенец в первый год своей жизни, закладывает основу нейронной архитектуры, которая и обуславливает дальнейшее овладение языком: «... exposure to language in the first year of life begins to set the neural architecture in a way that vaults the infant forward in the acquisition of language» [Kuhl, 2008, с. 513]. Сопоставляя вышесказанное с

представлением о роли культуры в развитии высших психических функций [Выготский, 2002b, 2002с], можно с большой долей вероятности утверждать, что именно культура оказывается решающим фактором, определяющим особенности формирующихся нейронных сетей, представляющих собой биологическую основу процесса развития.

В этой связи обратим внимание на результаты некоторых исследований из числа приведенных в обзоре Р. Kuhl и М. Rivera-Gaxiola [Kuhl, 2008]. В частности, многочисленные работы свидетельствуют о том, что новорожденные обладают универсальной способностью различать контрастные фонемы любого языка, но постепенно характер этой способности меняется (начиная приблизительно с 6 месяцев для гласных звуков и 10 месяцев для согласных). Данный факт трактуется исследователями как предрасположенность человеческого мозга в момент рождения к восприятию любого языка; однако по мере развития ребенка в той или иной языковой среде способность к фонетическому различению усиливается в отношении родного языка и постепенно сужается в отношении других языков. Отметим, что в случае билингвов описанная способность наблюдается в отношении двух языков, в среде которых развивается ребенок.

Эти данные позволили Р. Kuhl высказать предположение о том, что через восприятие родного языка с момента рождения происходят изменения в нейронной архитектуре и возникают нейронные связи, отражающие определенные паттерны, содержащиеся во внешней речи. Выдвинутая гипотеза [Kuhl, 2004], которая получила название *native language neural commitment (NLNC)*, гласит: «... initial native language experience produces changes in the neural architecture and connections that reflect the patterned regularities contained in ambient speech» [Kuhl, 2008, с. 516]. Такая «настройка» нейронных сетей на родной язык, по мнению Р. Kuhl, облегчает восприятие более сложных языковых структур в ходе дальнейшего развития и ведет к постепенному ослаблению способности воспринимать другие языки. Однако, на наш взгляд, это не следует понимать как угасание этой способности вообще и объяснять этим трудности в овладении другим языком в более позднем возрасте. Скорее, речь может идти о том, что для

родного языка постепенно формируется многомерная нейронная сеть, а в отношении других языков существует лишь возможность возникновения подобных структур в виде, скажем, преспециализированных нейронов, если рассуждать в логике Ю. И. Александрова [Александров, 2009].

Кроме того, обращает на себя внимание ряд экспериментальных работ, в которых изучается влияние социального взаимодействия на процесс раннего речевого развития. Например, одно из исследований, описанных в обзоре Р. Kuhl и М. Rivera-Gaxiola [Kuhl, 2008], касается особенностей овладения ИЯ 9-месячными младенцами [Kuhl и др., 2003]. В ходе эксперимента носители китайского языка (мужчины и женщины) читали испытуемым книги в течение 12 сессий по 25 минут каждая и играли с ними на протяжении 4-6 недель. В контрольной группе происходило все то же самое, но на английском языке. Еще две группы испытуемых слушали чтение книг на китайском языке, передаваемое по телевизору и в аудиозаписи. Сравнение полученных с помощью ССП результатов показало, что только в группе 9-месячных младенцев, где обучение китайскому языку происходило вживую, нейронная активность усиливалась при предъявлении им в дальнейшем фонем китайского языка. Следовательно, разумно предположить, что именно социальное взаимодействие (особенно на этапе раннего речевого развития) оказывается одним из ключевых факторов в процессе образования многомерных нейронных сетей, о которых шла речь выше, как в отношении родного языка, так и в отношении любого другого изучаемого языка.

Выводы по Главе 2

Исследование становления ИКК как психологического феномена, в том числе и в контексте профессиональной коммуникации, потребовало выбора методологической позиции, способной адекватно отразить сложность и многогранность самого научного конструкта и собрать воедино представления о различных составляющих процесса овладения ИЯ.

Обращение к теории психологических систем (В. Е. Ключко) позволило представить процесс овладения человеком ИЯ как трансформацию определенной культуры в его жизненный мир, а исследуемую компетентность – мерилем степени «присвоения» человеком этой культуры. Такое понимание процесса овладения ИЯ в большей мере соответствует синергетическому видению в отношении самого языка как сложной нелинейной динамической системы и дает возможность исследовать становящееся.

В соответствии с базовым принципом теории психологических систем об избирательности взаимодействия, можно сказать, что, изучая ИЯ, человек проецирует себя в мир иноязычной культуры и присваивает себе то, чему нашлось соответствие. Рассуждая аналогично и рассматривая проблему становления ИКК уже в контексте профессиональной коммуникации, можно предположить, что взаимодействуя с миром иноязычной культуры через изучение ИЯ для специальных целей, человек порождает тем самым еще один пласт своего многомерного жизненного мира, позволяющий ему профессионально реализовываться в иноязычной среде или через нее.

Культурно-историческая обусловленность процесса развития человека (Л. С. Выготский) выводит нас на более глубокое понимание роли иноязычной культуры в процессе овладения ИЯ. Изучая тот или иной язык, человек не просто приобщается к культурным ценностям другого народа, он тем самым изменяет свой «образ мира» (А. А. Леонтьев). Через освоение системы значений другого языка, через овладение определенными когнитивными схемами порождения высказываний, через усвоение социальных правил и норм и способов их реализации в процессе коммуникации фактически происходит становление «инвариантного образа мира», соответствующего культуре этого языка. Тогда в контексте ИКК можно полагать, что ее уровень является определенным индикатором того, насколько близок человек к пониманию реальности, свойственному представителям культуры изучаемого языка.

Обращение к нейропсихологическим механизмам овладения языком (как родным, так и иностранным) и научения вообще позволило выявить

нейробиологическую основу этого процесса. Современные неинвазивные методы исследования деятельности мозга дают возможность наблюдать за ходом когнитивного развития человека с момента рождения. Они явно указывают на то, что нейробиологической сущностью процесса речевого развития и овладения языком является возникновение и последующее усложнение нейронных сетей, отражающих особенности языковой среды, в которую помещается новорожденный. Обладая при рождении универсальной способностью к восприятию любого языка, младенцы уже на первом году жизни, как показывают многочисленные исследования, реагируют специфической нейронной активностью на предъявление элементов родного языка. В отношении других языков, на наш взгляд, способность к их восприятию сохраняется на уровне «преспециализированных нейронов» (следуя логике Ю. И. Александрова), а не исчезает постепенно, как полагают некоторые исследователи, поскольку мозг сразу же «отвечает» на изучение другого языка образованием соответствующих нейронных паттернов, усложняющихся по мере овладения этим языком. Кроме того, целый ряд экспериментальных исследований подтверждает ключевую роль социального взаимодействия в процессе раннего речевого развития как раз с позиции образования подобного рода нейронных сетей.

Таким образом, процесс овладения ИЯ может быть представлен как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека, результатом которой является инвариантный образ мира, соответствующий данной культуре и позволяющий человеку взаимодействовать с ее представителями. Эффективность этого взаимодействия определяется уровнем ИКК, а с нейробиологической точки зрения – степенью сложности и многомерности нейронных сетей, образовавшихся в процессе овладения ИЯ.

В свою очередь, такое понимание психологической сущности процесса овладения ИЯ позволяет раз и навсегда устранить существующие иллюзии того, что есть люди, неспособные говорить на иностранном языке, при условии, конечно, что сохранены их органы, отвечающие за восприятие и порождение речи. С позиции теории психологических систем, тот факт, что человек заявляет о своей

неспособности выучить ИЯ или заговорить на нем, означает лишь то, что он еще не нашел в этой иноязычной культуре того, что ему соответствовало бы.

Еще один очень важный момент, который также вытекает из представленной трактовки процесса овладения ИЯ в рамках теории психологических систем, касается его личностной обусловленности. С этой точки зрения обучение ИЯ в условиях высшей школы может быть только личностно-ориентированным. Студентам технических специальностей, для которых ИЯ входит в число обязательных предметов учебного плана, необходимо ясно осознавать свои собственные цели его изучения. Поскольку тогда становится понятным, какую траекторию выбрать для достижения поставленной цели, как найти оптимальные способы совладания с возникающими трудностями, как расширить сферу применения достигнутого уровня ИКК и т.д.

Выявленная психологическая сущность становления ИКК заставляет совершенно по-иному взглянуть и на роль преподавателя ИЯ в этом процессе. В соответствии с теорией психологических систем представляется возможным полагать, что именно через него в условиях образовательного процесса происходит «вход» в иноязычную культуру, если уровень ИКК студентов не достаточен, для того чтобы делать это самостоятельно. В таком случае преподаватель ИЯ является скорее тьютором, поскольку именно такой подход, на наш взгляд, позволяет реализовать индивидуальную образовательную траекторию, чтобы обеспечить «личное присутствие» человека в своем образовании, возможность его участия и влияния на свое образование» [Клочко, 2009, с. 12].

Глава 3. Эмпирическое исследование становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей

3.1. Методология и процедура эмпирического исследования

Теоретико-методологическим основанием эмпирического исследования становления профессионально-ориентированной ИКК послужили работы в контексте изучения личностного потенциала, который представляется, согласно отечественным психологам, ресурсной составляющей жизнеосуществления человека [Леонтьев Д. А. и др., 2007; Богомаз, Каракулова, 2010; Богомаз, Мацута, 2010; Сметанова, 2012]. Возрастание роли человеческого фактора в различных сферах жизнедеятельности в ходе становления информационного общества, в первую очередь, отражается на тех, «кто обладает потенцией преобразовывать свои возможности в действительность» [Клочко, 2009, с. 6]. Несмотря на то, что понятие личностного потенциала является относительно новым в психологии и по-разному интерпретируется исследователями, его глубинная сущность проявляется в связи *возможности* и *действительности*. Согласно В. И. Слободчикову [Слободчиков, 2001], процесс превращения возможности в действительность всегда опосредован самим человеком, находящимся в определенных социальных условиях, причем мера этого превращения зависит от деятельности и активности самой личности. Объективные возможности трансформируются сначала в субъективные возможности личности, которые затем, реализуясь в жизнедеятельности, превращаются в объективированные процессы, выраженные в новых результатах и достижениях.

В данном исследовании мы опираемся на определение, предложенное Д. А. Леонтьевым: «Личностный потенциал представляет собой интегральную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних

критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [Леонтьев Д. А. и др., 2007, с. 10]. В этой связи определение специфики проявления параметров личностного потенциала у студентов технических специальностей и оценка степени их взаимосвязи с уровнем ИКК может помочь выявить так называемые «точки роста», т.е. то, что могло бы послужить психологическим ресурсом становления их профессионально-ориентированной ИКК в условиях вузовского образования. В частности, важными для более глубокого понимания этого процесса могут оказаться, на наш взгляд, следующие параметры, характеризующие личностный потенциал человека: толерантность к неопределенности, жизнестойкость, особенности самоорганизации деятельности и характер базисных убеждений.

Так, толерантность к неопределенности представляется существенным психологическим фактором для нашего понимания особенностей становления исследуемой компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях вузовского образования. Собственный педагогический опыт диссертанта и отзывы коллег, работающих со студентами неязыковых факультетов, позволяют говорить о том, что достаточно часто студенты, испытывающие трудности в овладении ИЯ, категоричны в своих суждениях в отношении изучаемого языка. Например, разъясняя отдельные грамматические правила, особенности произношения слов английского языка, стилистические тонкости или проявление культуральных различий, приходилось слышать от студентов: «И кто придумал эти правила?!», или «Да разве можно запомнить все эти звуки?!», или «Неужели сами англичане во всем этом разбираются?» Другими словами, можно предположить, что момент «встречи» с иноязычной культурой и другой языковой системой будет значительно затруднен, если степень выраженности толерантности к неопределенности будет низкой.

Интересен в этой связи лингвистический анализ понятия «толерантность», проведенный О. А. Михайловой [Михайлова, 2003]. Слово *толерантность* происходит от латинского *tolerantia* – *терпение, терпимость*, связанного с

многозначным глаголом *tolerare* со значением *выносить, переносить, сносить*. В своем «ментальном» значении слово *толерантность* является сравнительно недавним заимствованием, т.к. ни в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, ни в других толковых словарях XVIII-XIX веков данная лексическая единица не зафиксирована. В толковых словарях советской эпохи наблюдается почти полное отсутствие слова *толерантность* в интересующем нас значении. Возможной причиной является то, что терпимость к иному мировоззрению, иному мнению, иной вере считалась недопустимым качеством в то время. В конце XX века слово *толерантность* активно вошло в русский язык и получило широкое распространение в современной речи, породив неоднозначность его понимания в русском языковом сообществе.

Рассматривая толерантность как лингвокультурологическую категорию, О. А. Михайлова выделяет две составляющих: отношение (терпимость) и поведение (ненасилие). Однако при всей семантической близости понятий *толерантность* и *терпимость* отождествлять их нельзя, поскольку толерантность основана на противопоставлении *свой-чужой*, а не оперирует категориями *плохо-хорошо*. Толерантность – это терпимое отношение к *иному*, к мнениям, убеждениям и верованиям *другого*. Еще один важный аспект заключается в том, что условием возникновения толерантности является только ситуация разногласий, напряженность между приверженностью собственным взглядам и признанием убеждений других. Невозможно быть толерантным или интолерантным к тому, до чего нам нет никакого дела.

Следует отметить, что в целом ряде работ психолого-педагогического плана, посвященных формированию толерантных отношений, воспитанию толерантного сознания, актуализации толерантных свойств личности и т.д. (см., например, [Наследова, 2005; Яценко, 2007; Балданова, 2011]), ИЯ отводится ключевая роль. Однако толерантность, по мнению В.Н. Сырова [Сыров, 2003], может быть и целью, и средством, попадая в мир человеческих отношений и культуры. Тогда толерантность как терпимое отношение к *иному* и как деятельность, направленная на понимание *иного*, может стать проводником в мир другой культуры, помочь

обучаемым постичь всю красоту и богатство этого мира и обрести язык международного взаимодействия (курсив – *И. А.*). В таком случае, рассматривая *иное* как неопределенность и оценив степень выраженности толерантности к неопределенности у студентов технических специальностей, изучающих ИЯ, и степень ее взаимосвязи с их уровнем ИКК, можно выработать соответствующие рекомендации по оптимизации образовательного процесса.

Следующим параметром личностного потенциала, представляющим определенный интерес в нашем исследовании, является жизнестойкость. Как известно, понятие жизнестойкости (*hardiness*) было введено в научный обиход S. Kobasa [Kobasa, 1979], а его дальнейшей разработкой занимался Сальваторе Мадди (Salvatore Maddi) и его коллеги, в том числе и S. Kobasa [Kobasa и др., 1985; Maddi, 2004, 2006]. Исследователей интересовала способность личности выдерживать стрессовые нагрузки, сохраняя при этом внутренний баланс и успешность выполняемой деятельности. В состав жизнестойкости входят три относительно независимых компонента: вовлеченность (*commitment*), контроль (*control*) и принятие риска (*challenge*).

Согласно Д. А. Леонтьеву и Е. И. Рассказовой [Леонтьев Д. А., 2006], осуществивших перевод и апробацию русскоязычной версии теста жизнестойкости С. Мадди (Hardiness Survey), вовлеченность показывает то, насколько человек заинтересован своей деятельностью и доволен ею. Контроль определяется как убежденность человека в том, что он способен повлиять на происходящее, даже если успех этого влияния не очевиден. Принятие риска отражает убежденность человека в том, что все, что с ним происходит, способствует его развитию через знания, получаемые из опыта (позитивного или негативного).

Как отмечается в [Бохан и др., 2011], жизнестойкость устойчиво связывается исследователями с успешностью человека в различных сферах деятельности. Кроме того, Д. А. Леонтьев [Леонтьев Д. А. и др., 2007] полагает ее одной из ключевых составляющих личностного потенциала, а С. А. Богомаз и Д. Ю. Баланев [Богомаз, Баланев, 2009] включают ее в структуру инновационного

потенциала человека. Другими словами, жизнестойкость «является необходимым ресурсом, на который человек может опереться при выборе будущего с его неизвестностью и тревогой, обеспечивающего получение нового опыта и создающего определенный потенциал и перспективу для личностного развития» [Бохан и др., 2011, с.111].

В контексте проводимого нами исследования степень выраженности жизнестойкости студентов технических специальностей может служить предиктором успешности их деятельности в процессе овладения ИЯ. В свою очередь, отдельные составляющие жизнестойкости могут показать, в какой степени человек заинтересован и доволен происходящим (*вовлеченность*), насколько он убежден в своей способности влиять на процесс (*контроль*) и в какой мере «встреча» с иноязычной культурой и другой языковой системой будут для него стимулом к усвоению нового (*принятие риска*).

Самоорганизация деятельности в качестве одного из параметров личностного потенциала важна для понимания того, насколько человеку свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность и проявлять настойчивость в достижении поставленных целей. Для количественной оценки склонности человека к самоорганизации служит опросник «Самоорганизация деятельности», разработанный Е. Ю. Мандриковой [Мандрикова, 2007] и содержащий 6 шкал. Шкала «Планомерность» позволяет измерить степень вовлеченности человека в тактическое ежедневное планирование. С помощью шкалы «Целеустремленность» можно оценить чувство цели в жизни человека и его стремление к ее достижению. Шкала «Настойчивость» измеряет то, в какой степени человек склонен прикладывать волевые усилия для завершения начатого дела и упорядочения своей активности. Шкала «Фиксация» позволяет определить степень фиксации человека на заранее запланированной деятельности, привязанность к ней, его ригидность в отношении планирования. Шкала «Самоорганизация» служит для измерения склонности человека использовать внешние средства для самоорганизации своей деятельности (например,

ежедневник). Шкала «Ориентация на настоящее» показывает степень концентрации человека на происходящем с ним в настоящее время.

Кроме того, как отмечает С. А. Богомаз [Богомаз, 2011], феномен самоорганизации деятельности находится в фокусе исследовательского интереса психологов в последнее время, поскольку способность к самоорганизации полагается важным свойством живых систем [Клочко, 2005], а параметры самоорганизации деятельности используются в качестве критериев развития личностного потенциала [Леонтьев Д. А. и др., 2007]. В исследованиях, проводимых под руководством С. А. Богомаза, было показано, что победители конкурса предпринимателей «Самозанятость» характеризовались наибольшей степенью выраженности склонности к самоорганизации деятельности в сравнении и с группой магистрантов и аспирантов, и с группой победителей научно-технического молодежного конкурса «У.М.Н.И.К.» [Богомаз, Каракулова, 2010]. Также были выявлены положительные корреляции между склонностью к самоорганизации у студентов вуза и высоким уровнем психологического благополучия [Нос, 2009]. Другими словами, полученные эмпирические данные позволяют рассматривать склонность человека к самоорганизации в качестве важной составляющей его личностного потенциала, «который может быть мобилизован для достижения личностно значимых целей и преодоления проблемных ситуаций» [Богомаз, 2011, с. 165].

Таким образом, исследование склонности студентов технических специальностей к самоорганизации деятельности позволит оценить, в какой степени они способны видеть и ставить цели, планировать свою деятельность и проявлять определенную настойчивость в достижении этих целей в процессе овладения ИЯ в условиях вуза.

Далее, исследование особенностей базисных убеждений испытуемых позволяет выявить степень выраженности их чувства психологической безопасности, рассматриваемого в качестве одного их базовых ощущений человека. По мнению американской исследовательницы Р. Янов-Бульман (R. Janoff-Bulman), здоровое чувство безопасности основано на трех категориях

базисных убеждений, которые составляют ядро субъективного мира человека, а именно: 1) вера в то, что в мире больше добра, чем зла; 2) убежденность в том, что мир полон смысла; 3) убежденность в ценности собственного «Я» [Janoff-Bulman, 1989; Janoff-Bulman, 2000]. Следует отметить, что становление базисных убеждений происходит в детстве под влиянием значимых взрослых [Богомаз, 2009; Богомаз, Гладких, 2009]. В исследованиях, выполненных под руководством С. А. Богомаза, было показано, что чувство психологической безопасности у молодых людей является важным условием развития их личностного потенциала [Будакова, 2010]. Кроме того, сложившаяся система базисных убеждений, представляющая собой ядро субъективного мира человека, важна для понимания его индивидуальных особенностей как субъекта деятельности [Богомаз, 2014]. В контексте проводимого нами исследования представляется возможным полагать, что особенности базисных убеждений молодых людей могут проявляться в их отношении к ИЯ и иноязычной культуре в целом, определяя тем самым динамику становления их профессионально-ориентированной ИКК.

Исследование коммуникативного потенциала, который определяется как сложившаяся система коммуникативных качеств человека, оказывается особенно важным в отношении молодых людей, обучающихся по специальностям приоритетных направлений развития науки и техники [Богомаз, 2007; Богомаз, Каракулова, 2010; Богомаз, Каракулова, 2011]. В частности, от уровня коммуникативной компетентности людей, вовлекаемых в инновационную деятельность, может зависеть эффективность реализации их исследовательских проектов. Кроме того, С. А. Богомаз и В. В. Мацута [Богомаз, Мацута, 2010] показали, что высокий личностный потенциал у студентов и аспирантов технического и естественнонаучного профиля может сочетаться с довольно низким уровнем коммуникативного потенциала. Возможную причину авторы исследования видят в традиционном отсутствии какой-либо системы развития коммуникативных навыков будущих специалистов на «негуманитарных» факультетах. При этом, как отмечают С. А. Богомаз и В. В. Мацута, именно высокий личностный потенциал может выступить в качестве важного

психологического ресурса для развития коммуникативной компетентности студентов такого профиля в условиях вузовского образования.

Диагностика особенностей общения, разработанная В. Н. Недашковским [Недашковский, 2002], дает возможность оценить динамические и содержательные характеристики процесса коммуникации. Соответственно, динамически процесс общения описывается последовательностью определенных стадий в единичном цикле общения: 1) восприятие и понимание собеседника; 2) восприятие и понимание себя; 3) построение межличностных границ; 4) обращение к собеседнику. С точки зрения содержательных характеристик, процесс общения определяется такими параметрами, как эмпатия, рефлексия, границы общения, особенности речи. Предложенная методика, таким образом, позволяет определить 4 характеристики общения (*понимание собеседника, понимание себя в процессе общения, способность выстроить межличностную границу в общении, конгруэнтность в общении*) и вычислить суммарный показатель эффективности процесса общения.

Следовательно, определение специфики проявления коммуникативного потенциала у студентов технических специальностей и оценка степени его взаимосвязи с их уровнем ИКК могут способствовать созданию оптимальных образовательных условий в вузе для становления обозначенной компетентности.

Исследование отношения студентов к изучаемому языку позволяет по-иному взглянуть на процесс становления ИКК и выявить возможные причины эмоционального характера, затрудняющие процесс овладения ИЯ. Опираясь на представление Л. С. Выготского [Выготский, 2002a] о роли психики как органа отбора («решето, процеживающее мир»), субъективно искажающего реальность в пользу человека, теория психологических систем объясняет механизм избирательности сознания как раз через участие эмоций в порождении смыслов: «субъективное «оседает» на предметах, соответствующих человеку «здесь и сейчас», и то, на чем оно «осело», становится доступным сознанию человека, попадает в «конус света» сознания. ... Эмоции позволяют предмету, имеющему смысл, попасть в «конус света» ...» [Ключко, 2005, с. 162-163]. Многочисленные

исследования показывают, что позитивное отношение к тому или иному языку способствует развитию мотивации к изучению этого языка (например, [Dörnyei, 2002; Yang, 2003; Humphreys, 2008]. Кроме того, использование психолингвистических методик овладения ИЯ убедительно доказывает существование связи между эмоциональным отношением к изучаемому языку, часто неосознаваемым, и возникновением у человека определенных психологических барьеров, проявляющихся в процессе говорения на этом языке [Петров, 2010]. Эмпирическое исследование О. Е. Богдановой [Богданова, 2007] выявило наличие связи между эмоциональным отношением студентов языкового факультета к изучению ИЯ и частотой использования ими аффективных и метакогнитивных стратегий. В этой связи представляет определенный исследовательский интерес изучение влияния эмоционального отношения к изучаемому языку на процесс становления ИКК студентов неязыковых специальностей.

Методической базой эмпирического исследования послужили опросниковые методы, направленные на изучение параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей. Были использованы: тест «Жизнестойкость» (S. Maddi), в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), опросник «Самоорганизация деятельности» (Е. Ю. Мандрикова), Шкала толерантности к неопределенности (D. McLain), адаптированная Е. Г. Луковицкой, Шкала базисных убеждений (R. Janoff-Bulman) в адаптации О. А. Кравцовой) и методика «Диагностика особенностей общения» (В. Н. Недашковский).

Русскоязычная версия (Приложение 4) теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [Леонтьев Д. А., 2006] позволяет количественно измерить степень заинтересованности человека своей деятельностью («вовлеченность»), степень его убежденности в своей способности влиять на происходящее («контроль») и то, в какой мере человек убежден, что все происходящее способствует его развитию («принятие риска»). Кроме того, с помощью данного опросника вычисляется и суммарный балл жизнестойкости

человека. Средние значения (в баллах), полученные в ходе апробации теста жизнестойкости на российской выборке, в возрастной группе до 35 лет составили: «жизнестойкость» – 85.22; «вовлеченность» – 38.03; «контроль» – 29.86; «принятие риска» – 17.32.

Опросник «Самоорганизация деятельности», разработанный Е. Ю. Мандриковой [Мандрикова, 2007], позволяет оценить склонность человека к самоорганизации и содержит 6 шкал: «плановность», «целеустремленность», «настойчивость», «фиксация», «самоорганизация», «ориентация на настоящее» (Приложение 5). Кроме того, вычисляется суммарный показатель («индекс самоорганизации»), который характеризует человека с точки зрения того, насколько ему свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность и проявлять настойчивость в достижении поставленных целей.

Для оценки степени выраженности толерантности к неопределенности у участников эмпирического исследования использовалась Шкала толерантности к неопределенности (Приложение 6), разработанная и валидизированная Д. Маклейном (D. McLain). В английском варианте опросник носит название Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-I (MSTAT-I) и содержит 22 утверждения (10 из них – обратные), по каждому из которых испытуемым предлагается выразить свое согласие или несогласие, используя 7-балльную шкалу (R. Likert): (1) совершенно не согласен – (7) полностью согласен [McLain, 1993]. Перевод пунктов опросника Д. Маклейна на русский язык и психометрическая проверка Шкалы толерантности к неопределенности на выборке российских студентов были проведены Е. Г. Луковицкой [Луковицкая, 1998]. В частности, было выявлено, что российские респонденты в качестве неопределенных чаще всего воспринимают ситуации, подразумевающие сложность, предполагающие неразрешимость или новизну. Среднее значение толерантности к неопределенности, полученное Е. Г. Луковицкой для российских студентов, составило 95.0 ± 19.1 баллов.

Для определения особенностей базисных убеждений студентов технических специальностей применялась Шкала базисных убеждений (Приложение 7) Р.

Янов-Бульман, адаптированная О. А. Кравцовой [Практикум, 2003]. Оценка проводилась по 8 параметрам, отражающим базисные убеждения человека: «благосклонность мира» ($4,80 \pm 2,62$), «доброта людей» ($4,42 \pm 2,38$), «справедливость мира» ($4,19 \pm 2,21$), «контролируемость мира» ($4,49 \pm 2,45$), «случайность распределения происходящих событий» ($4,02 \pm 2,48$), «ценность собственного «Я»» ($4,89 \pm 3,13$), «самоконтроль» ($4,72 \pm 2,77$) и «везение» ($4,43 \pm 2,49$). В скобках приведены средние показатели (в баллах) по указанным параметрам, полученные в работе [Будакова, 2010] на выборке студентов младших курсов вузов ($n = 495$).

Специфика проявления коммуникативного потенциала у участников данного этапа исследования определялась с помощью методики В. Н. Недашковского «Диагностика особенностей общения» [Недашковский, 2002] (Приложение 8). Для этого респондентам предлагался тест, содержащий 24 пары полярных утверждений (14 из них – обратные), в каждой из которых необходимо было выбрать одно из них. Количественная оценка характеристик общения проводилась по 4 показателям: «понимание собеседника», «понимание себя в процессе общения», «способность выстроить межличностные границы» и «конгруэнтность в общении». Кроме того, вычислялся и суммарный балл эффективности процесса общения.

Для оценки уровня ИКК студентов технических специальностей были использованы экспертные оценки. В качестве экспертов выступали преподаватели английского языка, ведущие занятия в группах студентов, участвовавших в данной части эмпирического исследования. Экспертная оценка представляла собой общее впечатление преподавателя об уровне ИКК испытуемого, складывающееся в ходе длительного наблюдения за студентами (с начала учебного года до момента заполнения ими предложенного блока опросников) в разнообразных учебных ситуациях, предполагавших проявление обозначенной компетентности. Уровень ИКК определялся по 7-балльной шкале как «очень низкий» (2 балла) – «очень высокий» (5 баллов) с интервалом 0.5 балла.

Для выявления эмоционального отношения к изучаемому языку проводился свободный ассоциативный эксперимент. Кроме того, применялось анкетирование, направленное на исследование представлений студентов технических специальностей о целях изучения ИЯ, о возникающих трудностях в процессе его изучения и возможных ресурсах, способствующих овладению ИЯ. Также использовалось автобиографическое эссе, цель которого заключалась в выявлении особенностей прошлого опыта испытуемых в изучении ИЯ.

Для обработки полученных данных применялись следующие методы: контент-анализ и методы математической статистики, реализованные с помощью пакета компьютерных программ Statistica 6.0, включая описательную статистику, дисперсионный и корреляционный анализ.

3.2. Пилотажное исследование взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности, толерантности к неопределенности и отношения студентов к иностранному языку

Можно предположить, что взаимодействие с представителями другой культуры или изучение языка требует от человека определенной степени флексибельности. Как отмечают R. Adler, L. Rosenfeld и R. Proctor [Adler, 2007], одной из основных причин непонимания среди людей, принадлежащих разным культурам, является наличие целого ряда представлений и неписанных правил, регламентирующих «правильное» взаимодействие. В свою очередь, такое положение дел приводит к тому, что в процессе межкультурного взаимодействия человек сталкивается с огромным числом ситуаций неопределенности. Кроме того, ряд исследователей (например, [Yaveroglu, 2002; Samovar, 2004]) показали, что такой параметр, как «избегание неопределенности» (*uncertainty avoidance*) культурно детерминирован и оказывает влияние на характер коммуникации. Чем выше индекс избегания неопределенности, тем менее толерантными оказываются представители данного сообщества. Также следует отметить, что низкие показатели индекса избегания неопределенности свидетельствуют о том, что

представители таких сообществ легче воспринимают изменения и новшества или, другими словами, инновации. Таким образом, толерантность к неопределенности можно рассматривать в качестве параметра, характеризующего человека в контексте инновационной деятельности, а также в качестве параметра, обуславливающего процесс становления ИКК.

Другая культура и языковая система, которая может значительно отличаться от системы родного языка, являются постоянными источниками ситуаций неопределенности в этом случае. Разумно предположить, что если студенты неязыковых факультетов, изучающие ИЯ, различаются по степени выраженности толерантности к неопределенности, которая рассматривается как один из параметров личностного потенциала человека, то это может существенно сказываться на процессе становления их ИКК.

Несмотря на то, что понятие *толерантность к неопределенности* (*ambiguity tolerance*) было введено в научный обиход еще в середине прошлого века [Frenkel-Brunswik, 1949], возможность его использования в контексте обучения в качестве определяющего фактора, по мнению R. Carver [Carver, 2006], остается малоизученной. Таким образом, *первая часть пилотажного исследования* была связана с выявлением возможной взаимосвязи степени выраженности у студентов технических специальностей толерантности к неопределенности с их уровнем ИКК.

В пилотажном исследовании, которое проводилось весной 2009 года, приняло участие 48 студентов технических специальностей Томского государственного университета. Изучение английского языка на неязыковых факультетах предусмотрено учебным планом и является обязательным для всех студентов. В исследовании приняли участие 4 группы студентов, сформированные в начале учебного года в соответствии с их уровнем владения иностранным языком и годом обучения: Группа 1 (N = 16) – первокурсники (уровень elementary); Группа 2 (N = 10) – первокурсники (уровень intermediate); Группа 3 (N = 11) – магистранты второго года обучения (смешанный уровень); Группа 4 (N = 11) – второкурсники (уровень pre-intermediate).

Для оценки степени выраженности толерантности к неопределенности у участников пилотажного исследования использовалась Шкала толерантности к неопределенности (Приложение 6). Для оценки уровня ИКК испытуемых применялись экспертные оценки. В качестве эксперта выступал преподаватель английского языка, ведущий занятия в группах, указанных выше.

В Таблице 1 приведены средние значения, стандартное отклонение и медианы исследуемых переменных, полученные для четырех групп испытуемых, принимавших участие в пилотажном исследовании.

Таблица 1

Степень выраженности толерантности к неопределенности и уровень ИКК участников пилотажного исследования

Испытуемые	N	Толерантность к неопределенности			Иноязычная коммуникативная компетентность		
		Среднее	Станд. откл.	Медиана	Среднее	Станд. откл.	Медиана
Elementary_I	16	99.81	16.81	99.50	3.53	0.56	3.50
Intermediate_I	10	106.20	15.80	109.50	3.95	0.55	4.00
Магистранты	11	102.36	17.74	106.00	4.09	0.70	4.00
Второкурсники	11	104.36	19.71	102.00	3.64	0.74	3.50

Полученные результаты показывают, что средние значения толерантности к неопределенности в целом несколько выше среднего значения, полученного Е. Г. Луковицкой для выборки российских студентов (95.0 ± 19.1), что может свидетельствовать о том, что студенты, выбирающие для своего обучения технические специальности, в большей степени проявляют интерес к ситуациям, предполагающим наличие сложности, неоднозначности и новизны. При этом самое низкое среднее значение толерантности к неопределенности оказалось в группе студентов первого курса, распределенных в начале учебного года по уровню своего владения ИЯ в группу «elementary», где в основном учатся те студенты, которые испытывают значительные трудности в овладении ИЯ. Самое высокое среднее значение толерантности к неопределенности было выявлено в группе студентов первого курса, распределенных в начале учебного года в группу

«intermediate», где учатся студенты, изучающие ИЯ длительное время и имеющие высокие оценки по итогам освоения школьного курса.

Такое различие в степени выраженности толерантности к неопределенности в двух группах студентов, сформированных на основе достигнутого ими на этапе школьного обучения уровня владения ИЯ, возможно, свидетельствует о значимой роли толерантности к неопределенности в процессе овладения ИЯ. Студенты с более низкими баллами по Шкале толерантности к неопределенности будут, скорее, настороженно относиться к новому для себя опыту и избегать возникающие в процессе изучения языка трудности. В то время как студенты с более высокими показателями, вероятно, будут с интересом воспринимать новые возможности, стремясь преодолеть возникающие трудности.

Вместе с тем отсутствие статистически значимых корреляций между степенью выраженности у испытуемых толерантности к неопределенности и их уровнем ИКК, определенным с помощью экспертных оценок, не позволяет говорить о роли толерантности к неопределенности с полной уверенностью (см. Таблица 2). Одной из возможных причин отсутствия значимых корреляционных связей между исследуемыми переменными является ограниченность выборки пилотажного исследования.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи толерантности к неопределенности и уровня ИКК

	Иноязычная коммуникативная компетентность				
	Общая	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
	N=48	N=16	N=10	N=11	N=11
Толерантность к неопределенности	0.001	-0.243	-0.229	0.178	0.136
	p=0.965	p=0.365	p=0.525	p=0.600	p=0.690

Кроме того, корреляционный анализ не выявил статистически значимой корреляции между толерантностью к неопределенности и уровнем ИКК и на всей выборке пилотажного исследования (см. Таблица 2). Возможным объяснением подобной ситуации, на наш взгляд, может быть разнородность выборки, поскольку среди участников пилотажного исследования были студенты разных

курсов с разным уровнем владения ИЯ. Сравнение средних значений ИКК в исследуемых группах (см. Таблица 1) показало, что самый низкий уровень ИКК был характерен для студентов первого курса в группе «elementary», а самый высокий был обнаружен в группе магистрантов со смешанным уровнем владения ИЯ. Вероятно, более значимым фактором в этом случае может оказаться мотивационная составляющая процесса овладения ИЯ. Так, педагогический опыт автора диссертационного исследования позволяет говорить о том, что магистранты технических специальностей в процессе обучения проявляют большую заинтересованность в предмете, регулярно готовятся к занятиям, активно вовлечены в учебный процесс, задают больше вопросов с целью прояснения для себя различных аспектов языка и иноязычной культуры, демонстрируют большую самостоятельность в процессе работы. Однако смешанный уровень владения ИЯ в группе магистрантов и малое число участников пилотажного исследования не позволяют достоверно оценить возможный вклад толерантности к неопределенности в процесс овладения ИЯ в этом случае.

Также была предпринята попытка исследования возможных корреляций между изучаемыми переменными в группах толерантных к неопределенности студентов и интолерантных. Для этого вся выборка пилотажного исследования была поделена на две группы, исходя из значения медианы толерантности к неопределенности (см. [Carver, 2006]). Получившиеся группы, по 24 человека каждая, достоверно различались по степени выраженности толерантности к неопределенности: «интолерантные» – $M1 = 89.29$ баллов, «толерантные» – $M2 = 116.25$ баллов ($t\text{-value} = -8.880$, $p = 0.000$). Однако статистически значимых корреляций между толерантностью к неопределенности и уровнем ИКК в каждой из этих групп выявлено не было: «интолерантные» ($r = 0.064$, $p = 0.767$) и «толерантные» ($r = -0.112$, $p = 0.603$).

Вторая часть пилотажного исследования была направлена на изучение возможной взаимосвязи эмоционального отношения к изучаемому языку и уровня ИКК студентов технических специальностей. Для выявления характера

эмоционального отношения студентов технических специальностей к изучаемому языку был проведен свободный ассоциативный эксперимент (по аналогии с [Banerjee, 1994; Богданова, 2007]), в котором студентов попросили записать прилагательное, которое у них ассоциируется со словосочетанием «английский язык». Количество студентов, принявших участие в этом эксперименте составило 25 человек из числа тех, кто ранее уже участвовал в данном пилотажном исследовании (первый этап).

С учетом показателей по Шкале толерантности к неопределенности, полученных на первом этапе пилотажного исследования, участники второго этапа были разделены на 2 группы: «толерантные» ($N = 14$) и «интолерантные» ($N = 11$). Отметим, что обозначенные группы достоверно различались по степени выраженности толерантности к неопределенности ($t\text{-value} = 6.639$, $p = 0.000$). Для дальнейшего анализа были также использованы экспертные оценки уровня ИКК, полученные на первом этапе пилотажного исследования.

Таблица 3 содержит описательную статистику по уровню ИКК в группах студентов, толерантных и интолерантных к неопределенности. Сравнение выделенных групп проводилось по среднему, минимальному и максимальному значениям исследуемого параметра. Несмотря на то, что статистически значимых различий между толерантными и интолерантными к неопределенности студентами выявлено не было ($t\text{-value} = 0.707$, $p = 0.487$), их показатели ИКК варьировались в разных пределах. Так, в группе «толерантных» они охватывали практически всю шкалу (от 2.5 до 5.0 баллов с интервалом 0.5 балла) в отличие от «интолерантных», где диапазон был значительно меньше (от 3.0 до 4.0 баллов).

Таблица 3

Уровень ИКК в группах
толерантных и интолерантных к неопределенности студентов

Группа	N	Иноязычная коммуникативная компетентность				
		Среднее	Медиана	Min	Max	Станд. откл.
Толерантные	14	3.89	3.75	2.5	5.0	0.74
Интолерантные	11	3.73	3.50	3.0	4.0	0.26

Полученный результат в отношении диапазона распределения экспертных оценок, характеризующих уровень ИКК в группах толерантных и интолерантных к неопределенности студентов, представляет значительный исследовательский интерес, поскольку затрагивает качественную сторону процесса овладения иностранным языком. Возможно, в случае толерантных к неопределенности студентов технических специальностей существуют дополнительные факторы, которые оказываются более значимыми в учебном процессе, способствуя или препятствуя развитию ИКК в условиях вузовского образования. В то время как интолерантные к неопределенности студенты, испытывая значительные трудности в преодолении своей настороженности к новому опыту, вероятно, психологически более скованы, что мешает им достичь более высокого уровня ИКК.

Кроме того, качественный анализ данных, полученных в ходе ассоциативного эксперимента, показал, что в группе толерантных к неопределенности студентов прилагательные, которые ассоциировались у них со словосочетанием «английский язык», были разнообразнее и сильнее окрашены в эмоциональном плане с выраженной положительной коннотацией.

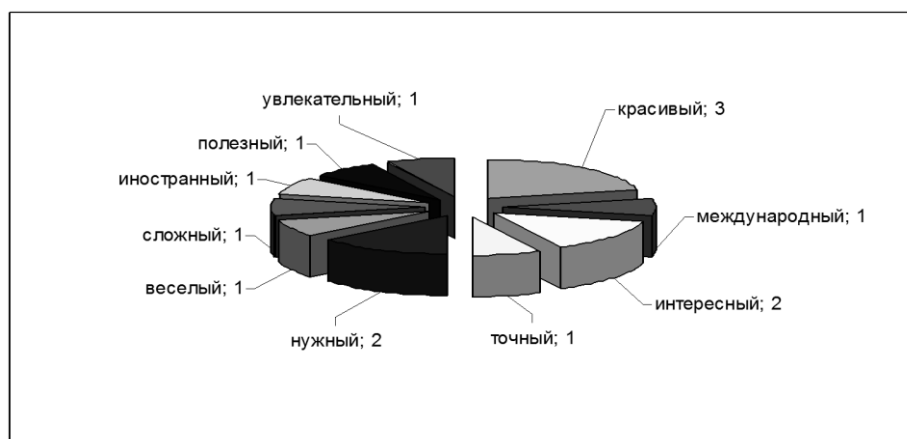


Рисунок 2 – Распределение прилагательных, ассоциирующихся со словосочетанием «английский язык», в группе толерантных к неопределенности студентов

В частности, английский язык представлялся им «*красивым*» (3), «*интересным*» (2), «*нужным*» (2), «*веселым*» (1), «*сложным*» (1), «*точным*» (1), «*увлекательным*» (1) и т.д. (Рис. 2), что позволило нам условно назвать эту группу «Радость от изучения английского языка».

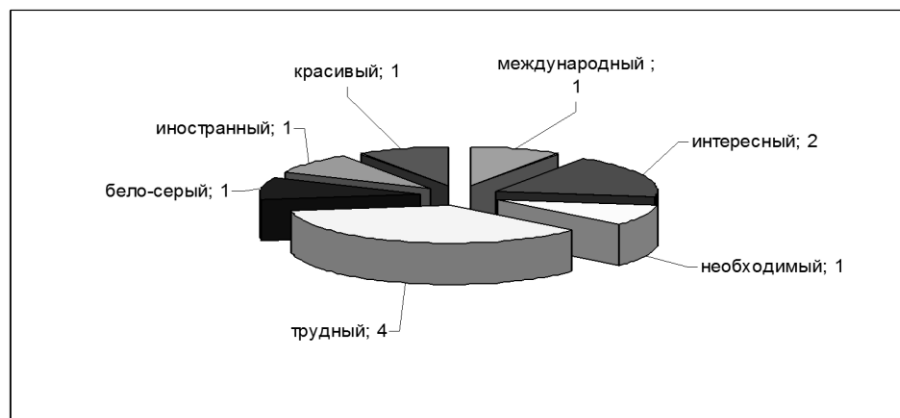


Рисунок 3 – Распределение прилагательных, ассоциирующихся со словосочетанием «английский язык», в группе интолерантных к неопределенности студентов

В группе интолерантных к неопределенности студентов их представление об английском языке из таких прилагательных как: «*трудный*» (4), «*интересный*» (2), «*необходимый*» (1), «*международный*» (1), «*иностраный*» (1), «*красивый*» (1) и т.д. (Рис. 3), что отразилось в условном названии этой группы «Изучение английского языка – тяжкий труд».

Следовательно, сделанное выше предположение о большей психологической скованности интолерантных к неопределенности студентов в процессе овладения ИЯ может найти свое подтверждение на уровне их эмоционального отношения к изучаемому языку.

3.3. Исследование взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности и параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов

В исследовании, направленном на определение специфики проявления параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей и оценку степени взаимосвязи обозначенных параметров с уровнем ИКК (Приложение 3), приняли участие 131 человек (78 юношей и 53 девушки). Все респонденты на момент проведения исследования (2009/2010 и 2010/2011 учебные годы) обучались в Томском государственном университете. Выборку исследования составили студенты первого и второго курса двух технически-ориентированных факультетов, для которых изучение английского языка было предусмотрено учебным планом и являлось обязательным для всех студентов. Кроме того, в исследовании приняли участие магистранты физико-технического факультета, изучавшие профессионально-ориентированный курс английского языка.

В количественном выражении в группу студентов первого курса (Группа 1) вошли 51 человек (30 юношей и 21 девушка), второго курса (Группа 2) – 56 человек (34 юноши и 22 девушки) и в группу магистрантов (Группа 3) – 24 человека (14 юношей и 10 девушек). Возраст участников исследования варьировался от 17 до 25 лет, а средний возраст выборки составил 19.57 ± 1.87 , в том числе по группам: 18.33 ± 0.95 ; 19.27 ± 0.92 ; 22.92 ± 0.65 , соответственно.

Методической базой данного этапа эмпирического исследования послужили опросниковые методы, направленные на изучение параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей. Были использованы: тест «Жизнестойкость», опросник «Самоорганизация деятельности», Шкала толерантности к неопределенности, Шкала базисных убеждений и методика «Диагностика особенностей общения» (подробнее, Параграф 3.1).

Для оценки уровня ИКК студентов технических специальностей были использованы экспертные оценки. В качестве экспертов выступали преподаватели английского языка, ведущие занятия в группах студентов, участвовавших в данной части эмпирического исследования.

Следует отметить, что заполнение бланков опросников проходило весной 2010 и 2011 годов, что позволяло преподавателям английского языка, ведущим занятия в группах участников данного этапа эмпирического исследования в 2009/2010 и 2010/2011 учебных годах, накопить достаточно сведений для экспертной оценки уровня ИКК своих студентов. Бланки опросников предъявлялись респондентам единым блоком одномоментно, и участие в их заполнении было добровольным на основе устного согласия. Обработка методами математической статистики проводилась после того, как все полученные в ходе этой части эмпирического исследования данные были сведены в единую таблицу.

Оценка уровня иноязычной коммуникативной компетентности. В Таблице 4 представлены средние значения и стандартное отклонение по уровню ИКК, определенному методом экспертных оценок, для исследуемой выборки в целом и в выделенных для анализа группах.

Таблица 4

Уровень ИКК студентов технических специальностей
(описательная статистика)

Группа	N	Иноязычная коммуникативная компетентность	
		Среднее	Стандартное отклонение
Общая	131	3.51	0.66
Первокурсники	51	3.38	0.60
Второкурсники	56	3.38	0.61
Магистранты	24	4.06	0.56
Юноши	78	3.37	0.69
Девушки	53	3.71	0.56

Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне ИКК студентов технических специальностей в целом по выборке и о явно выраженном отличии в уровне обозначенной компетентности между студентами младших курсов и магистрантами технических специальностей. Что касается гендерного аспекта, то

среднее значение уровня ИКК у девушек в целом по выборке оказалось выше, чем у юношей.

Достоверность различий между группами сравнения была подтверждена статистически. Между студентами первого курса (1) и магистрантами технических специальностей (2) степень различия составила: $M1 = 3.38$ и $M2 = 4.06$, соответственно; $t\text{-value} = -4.653$, $p = 0.000$. Уровень ИКК магистрантов статистически достоверно превышал аналогичный показатель в группе студентов 2 курса (1): $M2 = 4.06$ и $M1 = 3.38$, соответственно; $t\text{-value} = -4.589$, $p = 0.000$. В отношении гендерных различий, уровень ИКК девушек превышал аналогичный показатель у юношей на статистически достоверном уровне: $M1 = 3.71$ и $M2 = 3.37$, соответственно; $t\text{-value} = 2.958$, $p = 0.004$.

Кроме того, корреляционный анализ выявил статистически значимые корреляции между уровнем ИКК и такими характеристиками исследуемой выборки, как возраст, курс и пол. Так, чем старше были участники эмпирического исследования, тем выше были показатели их уровня ИКК ($r = 0.279$, $p = 0.001$). Кроме того, динамический характер ИКК проявлялся и на уровне курса. Была обнаружена положительная корреляция между уровнем ИКК студентов и их годом обучения ($r = 0.389$, $p = 0.000$). Также были получены статистически значимая корреляция между уровнем ИКК студентов технических специальностей и их полом (1 – М, 0 – Ж; $r = -0.252$, $p = 0.004$).

Специфика проявления личностного потенциала у студентов технических специальностей. Анализ собранных данных проводился по четырем ключевым параметрам личностного потенциала: жизнестойкость, самоорганизация деятельности, толерантность к неопределенности и характер базисных убеждений.

Следует отметить, что при обработке данных, полученных с помощью опросниковых методов, было выявлено несколько бланков по отдельным параметрам личностного потенциала, в которых респонденты не выразили свое отношение к некоторым из утверждений. Такие данные были исключены из

анализа, поэтому количество испытуемых по отдельным параметрам личностного потенциала может незначительно отличаться от исследуемой выборки.

Таблица 5 содержит описательную статистику по компонентам *жизнестойкости* и ее суммарному показателю. В целом полученные результаты несколько выше (на 4-11%) нормативных средних значений по тесту жизнестойкости (см. Раздел 3.1), определенных для российской выборки в возрастной группе до 35 лет [Леонтьев Д. А., 2006], почти по всем показателям за исключением «вовлеченности».

Таблица 5

Степень выраженности жизнестойкости
у студентов технических специальностей (N = 129)

Показатели жизнестойкости	Среднее	Минимум	Максимум	Станд. откл.
Вовлеченность	37.47	8	53	8.23
Контроль	32.30	9	48	6.99
Принятие риска	19.22	6	29	5.38
Суммарный показатель	88.99	28	123	18.17

Это дает основание полагать, что для студентов технических специальностей характерна средняя степень убежденности в том, что вовлеченность в разнообразные жизненные ситуации имеет смысл. Однако они в большей степени убеждены в своей способности эффективно контролировать жизненные ситуации и в том, что стоит рисковать, даже не будучи уверенным в положительном исходе дела. И, соответственно, на основе суммарного показателя можно говорить о том, что они в большей степени способны справиться с непредвиденными ситуациями в случае их возникновения.

Далее, корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные взаимосвязи на уровне тенденции между полом и компонентом жизнестойкости «контроль» (1 – юноши, 0 – девушки; $r = 0.179$, $p = 0.043$); между возрастом и такими показателями жизнестойкости, как «вовлеченность» ($r = 0.188$, $p = 0.033$), «контроль» ($r = 0.176$, $p = 0.047$), «принятие риска» ($r = 0.176$, $p = 0.047$) и суммарный показатель жизнестойкости ($r = 0.205$, $p = 0.020$); а также между показателем «курс» и такими компонентами жизнестойкости, как

«вовлеченность» ($r = 0.227$, $p = 0.010$), «принятие риска» ($r = 0.210$, $p = 0.017$) и суммарный показатель жизнестойкости ($r = 0.224$, $p = 0.011$). Однако в целом по исследуемой выборке никаких статистически значимых корреляций между уровнем ИКК студентов технических специальностей и их показателями по тесту жизнестойкости выявлено не было.

Сравнительный анализ степени выраженности составляющих жизнестойкости у девушек ($n = 53$) и юношей ($n = 76$) выявил статистически достоверные различия в этих группах по показателю жизнестойкости «контроль»: $M_2 = 33.34$ и $M_1 = 30.81$, соответственно; $t\text{-value} = -2.048$, $p = 0.043$. Кроме того, эти группы по-прежнему статистически достоверно различались и по уровню ИКК: $M_2 = 3.37$ и $M_1 = 3.71$, соответственно; $t\text{-value} = 2.950$, $p = 0.004$. Другими словами, юноши, обучающиеся на технически-ориентированных факультетах, вероятно, в большей степени способны контролировать происходящее, и этот фактор следует учитывать при формировании студенческих исследовательских групп, например, для работы в условиях, требующих повышенного внимания и осторожности.

Кроме того, проведенный внутригрупповой корреляционный анализ выявил следующие статистически значимые взаимосвязи: 1) в группе юношей их уровень ИКК положительно коррелировал с такими показателями жизнестойкости, как «принятие риска» ($r = 0.306$, $p = 0.007$) и суммарный балл по тесту жизнестойкость ($r = 0.227$, $p = 0.048$); 2) в группе девушек наблюдалась обратная корреляция между их уровнем ИКК и «принятием риска» ($r = -0.341$, $p = 0.012$).

Полученные результаты свидетельствуют о большей убежденности юношей в том, что они способны эффективно контролировать возникающие жизненные ситуации, в том числе и неопределенные. Вероятно, на фоне этой убежденности они в большей степени открыты миру иноязычной культуры и воспринимают процесс овладения ИЯ как вызов себе, что отражается на их уровне ИКК. Девушки, напротив, стремясь избежать неудач и негативного опыта, возможно, как раз в силу меньшей убежденности в своей способности контролировать

непредвиденные ситуации, используют какие-то другие стратегии для достижения успеха в овладении ИЯ.

Сравнительный анализ степени выраженности показателей жизнестойкости у студентов младших курсов и магистрантов технических специальностей выявил статистически достоверные различия между группами по ряду параметров. Так, достоверно различаясь между собой по уровню иноязычной коммуникативной компетентности ($M_2 = 4.06$ и $M_1 = 3.38$, соответственно; $t\text{-value} = -4.624$, $p = 0.000$), магистранты ($n = 24$) превосходили студентов первого курса ($n = 50$) практически по всем составляющим жизнестойкости: 1) «вовлеченность» ($M_2 = 41.46$ и $M_1 = 36.50$, соответственно; $t\text{-value} = -2.486$, $p = 0.015$); 2) «принятие риска» ($M_2 = 21.88$ и $M_1 = 19.08$, соответственно; $t\text{-value} = -2.169$, $p = 0.033$); 3) «жизнестойкость» ($M_2 = 98.00$ и $M_1 = 87.46$, соответственно; $t\text{-value} = -2.470$, $p = 0.016$). Группа студентов второго курса ($n = 55$) и группа магистрантов также статистически достоверно различались между собой по уровню иноязычной коммуникативной компетентности ($M_1 = 3.38$ и $M_2 = 4.06$, соответственно; $t\text{-value} = -4.562$, $p = 0.000$) и по целому ряду параметров теста жизнестойкости: 1) «вовлеченность» ($M_1 = 36.60$ и $M_2 = 41.46$, соответственно; $t\text{-value} = -2.554$, $p = 0.000$); 2) «принятие риска» ($M_1 = 18.20$ и $M_2 = 21.88$, соответственно; $t\text{-value} = -3.028$, $p = 0.003$); 3) «жизнестойкость» ($M_1 = 86.45$ и $M_2 = 98.00$, соответственно; $t\text{-value} = -2.700$, $p = 0.009$).

В свою очередь, это может служить, во-первых, подтверждением предположения о динамическом характере жизнестойкости как параметра личностного потенциала и о возможности целенаправленного развития этого личностного качества в контексте личностно-профессионального становления будущих специалистов. Во-вторых, в соответствии с полученными результатами, магистранты технических специальностей в большей степени ощущают собственную ценность и значимость, находятся в контакте с окружающими и включены в решение разнообразных задач, а жизненные события представляются им как возможность испытать себя. Такие люди, как показали исследования [Богомаз, Левицкая, 2007], в большей степени удовлетворены своей жизнью,

воспринимая ее как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс.

Анализ степени выраженности склонности к *самоорганизации деятельности* у студентов технических специальностей проводился по данным, полученным от 127 респондентов, т.к. 4 бланка были исключены из статистической обработки вследствие отсутствия реакции испытуемых по отдельным утверждениям опросника. Отметим, что для этой выборки среднее значение уровня ИКК составило 3.52 ± 0.66 , что практически не отличается от среднего значения этого параметра по всей исследуемой выборке (3.51 ± 0.66).

В таблице 6 приведены результаты описательной статистики по составляющим самоорганизации деятельности и ее суммарному индексу. Следует обратить внимание на то, что полученные результаты находятся в пределах нормативных средних значений, определенных Е. Ю. Мандриковой [Мандрикова, 2007].

Таблица 6

Степень выраженности склонности к самоорганизации деятельности
у студентов технических специальностей (N = 127)

Показатели самоорганизации деятельности	Среднее	Минимум	Максимум	Станд. откл.
Планирование	17.85	4	28	6.56
Целеустремленность	34.60	16	42	5.20
Настойчивость	20.67	7	35	6.87
Фиксация	20.48	6	35	5.71
Самоорганизация	7.46	3	21	4.22
Ориентация на настоящее	9.18	2	14	3.09
Суммарный индекс	110.24	66	154	18.29

Однако более детальное сравнение вести затруднительно, т.к. в выборку, исследованную автором методики, входили и студенты, и работающие взрослые. Вместе с тем средние значения показателей самоорганизации деятельности в исследуемой нами выборке позволяют говорить о средней степени выраженности склонности к самоорганизации деятельности у студентов технических специальностей.

Отметим также, что, различаясь по уровню ИКК на статистически достоверном уровне ($M2 = 3.38$ и $M1 = 3.71$, соответственно; $t\text{-value} = 2.833$, $p = 0.005$), девушки ($n = 53$) и юноши ($n = 74$), обучающиеся по техническим специальностям, демонстрировали практически одинаковую степень выраженности всех показателей самоорганизации деятельности.

Корреляционный анализ в отношении параметров самоорганизации деятельности и таких характеристик исследуемой выборки, как пол, возраст и курс, показал следующее. Были выявлены статистически значимые корреляции на уровне тенденции между возрастом испытуемых и целым рядом составляющих самоорганизации деятельности. Так, возраст респондентов положительно коррелировал с такими шкалами, как «целеустремленность» ($r = 0.217$, $p = 0.014$) и «настойчивость» ($r = 0.228$, $p = 0.010$), и была обнаружена обратная взаимосвязь между возрастом и шкалой «ориентация на настоящее» ($r = -0.205$, $p = 0.021$). Другими словами, чем старше становятся студенты технических специальностей, тем в большей степени, вероятно, они склонны осознавать свои цели и стремиться к их достижению, прикладывая при этом волевые усилия для завершения начатого дела и упорядочивая свою активность. При этом, возможно, они все в меньшей степени ориентируются на настоящее.

В отношении года обучения респондентов также наблюдалась обратная корреляция между этим показателем и шкалой «ориентация на настоящее», статистически значимая на уровне тенденции ($r = -0.193$, $p = 0.030$). Вместе с тем была обнаружена статистически значимая положительная взаимосвязь между годом обучения и «настойчивостью» ($r = 0.287$, $p = 0.001$). В свою очередь, это позволяет говорить о динамическом характере этого параметра самоорганизации деятельности. Возможно, студенты технических специальностей по мере своего личностно-профессионального развития в условиях вуза становятся все более склонными к упорядочиванию своей деятельности на основе мотивационно-волевой регуляции.

Кроме того, внутригрупповой корреляционный анализ, проведенный в группах юношей и девушек, обучающихся на технически-ориентированных

факультетах, позволил выявить статистически значимую корреляцию с отрицательным знаком между «ориентацией на настоящем» и уровнем ИКК в группе девушек ($r = -0.462$, $p = 0.000$). Вполне вероятно, что полученный результат связан с большей степенью ориентации девушек на будущее в своей деятельности. Возможно, девушки, обучающиеся по техническим специальностям, скорее склонны работать на перспективу, овладевая ИЯ. И чем сильнее они убеждены в том, что ИЯ может им пригодиться в будущем, тем больше усилий они прикладывают для развития обозначенной компетентности, что сказывается на ее уровне.

Сравнительный анализ степени выраженности склонности к самоорганизации деятельности у студентов младших курсов и магистрантов технических специальностей показал наличие статистически достоверных различий между выделенными для анализа группами по отдельным показателям. Так, студенты первого курса ($n = 49$) отличались от магистрантов ($n = 24$) по степени выраженности таких показателей, как «настойчивость» ($M2 = 24.71$ и $M1 = 19.39$, соответственно; $t\text{-value} = -3.148$, $p = 0.002$) и «ориентация на настоящее» ($M2 = 8.00$ и $M1 = 9.65$, соответственно; $t\text{-value} = 2.194$, $p = 0.031$). Отличались магистранты (2) и от студентов второго курса ($n = 54$) по степени выраженности показателей шкалы «настойчивость» ($M2 = 24.71$ и $M1 = 20.04$, соответственно; $t\text{-value} = -3.055$, $p = 0.003$). Отметим также, что степень выраженности настойчивости у магистрантов технических специальностей превышала среднее значение этого показателя по исследуемой выборке в целом (20.67 ± 6.87) на 19.5%. В свою очередь, это может свидетельствовать о том, что магистранты технических специальностей более организованы в сравнении со студентами младших курсов. Они в большей степени способны структурировать свою деятельность, прикладывая при этом волевые усилия для завершения начатого дела, что, возможно, является результатом их личностно-профессионального становления в условиях вуза. Кроме того, студенты первого курса технически-ориентированных факультетов, возможно, в большей степени фиксированы на происходящем с ними в настоящий момент времени, что может сказываться,

например, на эффективности деятельности в учебном процессе (например, если необходимо быстро переключаться с одного вида работы на другой). Магистранты технических специальностей, по-видимому, ориентированы в своей целенаправленной деятельности на перспективу.

Анализ степени выраженности *толерантности к неопределенности* у студентов технических специальностей проводился по данным, полученным в выборке 127 испытуемых (4 бланка были исключены из статистической обработки из-за отсутствия реакции респондентов по некоторым утверждениям опросника). При этом среднее значение уровня ИКК (3.52 ± 0.66) практически не отличалось от среднего значения этого параметра по всей исследуемой выборке (3.51 ± 0.66).

Таблица 7

Степень выраженности толерантности к неопределенности
у студентов технических специальностей

	N	Среднее	Станд. откл.
Общая	127	100.88	18.67
Студенты I курса	49	101.20	17.60
Студенты II курса	54	99.33	17.52
Магистранты	24	103.71	23.26
Юноши	74	101.39	19.28
Девушки	53	100.17	17.94

Таблица 7 содержит средние значения и стандартное отклонение по параметру личностного потенциала «толерантность к неопределенности» в целом по выборке и отдельно по выделенным для анализа группам. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что степень выраженности толерантности к неопределенности у студентов технических специальностей и в целом по выборке, и в выделенных группах испытуемых превышает нормативное среднее значение этого параметра (95.0 ± 19.1).

В свою очередь, это может означать, что такие студенты с большим интересом принимают неопределенные ситуации и стремятся к получению нового опыта, невзирая на возникающие трудности. При этом самые высокие баллы по толерантности к неопределенности наблюдаются у магистрантов (103.71 ± 23.26).

Однако статистически достоверных различий по толерантности к неопределенности между выделенными для анализа группами отмечено не было. Вместе с тем такие различия между этими группами были выявлены по уровню ИКК (см. сравнительный анализ этих групп по параметрам самоорганизации деятельности).

Корреляционный анализ не выявил никакой взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и уровнем ИКК студентов технических специальностей в целом по выборке. Однако внутригрупповой корреляционный анализ показал наличие отрицательной взаимосвязи на статистически значимом уровне между толерантностью к неопределенности и уровнем ИКК в группе девушек ($r = -0.291$, $p = 0.034$). Другими словами, чем настороженнее девушки, обучающиеся по техническим специальностям, относятся к неопределенным ситуациям, тем сильнее они, видимо, склонны искать какие-то другие способы совладания с этими ситуациями для обеспечения успешности своей деятельности.

Кроме того, исследуемая выборка была поделена на две группы на основе значения медианы толерантности к неопределенности (102.00): «интолерантные к неопределенности» ($n = 66$) и «толерантные к неопределенности» ($n = 61$). Выделенные таким образом группы статистически достоверно различались по степени выраженности толерантности к неопределенности ($M1 = 86.70$ и $M2 = 116.23$, соответственно; $t\text{-value} = -14.547$, $p = 0.000$). Однако данные группы не показали никакого статистически достоверного различия между собой по уровню ИКК.

В то же время, внутригрупповой корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые корреляции. Так, в группе интолерантных к неопределенности студентов уровень ИКК отрицательно коррелировал с полом испытуемых ($r = -0.438$, $p = 0.000$) и положительно – с годом обучения ($r = 0.319$, $p = 0.009$). Другими словами, уровень ИКК интолерантных к неопределенности девушек был выше в сравнении с показателями юношей. И, кроме того, чем дольше учились интолерантные к неопределенности студенты, тем выше становился их уровень ИКК.

В группе толерантных к неопределенности студентов гендерные различия не проявились. Однако были обнаружены положительные корреляционные связи между уровнем ИКК таких студентов и их возрастом ($r = 0.411$, $p = 0.001$) и годом обучения ($r = 0.462$, $p = 0.000$). В свою очередь, это может быть истолковано как проявление динамического характера ИКК. Другими словами, развитие ИКК толерантных к неопределенности студентов происходит в соответствии с ходом их профессионально-личностного становления.

Анализ характера базисных убеждений студентов технических специальностей проводился по данным, полученным от 129 респондентов (2 бланка были удалены из обработки из-за отсутствия реакции испытуемых по некоторым утверждениям опросника). Среднее значение уровня ИКК в данной выборке полностью соответствовало среднему значению этого параметра по всей исследуемой выборке (3.51 ± 0.66 баллов).

Таблица 8

Степень выраженности базисных убеждений у студентов технических специальностей (N = 129)

Базисные убеждения	Среднее	Минимум	Максимум	Станд. откл.
Благосклонность мира	4.52	1.25	6.00	0.89
Доброта людей	4.12	2.00	5.75	0.84
Справедливость	3.90	1.75	6.00	0.91
Контролируемость	3.90	2.00	5.75	0.88
Случайность	3.99	1.50	6.00	0.96
Ценность «Я»	4.28	2.25	6.00	0.85
Самоконтроль	4.16	2.00	6.00	0.78
Везение	3.86	1.75	6.00	0.94

В Таблице 8 представлены результаты описательной статистики в отношении степени выраженности базисных убеждений у студентов технических специальностей. В целом анализ полученных результатов показывает, что для студентов технических специальностей характерен средний уровень развития базисных убеждений, хотя средние значения этих параметров несколько ниже средних значений, определенных в исследовании [Будакова, 2010]. Тем не менее, можно говорить о том, что студенты, обучающиеся на технико-ориентированных

факультетах, убеждены в благосклонности мира и его положительном настрое по отношению к ним, в доброте большинства людей и в справедливости происходящего. Кроме того, данной категории студентов свойственна убежденность в неслучайности жизненных событий, причем эти события, по их мнению, поддаются контролю. При этом они убеждены в собственной ценности и значимости для других, в своей способности контролировать происходящее и в собственной удачливости.

Сравнительный анализ степени выраженности базисных убеждений у юношей и девушек, обучающихся по техническим специальностям, не выявил каких-либо статистически достоверных различий по исследуемым параметрам между ними. Однако средние баллы по всем категориям, за исключением шкалы «везение», были немного выше у девушек. При этом обе группы статистически достоверно различались по уровню ИКК ($M_2 = 3.37$ и $M_1 = 3.71$, соответственно; $t\text{-value} = 2.950$, $p = 0.004$).

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимых корреляций на уровне тенденции. Так, была обнаружена отрицательная взаимосвязь между возрастом испытуемых и такой категорией базисных убеждений, как «случайность» ($r = -0.188$, $p = 0.032$), а также положительная взаимосвязь между возрастом и категорией «ценность собственного «Я»» ($r = 0.242$, $p = 0.006$). Вероятно, чем старше становятся студенты технических специальностей, тем в меньшей степени они склонны верить в случайность происходящих в жизни событий и в большей степени убеждены в своей собственной ценности и значимости для других людей.

Кроме того, проведенный корреляционный анализ выявил положительную статистически значимую корреляцию на уровне тенденции между уровнем ИКК испытуемых и такой категорией базисных убеждений, как «справедливость» ($r = 0.193$, $p = 0.028$). Можно только предположить здесь, что чем сильнее выражена убежденность студентов технических специальностей в справедливости происходящего, тем конструктивнее они воспринимают какие-то замечания

преподавателя во время занятий, и это, вероятно, способствует становлению их ИКК.

Сравнительный анализ степени выраженности базисных убеждений у студентов младших курсов и магистрантов технических специальностей выявил статистически достоверные различия между выделенными для анализа группами по отдельным параметрам. Так, магистранты (2) ($n = 24$) отличались от студентов первого курса (1) ($n = 50$) по степени выраженности таких категорий базисных убеждений, как «случайность» ($M_2 = 3.58$ и $M_1 = 4.19$, соответственно; $t\text{-value} = 2.463$, $p = 0.016$) и «ценность собственного «Я»» ($M_2 = 4.69$ и $M_1 = 4.16$, соответственно; $t\text{-value} = -2.682$, $p = 0.009$). При этом обозначенные группы статистически достоверно различались и по уровню ИКК ($M_2 = 4.06$ и $M_1 = 3.38$, соответственно; $t\text{-value} = -4.624$, $p = 0.000$). В свою очередь, это может свидетельствовать о том, что магистранты технических специальностей в сравнении со студентами первого курса технически-ориентированных факультетов в большей степени убеждены в своей собственной ценности и в неслучайности происходящих с ними событий. Вероятно, это позволяет им брать на себя больше ответственности за свои собственные действия, что сказывается, в конечном итоге, на уровне их ИКК.

Кроме того, магистранты (2) отличались и от студентов второго курса (1) ($n = 55$) по степени выраженности такой категории базисных убеждений, как «ценность собственного «Я»» ($M_2 = 4.69$ и $M_1 = 4.20$, соответственно; $t\text{-value} = -2.446$, $p = 0.017$). Отметим, что между данными группами было выявлено также статистически достоверное различие по уровню ИКК. Полученные результаты заставляют обратить особое внимание на эту категорию базисных убеждений. Вполне вероятно, что осознание человеком своей собственной ценности во многом способствует становлению его ИКК.

Специфика проявления коммуникативного потенциала у студентов технических специальностей. Анализ степени выраженности параметров коммуникативного потенциала проводился по «сырым» баллам методики В. Н. Недашковского, т.к. в исследованиях под руководством С. А. Богомаза было

показано, что такой подход оказывается более информативным (см., например, [Богомаз, Мацута, 2010; Богомаз, Каракулова, 2010]). Исследователи предлагают вычислять средние значения показателей общения без использования коррекционного коэффициента, а их среднее арифметическое определяется ими как суммарный индекс коммуникативного потенциала. Кроме того, сам коррекционный коэффициент используется в виде дополнительного параметра, названного «Стремление создать о себе впечатление» [Нос, 2010].

Следует отметить, что статистическая обработка основывалась на данных, полученных от 122 респондентов (9 бланков были исключены из анализа из-за отсутствия реакции испытуемых по отдельным утверждениям опросника). Среднее значение уровня ИКК составило при этом 3.57 ± 0.62 балла.

Таблица 9

Степень выраженности параметров коммуникативного потенциала
у студентов технических специальностей (n = 122)

Коммуникативный потенциал	Среднее	Минимум	Максимум	Станд. откл.
Понимание собеседника	16.3	5.0	24.0	3.65
Понимание себя	15.3	5.0	24.0	4.48
Межличностные границы	7.8	4.0	12.0	1.64
Конгруэнтность в общении	16.4	8.0	24.0	2.69
Суммарный индекс	14.0	7.5	20.3	2.27
Стремление создать впечатление	7.0	0.0	12.0	2.55

Таблица 9 содержит средние значения, среднеквадратичное отклонение, минимум и максимум параметров коммуникативного потенциала студентов технических специальностей. Вычисленные средние значения параметров коммуникативного потенциала в основном соответствуют нормативным средним показателям, немного отличаясь от них в меньшую сторону. Исключение составляет фактор «способность выстраивать межличностные границы», среднее значение которого ($M = 7.8 \pm 1.64$) оказалось значительно ниже нормы. В свою очередь, это привело к тому, что среднее арифметическое показателей ($M = 14.0 \pm 2.27$), которое представляет собой суммарный индекс коммуникативного потенциала, оказалось ниже нормы. Это дает основание полагать, что студенты технических специальностей могут испытывать серьезные трудности в общении.

Основная причина этих сложностей, вероятно, связана с недостаточно развитым умением таких студентов удерживать собственную позицию, не нарушая при этом личностное пространство собеседника. Следовательно, можно сделать вывод и об общей дефицитарности умений студентов, обучающихся по техническим специальностям, в понимании себя и понимании другого человека в процессе коммуникации, а также в порождении ясных и понятных высказываний. С. А. Богомаз и В. В. Мацута [Богомаз, Мацута, 2010] также указывают на то, что коммуникативный потенциал вузовской молодежи развит в недостаточной степени, что может стать серьезным препятствием для молодых людей, обладающих достаточно высоким личностным потенциалом, с точки зрения реализации этого потенциала. Возможную причину исследователи видят в особенностях вузовского образовательного процесса, где вопросам развития коммуникативной компетентности студентов «негуманитарных» факультетов традиционно не уделяется должного внимания, и с этим нельзя не согласиться.

Сравнительный анализ степени выраженности параметров коммуникативного потенциала в группах юношей (2) ($n = 69$) и девушек (1) ($n = 53$) не выявил статистически достоверных различий между ними. Отметим, что обозначенные группы статистически достоверно различались по уровню ИКК ($M_2 = 3.47$ и $M_1 = 3.71$, соответственно; $t\text{-value} = 2.135$, $p = 0.035$).

Проведенный затем внутригрупповой корреляционный анализ позволил обнаружить в группе юношей статистически значимую взаимосвязь между уровнем ИКК и таким фактором коммуникативного потенциала, как «способность выстраивать межличностные границы» ($r = 0.316$, $p = 0.007$). Вероятно, это означает, что чем четче юноши, обучающиеся по техническим специальностям, определяют различия (в плане мыслей, чувств и желаний) между собой и собеседником, тем дальше они способны продвинуться в развитии своей ИКК.

В группе девушек также была выявлена статистически значимая корреляция в отношении уровня ИКК, но с фактором «понимание собеседника» и с отрицательным знаком: $r = -0.298$, $p = 0.029$. Данный результат является крайне неожиданным, и пока ему не найдено объяснение.

Далее, сравнительный анализ степени выраженности параметров коммуникативного потенциала проводился также в группах первокурсников ($n = 46$), второкурсников ($n = 52$) и магистрантов ($n = 24$), но никаких статистически достоверных различий обнаружено не было. Вместе с тем магистранты технических специальностей и студенты младших курсов статистически достоверно различались по уровню ИКК. Магистранты (2) – первокурсники (1) ($M_2 = 4.06$ и $M_1 = 3.47$, соответственно; $t\text{-value} = -4.267$, $p = 0.000$); магистранты (2) – второкурсники (1) ($M_2 = 4.06$ и $M_1 = 3.44$, соответственно; $t\text{-value} = -4.325$, $p = 0.000$).

Внутригрупповой корреляционный анализ выявил наличие положительной статистически значимой корреляции в группе магистрантов между уровнем ИКК и таким фактором коммуникативного потенциала, как «понимание себя в процессе общения» ($r = 0.413$, $p = 0.045$). Можно предположить, следовательно, что чем лучше развиты рефлексивные умения магистрантов технических специальностей, тем выше будет их уровень ИКК, поскольку рефлексия помогает им, возможно, осознавать возникающие трудности в процессе овладения ИЯ и находить оптимальные решения для совладания с ними.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что данная часть эмпирического исследования позволила выявить определенную взаимосвязь между уровнем ИКК студентов, обучающихся на технически-ориентированных факультетах, и степенью выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала. Во-первых, следует подчеркнуть, что характер этой взаимосвязи оказался нелинейным. Статистически значимые корреляционные связи проявлялись в основном на уровне групп, выделенных для анализа (юноши, девушки, первокурсники, второкурсники, магистранты). Следует обратить внимание на разнонаправленное влияние некоторых из исследуемых параметров на уровень ИКК в обозначенных группах. Во-вторых, наиболее значимыми для понимания характера этих зависимостей оказались следующие параметры: шкала «принятие риска» (тест жизнестойкости); шкалы «настойчивость» и «ориентация на настоящее» (опросник самоорганизации

деятельности); шкала «толерантность к неопределенности». В отношении базисных убеждений полученные результаты свидетельствуют о важной роли категории «ценность собственного «Я»». Что касается параметров коммуникативного потенциала, то следует отметить, прежде всего, низкий уровень суммарного индекса коммуникативного потенциала в исследуемой выборке, что, в свою очередь, затруднило анализ степени взаимосвязи этих параметров с ИКК. Возможно, наиболее значимым параметром коммуникативного потенциала для понимания процесса становления ИКК является фактор «понимание себя в процессе общения». В-третьих, в ходе данного этапа исследования было получено эмпирическое подтверждение высказанного нами предположения о динамическом характере ИКК.

3.4. Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях вузовского образования

Одним из основополагающих принципов государственной политики в области высшего профессионального образования на современном этапе является вхождение российской высшей школы в мировое образовательное пространство. При этом развитие и совершенствование системы высшего профессионального образования (ВПО) обеспечивается посредством создания условий для интеграции высшей школы и науки [О высшем и послевузовском профессиональном образовании, 2008]. Кроме того, разработка и принятие Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения законодательно закрепили компетентностную направленность высшего профессионального образования. Другими отличительными чертами новых стандартов являются: уровневая система высшего образования, личностно-ориентированный подход к обучению, использование модульных технологий в обучении, наличие базовой и вариативной частей каждого учебного цикла и внедрение системы зачетных единиц [ФГОС, 2009]. Таким образом, современная

образовательная ситуация характеризуется переходом высшего профессионального образования на компетентностную модель подготовки специалистов и изменением ценностных ориентаций самих участников образовательного процесса [Сурнина, 2008]. В свою очередь, это порождает необходимость разработки и внедрения образовательных практик, отвечающих антропологической направленности образования [Клочко, 2009] и обеспечивающих развитие профессиональной компетентности будущих специалистов.

Следует отметить, что изменилось и представление о роли ИЯ в системе подготовки будущих специалистов. Так, в настоящее время владение ИЯ (в основном английским как *lingua franca* в среде высшего образования, науки и технологии) считается одним из ключевых факторов успешной профессиональной деятельности и эффективной межкультурной профессиональной коммуникации [Обдалова, 2009]. Проведенный нами анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения по направлению 223200 «Техническая физика» [ФГОС, 2009] показал, что в сферу будущей профессиональной деятельности бакалавра могут входить следующие ее виды: научно-исследовательская, производственно-технологическая, проектно-конструкторская, организационно-управленческая, научно-педагогическая и научно-инновационная. В соответствии с требованиями новых стандартов, результатом освоения основных образовательных программ становятся общекультурные и профессиональные компетенции выпускника.

Владение ИЯ, который разработчики стандартов обозначают как второй, относится ими к числу профессиональных компетенций. Однако такое понимание ИЯ (как второго), на наш взгляд, значительно увеличивает степень его влияния на личностно-профессиональное становление будущих специалистов. Например, работа с научно-технической литературой на ИЯ подразумевает и владение основными способами и средствами получения и переработки информации, и способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, и готовность изучать зарубежный опыт в своей профессиональной сфере, и

способность самостоятельно пополнять свои знания, и готовность к профессиональному росту. Для участия в международном сотрудничестве в сфере профессиональной деятельности представляется необходимым умение грамотно строить устную и письменную речь, аргументированно и ясно излагать свои мысли, владение навыками публичного выступления, умение создавать тексты профессионального назначения, способность творчески подходить к решению профессиональных задач. Все это, по нашему мнению, позволяет говорить о развитии профессионально-ориентированной ИКК в условиях вузовского обучения ИЯ, подчеркивая тем самым интегральный характер этого личностного качества. Отметим, что профессионально-ориентированная ИКК определяется нами как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке.*

В свою очередь, такая трактовка ИКК и понимание человека открытой самоорганизующейся психологической системой позволяют рассматривать процесс изучения ИЯ с позиции теории психологических систем трансформацией иноязычной культуры в измерения «ментального пространства личности». Следовательно, представляется возможным полагать, что развитие профессионально-ориентированной ИКК в условиях образовательного процесса происходит в результате взаимодействия будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Таким образом, разработка и реализация педагогических технологий, отвечающих такому пониманию процесса изучения ИЯ студентами технических специальностей, приобретают особую актуальность.

Как отмечают А. П. Чернявская и др., в педагогической литературе используются несколько понятий, объединенных концептом *технология*: педагогическая технология, образовательная технология и технология обучения. Что касается термина *педагогическая технология*, то он понимается довольно широко, охватывая процессы образования, обучения и воспитания.

Образовательная технология в большей степени связана с организацией образовательных систем, хотя часто употребляется как синоним *педагогической технологии*. *Технология обучения* представляет собой описание деятельности учителя и учащихся в учебном процессе [Образовательные технологии, 2009]. Также стоит упомянуть, что в англоязычных источниках в основном употребляется термин *educational technology*, трактовка которого варьируется от «devices, media, hardware or software used for learning/teaching purposes» до «a systematic way of designing, carrying out, and evaluating the total process of learning and teaching» [Saettler, 2004]. Отметим, что *педагогическая технология* понимается нами как совокупность способов организации образовательного процесса, направленных на достижение оптимального результата в решении поставленной задачи.

К настоящему моменту в практике обучения ИЯ накоплен богатый опыт реализации личностно-ориентированного подхода: обучение в сотрудничестве, метод проектов и разноуровневое обучение [Полат, а, эл. ресурс]. Обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*) предполагает активную совместную учебную деятельность учащихся в различных учебных ситуациях [Полат, б, эл. ресурс]. Разноуровневое обучение (*differentiated learning*) позволяет варьировать глубину и сложность осваиваемого учебного материала в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся [Paterson, 2005]. Метод проектов (*project method*) характеризуется прагматической направленностью на результат решения практически или теоретически значимой для учащегося проблемы [Полат, а, эл. ресурс]. Однако, как справедливо замечает Е. С. Полат, приобретая все большее количество сторонников, особенно в школьном образовании, метод проектов имеет и все более широкое толкование, которое размывает суть понятия «проект». В свою очередь, проблема развития профессионально-ориентированной ИКК в условиях ВПО требует интеграции различных методов и подходов к обучению ИЯ. Примером такой интеграции, по нашему мнению, может служить *мини-исследование*.

В качестве основы психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК *мини-исследование* представляет собой совокупность способов организации практической деятельности студентов технических специальностей, которая позволяет им: 1) учиться формулировать проблему исследования и решать поставленные задачи; 2) развивать критическое мышление, анализируя информацию по исследуемой проблеме; 3) интегрируя знания из своей предметной области и опираясь на достигнутый уровень ИКК, расширять знания по предмету и повышать свой уровень ИКК; 4) представлять результаты исследования в устной и письменной форме; 5) участвовать в научной дискуссии на иностранном языке. Другими словами, мини-исследование выступает в роли *деятельностного* компонента предлагаемой технологии, которая содержит еще четыре структурных элемента: *диагностический, мотивационный, организационный и рефлексивный* компоненты (Рис. 4).

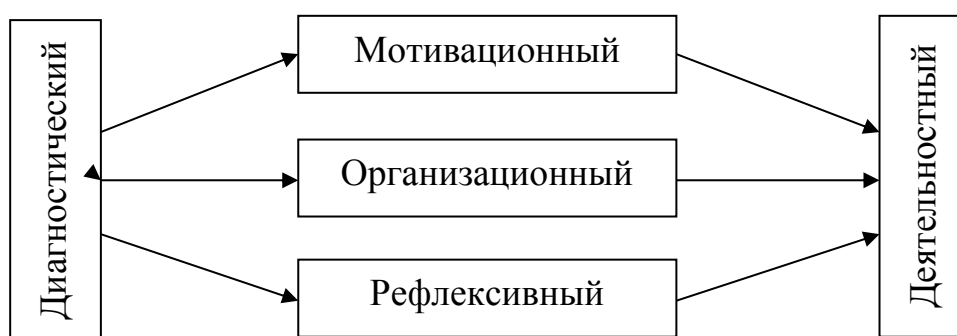


Рисунок 4 – Компоненты психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК

Диагностический компонент служит для выяснения актуальной ситуации развития ИКК студентов. Необходимо оценить их уровень владения ИЯ, выявить их цели изучения ИЯ, возникающие трудности в процессе овладения ИЯ, особенности прошлого опыта изучения ИЯ и эмоциональное отношение к изучаемому языку. Кроме того, специфика проявления параметров личностного и

коммуникативного потенциала студентов позволит определить дальнейшие «точки роста» в процессе становления профессионально-ориентированной ИКК.

Мотивационный компонент отвечает за готовность студентов к проявлению своей профессионально-ориентированной ИКК. Это касается как осознания своих собственных целей изучения ИЯ и их корректировку в соответствии с государственными образовательными стандартами, так и эмоционального отношения к изучаемому языку.

Организационный компонент определяет особенности организации образовательного процесса в соответствии с выявленным психологическим содержанием ИКК. Становление профессионально-ориентированной ИКК личностно обусловлено и происходит через взаимодействие студентов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Такой подход позволяет задействовать в процессе обучения ИЯ три взаимосвязанных сферы: *язык, коммуникация и предметная область*. Освоение этих сфер является залогом эффективной профессиональной коммуникации будущих специалистов.

Рефлексивный компонент способствует осмысленному отношению студентов к развитию своей профессионально-ориентированной ИКК, совладанию с возникающими в процессе изучения ИЯ трудностями и выстраиванию индивидуальной образовательной траектории в рамках отдельной учебной дисциплины.

В целом предлагаемая психолого-педагогическая технология как способ организации образовательного процесса в большей степени соответствует психологическому содержанию ИКК, выявленному нами в ходе теоретического анализа исследуемой проблемы, а именно:

- ИКК представляет собой динамическую интегральную личностную характеристику, основанную на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющую собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в иноязычной среде;

- овладение ИЯ рассматривается как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека, а ИКК является показателем степени происходящей трансформации;

- системная сущность процесса овладения ИЯ проявляется на нейробиологическом уровне степенью сложности и многомерности нейронных сетей, соответствующих изучаемому языку;

- становление профессионально-ориентированной ИКК в условиях образовательного процесса происходит через взаимодействие будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации.

Отметим также, что название *мини-исследование* отражает учебный характер студенческих исследовательских проектов в рамках изучаемой дисциплины (ИЯ), т.е. исследование является небольшим по объему, а основной акцент сделан на развитие профессионально-ориентированной ИКК. Наличие обратной связи является необходимым условием функционирования представляемой психолого-педагогической технологии, поскольку способствует выявлению сильных и слабых сторон исследовательского проекта и нахождению возможных путей преодоления обнаруженных дефицитов в дальнейшем. При этом экспертами могут выступать и преподаватели (преподавателям ИЯ желательно работать в тандеме с преподавателями специальных дисциплин), и студенты.

Основными этапами работы над исследовательским проектом являются (Приложение 9): 1) выбор темы исследования; 2) постановка проблемы, определение предмета, цели и задач исследования; 3) анализ литературных источников по теме исследования; 4) письменное представление результатов исследования; 5) редактирование текста; 6) создание слайдов для презентации; 7) выступление с устным сообщением по теме исследования; 8) научная дискуссия; 9) обратная связь.

Практический опыт автора диссертационного исследования в качестве преподавателя английского языка на физико-техническом факультете Томского государственного университета позволяет говорить о том, что студенты

технических специальностей охотно участвуют в исследовательской деятельности такого рода. Как правило, преподаватель определяет общую тему исследовательских проектов группы, а каждый студент в рамках предложенного направления выбирает тему своего мини-исследования в соответствии со своими интересами. Например, в рамках темы *The Universe* были выполнены исследовательские проекты *Meteorites*, *Black Holes*, *Telescopes*, *Life Cycle of a Star*, *The Modern Cosmology*, *Romance in Stars* и др. Исследовательские проекты *Photoelectric Effect*, *Ballistics*, *Nanotechnology*, *Aerodynamics*, *Robotics* и др. появились под общим названием *Technical Physics*.

Следует обратить внимание на то, что *мини-исследование* позволяет не только развивать профессионально-ориентированную ИКК студентов, их исследовательскую и информационную компетентности, но и создавать продукт – результаты исследования в виде презентаций, которые в дальнейшем могут быть использованы как для работы в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов.

Особо подчеркнем, что проектная деятельность в русле *мини-исследования* дает возможность одновременно осваивать три значимых для эффективной профессиональной коммуникации на ИЯ сферы: *язык – коммуникация – предметная область*. Изучая ИЯ для специальных целей, студенты технических специальностей, с одной стороны, развивают свою ИКК в своей профессиональной области. С другой стороны, владение ИЯ дает им возможность постоянно расширять свои знания и практический опыт в профессиональной сфере через чтение специализированной литературы, участие в международных семинарах, летних школах или конференциях, а также через участие в программах по обмену студентами, прохождение стажировок или обучение в зарубежных вузах.

Основой практической реализации триединства языка, предметной области и коммуникации в образовательных условиях выступает контекстное обучение ИЯ, или его аналог в англоязычном варианте – *content-based approach*. Как отмечают А. А. Вербицкий и Н. П. Хомякова [Вербицкий, 2010], теория и технология

контекстного обучения начали разрабатываться еще в начале 80-х годов прошлого века, а основополагающие идеи этого подхода находят все большее распространение как в общем, так и в профессиональном образовании. А. А. Вербицкий [Вербицкий, 1991] внес весомый вклад в разработку базовых принципов контекстного обучения в высшей школе, некоторые из которых представляются особенно важными для реализации этого подхода в условиях вузовского обучения ИЯ для специальных целей. Так, А. А. Вербицкий и Н. П. Хомякова выделяют 5 таких принципов: 1) принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 2) принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность; 3) принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; 4) принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); 5) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала (подробнее, в [Вербицкий, 2010]).

Что касается образовательных возможностей подхода, который в англоязычном варианте обозначается как *content-based approach* [Brinton, 1989], то его сущность заключается в интеграции обучения ИЯ и усвоения предметного содержания, имеющего отношение к профилирующей дисциплине студентов, изучающих язык для специальных целей. В результате студенты, осваивая ИЯ, используют его затем как средство расширения и углубления знаний в профессиональной сфере. J. Crandall и D. Kaufman так пишут об этом: «Successful integration of language and content will raise students' awareness of both the language as an object of study and its role as a vehicle in the acquisition of disciplinary concepts and text comprehension within the disciplines» [Crandall, 2002, с. 5]. Отметим, что два представленных подхода основаны, по существу, на одном и том же принципе – интеграция ИЯ и предметного содержания в процессе обучения ИЯ для специальных целей. В свою очередь, это дает возможность использовать их

основные положения для реализации триединства языка, предметного содержания и коммуникации в условиях обучения ИЯ в высшей школе с целью обеспечения соответствующих образовательных условий для становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей.

3.5. Постановка развивающего эксперимента

Одной из задач эмпирического исследования являлось проведение развивающего эксперимента с целью выявления психологических факторов, определяющих динамику становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей в условиях вузовского обучения ИЯ. Было необходимо проделать следующее:

1) Используя анкетирование потенциальных участников развивающего эксперимента (студенты первого курса технических специальностей), выявить их цели изучения ИЯ в вузе; трудности, которые у них возникают в этом процессе; особенности прошлого опыта изучения ИЯ (английского). С помощью ассоциативного эксперимента определить характер их эмоционального отношения к изучаемому языку.

2) Провести психодиагностическое исследование степени выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала потенциальных участников развивающего эксперимента. Определить их уровень ИКК с помощью метода экспертных оценок.

3) Организовать процесс обучения ИЯ студентов второго курса технических специальностей в соответствии с разработанной психолого-педагогической технологией развития профессионально-ориентированной ИКК и провести дважды оценку уровня обозначенной компетентности в созданных образовательных условиях для определения динамики ее становления.

4) Выявить психологические факторы, определяющие динамику становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей.

Особенностью данного эксперимента является отсутствие контрольной группы. Дело в том, что в рамках выбранного нами теоретико-методологического основания (теория психологических систем В. Е. Ключко) исследования профессионально-ориентированной ИКК, сравнение экспериментальной и контрольной групп представляется некорректным в данном эксперименте. Признавая человека уникальной психологической системой, мы неизбежно приходим еще и к тому, что каждая группа (студенты и преподаватель) оказываются такой же уникальной совмещенной психологической системой. Следовательно, сравнение экспериментальной группы с группой студентов, преподавателем которых является другой человек, будет означать, фактически, сравнение двух совершенно разных совмещенных психологических систем. С другой стороны, представить себе ситуацию, когда один и тот же человек может вести себя в одной группе как инноватор, работая по новой технологии и реализуя заложенные в ней принципы (личностно-смысловое включение студентов в учебную деятельность, межличностное взаимодействие, диалогическое общение участников образовательного процесса), а в другой – как-то иначе, тоже довольно затруднительно. Отметим также, что в соответствии с теорией психологических систем [Ключко, 2005] *становление* может быть понято только через *становящееся*.

В развивающем эксперименте, описанном в данном разделе, приняло участие 24 человека (14 девушек и 10 юношей, средний возраст – 18.2 ± 0.8), которые на момент проведения эксперимента были студентами младших курсов физико-технического факультета Томского государственного университета (в период с 2008/2009 по 2010/2011 учебный год). Изучение английского языка в течение двух лет на этом факультете было предусмотрено учебным планом и являлось обязательным для всех студентов, обучавшихся по программам специалитета и бакалавриата.

В эксперименте участвовало 3 группы студентов, сформированных в начале учебного года в соответствии с их уровнем владения английским языком (2 группы в 2008/2009 учебном году и 1 группа в 2009/2010 учебном году): Группа 1

(n = 8) – уровень elementary, Группа 2 (n = 9) – уровень intermediate и Группа 3 (n = 7) – уровень elementary. Следует обратить внимание, что указанное количество человек в каждой из групп отражает тот факт, что в силу естественных причин (академический отпуск, перевод на другой факультет или с другого факультета, отчисление) состав студенческих групп менялся, поэтому для анализа были отобраны данные только тех студентов, кто проучился в обозначенных группах в течение 2-х лет. Обычный состав группы студентов, изучающих ИЯ на технически-ориентированных факультетах, при их формировании в начале учебного года – 12-13 человек.

Экспериментальная часть эмпирического исследования проходила в 3 этапа:

I этап – весна 2009 и 2010 года – психодиагностическое исследование степени выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала потенциальных участников развивающего эксперимента (студенты первого курса физико-технического факультета). Также проводилось анкетирование, направленное на выявление целей изучения данными студентами английского языка; трудностей, с которыми они сталкиваются в этом процессе; особенностей прошлого опыта изучения ИЯ. С помощью ассоциативного эксперимента был определен характер эмоционального отношения этих студентов к изучаемому языку. Кроме того, метод экспертных оценок использовался для определения уровня ИКК потенциальных участников развивающего эксперимента. Полученные данные по уровню ИКК служили затем в качестве входных параметров, отражающих уровень исследуемой компетентности участников эксперимента (студенты второго курса).

II этап – 2009/2010 и 2010/2011 учебный годы – развивающий эксперимент, направленный на апробацию разработанной психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей, оценку эффективности данной технологии с точки зрения динамики становления обозначенной компетентности в зависимости от степени выраженности толерантности к неопределенности у участников экспериментальных групп. Следует отметить, что какого-либо специального

отбора студентов в экспериментальные группы не проводилось, это были обычные студенческие группы. Студентам было известно, что на факультете проводится психологическое исследование, их участие в заполнении психодиагностических опросников, анкетировании, ассоциативном эксперименте было добровольным, но они не были посвящены в цели этого исследования. Кроме того, для уменьшения эффекта социальной желательности, им не было известно, что они участвуют в развивающем эксперименте. Для выявления динамики становления профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента дважды проводилась оценка ее уровня (в середине и в конце учебного года). В качестве исходного уровня обозначенной компетентности, как уже было сказано выше, использовались данные, полученные методом экспертных оценок на I этапе экспериментальной части эмпирического исследования. Таким образом, определение динамики становления исследуемой компетентности происходило по трем значениям этой переменной.

III этап – сентябрь-декабрь 2011 года – обработка и анализ полученных данных и описание результатов развивающего эксперимента. Количественный и качественный анализ собранных данных намеренно проводился после завершения развивающего эксперимента с целью уменьшения эффекта социальной желательности теперь уже со стороны автора диссертационного исследования, поскольку и сам эксперимент, и обработка его результатов проводилась автором самостоятельно.

Методической базой данного этапа эмпирического исследования послужили опросниковые методы, направленные на изучение параметров личностного и коммуникативного потенциала потенциальных участников развивающего эксперимента. Для этого использовались следующие психодиагностические методики: тест «Жизнестойкость», опросник «Самоорганизация деятельности», Шкала толерантности к неопределенности, Шкала базисных убеждений и методика «Диагностика особенностей общения» (подробнее, в Параграфе 3.1).

Анкетирование потенциальных участников развивающего эксперимента проводилось с помощью специально разработанной анкеты (Приложение 10),

содержащей вопросы открытого типа, касающиеся целей респондентов при изучении английского языка в вузе; трудностей, с которыми они сталкиваются в этом процессе; особенностей их прошлого опыта изучения ИЯ.

Для выявления характера эмоционального отношения потенциальных участников развивающего эксперимента к изучаемому языку был проведен ассоциативный эксперимент (по аналогии с пилотажным исследованием), в котором студентов попросили записать прилагательное, которое у них ассоциируется со словосочетанием «английский язык».

Уровень ИКК потенциальных участников развивающего эксперимента определялся методом экспертных оценок. В качестве эксперта на данном этапе эмпирического исследования выступал автор диссертационного исследования, преподаватель английского языка, ведущий занятия в группах этих студентов. Экспертная оценка представляла собой общее впечатление преподавателя об уровне ИКК испытуемого, складывающееся в ходе длительного наблюдения за студентами (с начала учебного года до момента заполнения ими предложенного блока опросников) в разнообразных учебных ситуациях, предполагавших проявление обозначенной компетентности. Уровень ИКК оценивался по 7-балльной шкале как «очень низкий» (2 балла) – «очень высокий» (5 баллов) с интервалом 0.5 балла.

Уровень профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента также определялся методом экспертных оценок на основе проявления студентами обозначенной компетентности в деятельности в момент представления результатов проведенных ими мини-исследований. При этом, общая оценка уровня исследуемой компетентности рассчитывалась как среднее арифметическое четырех показателей: устная и письменная речь на английском языке, визуальное сопровождение презентации, представление доклада, участие в дискуссии. Каждый из показателей оценивался по 7-балльной шкале как «очень низкий» (2 балла) – «очень высокий» (5 баллов) с интервалом 0.5 балла.

Для обработки полученных данных применялись следующие методы: контент-анализ и методы математической статистики, реализованные с помощью

пакета компьютерных программ Statistica 6.0, включая описательную статистику, дисперсионный и корреляционный анализ.

3.6. Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей

Данный параграф содержит результаты количественного и качественного анализа данных, собранных в ходе проведения экспериментальной части эмпирического исследования.

Степень выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала у участников развивающего эксперимента. Приложение 11 содержит описательную статистику в отношении исследуемых параметров у участников развивающего эксперимента.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о средней степени выраженности показателей жизнестойкости. Средние значения составляющих этого параметра личностного потенциала в данной выборке находятся в пределах средних значений шкал жизнестойкости, полученных нами при исследовании степени выраженности параметров личностного потенциала у студентов ($n = 129$), обучающихся по техническим специальностям (подробнее, Параграф 3.3.). В ходе проведенного эмпирического исследования для студентов первого курса ($n = 50$) были получены следующие средние значения показателей теста жизнестойкости: «вовлеченность»: 36.5 ± 8.49 ; «контроль»: 31.88 ± 6.77 ; «принятие риска»: 19.08 ± 5.68 ; «суммарный показатель»: 87.46 ± 18.26 . Следует отметить, что степень выраженности показателей жизнестойкости (за исключением шкалы «вовлеченность») у студентов экспериментальной группы превышала на 4-8 % средненормативные значения по этим шкалам, полученные в ходе апробации теста жизнестойкости на российской выборке в возрастной группе до 35 лет [Леонтьев Д. А., 2006]. Все это, в свою очередь, может свидетельствовать о том, что участники развивающего эксперимента характеризуются средней степенью

убежденности в том, что вовлекаться в разнообразные жизненные ситуации имеет смысл. При этом они в чуть большей степени убеждены в своей способности контролировать происходящее и готовы предпринимать какие-либо действия даже без гарантии будущего успеха, воспринимая жизненные события, скорее, как вызов лично себе.

Анализ средних значений показателей самоорганизации деятельности показывает среднюю степень выраженности этих параметров у участников развивающего эксперимента. Полученные значения находятся в пределах средненормативных значений по этому тесту [Мандрикова, 2007] и, кроме того, хорошо согласуются с результатами эмпирического исследования степени выраженности параметров личностного потенциала у студентов технических специальностей, о котором уже упоминалось выше. Так, в группе студентов первого курса ($n = 49$) были получены следующие показатели: «планирование»: 17.33 ± 6.49 ; «целеустремленность»: 34.43 ± 5.57 ; «настойчивость»: 19.39 ± 7.22 ; «фиксация»: 19.94 ± 5.70 ; «самоорганизация»: 7.43 ± 4.68 ; «ориентация на настоящее»: 9.65 ± 3.04 ; «суммарный показатель»: 108.16 ± 18.58 . Таким образом, полученные результаты позволяют характеризовать участников экспериментальной группы с точки зрения средней степени выраженности их склонности к самоорганизации. В свою очередь, это может означать, что им свойственно в определенной степени осознавать свои цели и прикладывать определенные усилия для их достижения, в том числе упорядочивая и структурируя каким-то образом свои действия. При этом они достаточно легко могут переключаться на другую деятельность в зависимости от своих предпочтений в конкретный момент времени, что, по нашему мнению, может сказываться на качестве выполняемых действий.

Что касается степени выраженности толерантности к неопределенности у участников развивающего эксперимента, то полученное среднее значение превышает на 4.6 % средненормативное значение, определенное в ходе апробации теста толерантности к неопределенности на выборке российских студентов [Луковицкая, 1998]. Сравнение с результатами эмпирического исследования

степени выраженности параметров личностного потенциала у студентов технических специальностей показало, что показатели участников эксперимента были немного ниже. Так, полученное нами среднее значение этого параметра в группе студентов первого курса составляло 101.2 ± 17.6 . Следовательно, можно говорить о том, что участники развивающего эксперимента с интересом принимают неопределенные ситуации и стремятся к получению нового опыта, но возникающие сложности могут вызывать у них напряжение, затрудняя движение вперед.

Анализ характера базисных убеждений участников развивающего эксперимента показал, что средние значения по всем категориям базисных убеждений превышают рубеж в 3.5 балла, который считается средненормативным показателем. Отметим, что полученные средние значения находятся в пределах средних значений, определенных нами для группы первого курса при исследовании характера базисных убеждений студентов технических специальностей ($n = 129$), превышая на 3.5-8.5% по отдельным шкалам («благосклонность мира», «доброта людей», «контролируемость мира» и «ценность собственного «Я»»). Найденные значения для выборки первого курса ($n = 50$) были следующими: «благосклонность мира»: 4.51 ± 0.97 ; «доброта людей»: 4.11 ± 0.91 ; «справедливость мира»: 3.84 ± 0.97 ; «контролируемость мира»: 3.89 ± 0.92 ; «случайность распределения происходящих событий»: 4.19 ± 0.98 ; «ценность собственного «Я»»: 4.16 ± 0.86 ; «самоконтроль»: 4.11 ± 0.81 и «везение»: 3.86 ± 0.96 . Однако степень выраженности показателей базисных убеждений у участников развивающего эксперимента была по-прежнему немного ниже средних значений, полученных в исследовании [Будакова, 2010], по большинству категорий.

Тем не менее, можно говорить о том, что участники развивающего эксперимента убеждены в благосклонности мира и его положительном настрое по отношению к ним, в доброте большинства людей и в справедливости происходящего. Кроме того, им свойственна убежденность в неслучайности жизненных событий, причем эти события, по их мнению, поддаются контролю.

Также они убеждены в собственной ценности и значимости для других, в своей способности контролировать происходящее и в собственной удачливости. В сравнении со студентами первого курса, обучающимися по техническим специальностям, участники развивающего эксперимента отличались своей большей степенью убежденности в благосклонности мира и доброте окружающих, в своей собственной ценности и значимости для других людей и в том, что происходящие в мире события поддаются контролю.

Характеризуя степень выраженности параметров коммуникативного потенциала у участников развивающего эксперимента, следует обратить внимание на то, что полученные средние значения этих показателей хорошо согласуются со значениями, найденными нами в ходе исследования степени выраженности этих шкал у студентов технических специальностей (подробнее, Параграф 3.3.). Так, в группе студентов первого курса были получены следующие значения этих показателей: «понимание собеседника»: 16.33 ± 3.95 ; «понимание себя в процессе общения»: 14.91 ± 4.77 ; «способность выстраивать межличностные границы»: 7.67 ± 1.71 ; «конгруэнтность в общении»: 16.17 ± 2.69 ; «суммарный индекс коммуникативного потенциала»: 13.77 ± 2.39 и «стремление создать о себе впечатление»: 7.04 ± 2.58 .

Однако следует обратить внимание на тот факт, что вычисленные средние значения параметров коммуникативного потенциала у участников развивающего эксперимента в основном соответствуют нормативным средним показателям, немного отличаясь от них в меньшую сторону. Исключение составляет фактор «способность выстраивать межличностные границы», среднее значение которого в этой выборке, также как и в выборке студентов первого курса, оказалось значительно ниже нормы (для сравнения см. [Богомаз, Мацута, 2010]. В свою очередь, это привело к тому, что среднее арифметическое показателей, которое представляет собой суммарный индекс коммуникативного потенциала, оказалось ниже нормы. Это дает основание полагать, что участники развивающего эксперимента могут испытывать серьезные трудности в процессе коммуникации, а их основная причина, вероятно, связана с недостаточно развитым умением этих

студентов удерживать собственную позицию, не нарушая при этом личностное пространство собеседника. Кроме того, можно говорить и об общей дефицитности умений участников развивающего эксперимента в понимании себя и понимании другого человека в процессе коммуникации, а также в порождении ясных и понятных высказываний.

Толерантные и интолерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента. Для выявления степени обусловленности динамики становления профессионально-ориентированной ИКК толерантностью к неопределенности его участники были разделены на две группы в зависимости от степени выраженности у них этого параметра личностного потенциала (по медиане, 99.0). Группы «толерантных к неопределенности» (2) и «интолерантных к неопределенности» (1) студентов статистически достоверно различались между собой по обозначенному параметру: $M_2 = 113.58$ и $M_1 = 85.17$, соответственно; $t\text{-value} = -7.285$, $p = 0.000$.

Таблица 10

Степень выраженности отдельных параметров личностного и коммуникативного потенциала «толерантных» ($n = 12$) и «интолерантных» к неопределенности ($n = 12$) участников развивающего эксперимента

Параметры	Интолерантные к неопределенности		Толерантные к неопределенности		t-value	Уровень p
	M1	σ_1	M2	σ_2		
Контроль	29.17	4.69	35.08	6.36	-2.594	0.017
Суммарный индекс жизнестойкости	81.92	14.28	95.33	15.30	-2.221	0.037
Настойчивость	17.75	3.36	22.08	6.58	-2.031	0.050
Ориентация на настоящее	9.17	2.48	11.50	1.93	-2.572	0.018
Суммарный индекс самоорганизации деятельности	101.17	10.50	119.33	17.69	-3.060	0.006
Толерантность к неопределенности	85.17	9.82	113.58	9.28	-7.285	0.000
Понимание себя в процессе общения	12.67	4.79	17.25	4.67	-2.372	0.027

Кроме того, обозначенные группы различались между собой на статистически достоверном уровне (Таблица 10) еще по целому ряду параметров: личностный потенциал – «контроль», «суммарный индекс жизнестойкости», «настойчивость», «ориентация на настоящее», «суммарный индекс самоорганизации деятельности»; коммуникативный потенциал – «понимание себя в процессе общения». Средние значения всех этих показателей были выше в группе толерантных к неопределенности студентов.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о большей степени убежденности толерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента в том, что вовлекаться в новую для себя деятельность имеет смысл. Они рассматривают новый опыт, скорее всего, как вызов себе и возможность чему-то научиться, будучи уверенными при этом в своей способности контролировать происходящее. Такие студенты более склонны к самоорганизации деятельности, проявляя большую степень настойчивости для достижения значимых для них целей. Вместе с тем им легче переключаться на другую деятельность в зависимости от своих предпочтений в конкретный момент времени, что, с другой стороны, может влиять на качество выполняемых действий. В отношении параметров коммуникативного потенциала, полученные результаты свидетельствуют о том, что толерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента характеризуются большей степенью понимания себя в процессе общения. В свою очередь, это позволяет полагать, что рефлексивные умения у таких студентов развиты в большей степени, что может способствовать и становлению их профессионально-ориентированной ИКК. Тем более, что в проводимом нами эмпирическом исследовании (подробнее, Параграф 3.3.) было показано, что такой фактор коммуникативного потенциала, как «понимание себя в процессе общения», статистически значимо ($p < 0.05$) коррелировал с уровнем ИКК магистрантов технических специальностей ($r = 0.413$).

Далее, анализ экспертных оценок уровня ИКК, полученных участниками развивающего эксперимента на первом этапе экспериментальной части

эмпирического исследования и используемых нами в качестве исходных параметров при исследовании динамики становления профессионально-ориентированной ИКК, не выявил статистически достоверных различий по этому показателя между толерантными и интолерантными к неопределенности студентами. Таблица 11 содержит средние значения, минимум, максимум и среднеквадратичное отклонение уровня ИКК толерантных и интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента.

Таблица 11

Уровень ИКК в группах толерантных и интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента

Группа	N	Иноязычная коммуникативная компетентность			
		Среднее	Min	Max	Станд. откл.
Толерантные	12	3.38	2.5	4.5	0.61
Интолерантные	12	3.50	3.0	4.0	0.30

Несмотря на то, что статистически достоверных различий между толерантными и интолерантными к неопределенности студентами выявлено не было ($t\text{-value} = 0.638$, $p = 0.530$), их показатели ИКК находились в разных пределах. Так, в группе «толерантных» они охватывали большую часть шкалы (от 2.5 до 4.5 с интервалом 0.5) в отличие от «интолерантных», где диапазон был меньше (от 3.0 до 4.0). Следует отметить, что аналогичная картина была получена нами при проведении пилотажного исследования (см. Параграф 3.2.). Таким образом, найденный результат в отношении диапазона распределения экспертных оценок, характеризующих уровень ИКК в группах толерантных и интолерантных к неопределенности студентов, может служить подтверждением нашего предположения о том, что толерантность к неопределенности затрагивает, скорее, качественную сторону процесса овладения ИЯ.

Представляется возможным полагать, что в случае толерантных к неопределенности студентов технических специальностей существуют дополнительные факторы, которые оказываются более значимыми в учебном процессе, способствуя или препятствуя развитию ИКК в условиях вузовского

образования. В то время как интолерантные к неопределенности студенты, испытывая значительные трудности в преодолении своей настороженности к новому опыту, вероятно, психологически более скованы, что мешает им достичь более высокого уровня ИКК.

Высказанное предположение о роли толерантности к неопределенности в процессе овладения ИЯ подтвердилось и в ходе анализа данных, собранных с помощью анкетирования и ассоциативного эксперимента. Так, отвечая на вопрос анкеты (Приложение 10) о целях изучения английского языка, интолерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента указывали в большей степени прагматические цели: *«необходим в университете как часть учебы»*, *«нужно и пригодится»*, *«чтобы легко разбираться в надписях на этом языке»*, *«для профессии»*, *«многие на этом языке говорят»* и т.д. Лишь треть опрошенных заявила о своем личном интересе и желании изучать английский язык: *«интерес»*, *«захотелось»*, *«нравится»*, *«хочу разговаривать на этом языке»*. В группе толерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента ответы были в большей степени личностно обусловлены и, кроме того, отличались своей развернутостью: *«хочу поехать в Америку»*, *«он интересен для меня»*, *«хочу знать этот язык»*, *«для своего развития»*, *«огромное желание знать этот язык»*, *«больше возможностей в будущем»*, *«поможет в будущем хорошо устроиться в жизни»* и т.д. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что представители обеих групп практически не связывают изучение ИЯ в университете со своим профессиональным становлением в условиях высшей школы, и лишь немногие полагают, что знание ИЯ сулит им определенные перспективы в будущей профессиональной деятельности.

Анализ ответов участников развивающего эксперимента на вопрос анкеты о трудностях, с которыми они сталкиваются в процессе изучения английского языка, показал качественное отличие определенного рода в этих двух группах. Так, толерантные к неопределенности студенты были более конкретны в описании возникающих трудностей: *«сложно запомнить слова»*, *«трудно переводить с русского языка на английский»*, *«трудности в произношении»*,

«путаюсь с грамматикой», «быстро устаю, когда долго слушаю английскую речь» и т.д. В группе интолерантных к неопределенности студентов описание возникающих трудностей носило, скорее, общий характер: «чтение», «понимание текста», «разговор на английском языке», «грамматика», «скудный словарный запас» и т.д. Кроме того, эти студенты указали и трудности психологического толка: «лень», «собственная лень», «трудно найти время».

Также при анализе собранных данных выяснилось, что 10 из 12 человек в группе интолерантных к неопределенности студентов при формировании групп в начале учебного года были определены в группу *elementary* в соответствии с достигнутым уровнем владения английским языком. Исследуя написанные в свободной форме эссе об опыте изучения ИЯ интолерантными к неопределенности студентами, удалось выделить несколько общих моментов, на которые указывали эти студенты. Во-первых, частая смена учителей ИЯ в школе:

«Для меня в школе при изучении английского языка была очень большой проблемой частая смена преподавателей...»

«У меня в школе было очень много учителей английского. ... Учителя менялись как «перчатки»...»

«За пять лет изучения английского языка сменилось около десяти учителей. Каждый учитель преподавал по-разному...»

Во-вторых, неуверенность в собственных силах:

«И вообще, я не знаю грамматику, у меня очень маленький запас слов и ужасное произношение...»

«Учителя, в общем, говорили, что у меня есть способности, но я так не считаю. ... Я абсолютно не знаю грамматику, у меня маленький словарный запас...»

«Я изучал английский язык с подготовительной группы детского сада, но мне он не дается...»

«Я перестала любить английский язык, боюсь на нем говорить... Я потеряла интерес...»

И, в-третьих, причины психологического характера, связанные, скорее, с нежеланием изучать английский язык, отсутствием интереса и мотивации:

«Я усердно занимался естественными науками, некогда было...»

«Учил я английский язык в школе, он мне нравился, но терпения его выучить не хватило...»

«Не хватает времени и усидчивости...»

«С английским я знаком с начальных классов...Но как ни странно, ничего путного из этого не вышло. Я старательно делал домашние задания, но без особого рвения и любви... »

Кроме того, такие студенты часто осознают, что у них нет возможности проявить себя соответствующим образом из-за проблем с английским языком, и выражают это очень эмоционально:

«Однажды общался с делегацией американцев, было обидно, что какие-то слова не понимаешь, в общем, через слово друг друга понимали...»

«И когда приезжали иностранцы из Британии в нашу школу, меня и многих моих друзей не пустили на конференцию...»

Далее, качественный анализ данных, полученных в ходе ассоциативного эксперимента, показал, что в группе толерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента прилагательные, которые ассоциировались у них со словосочетанием «английский язык», были разнообразнее и сильнее окрашены в эмоциональном плане с выраженной положительной коннотацией. Для характеристики английского языка они использовали такие прилагательные, как: «красивый» (4), «увлекательный» (1), «интересный» (1), «великий» (1), «обширный» (1), «скудный» (1), «важный» (1), «международный» (1), «перспективный» (1). В то же время, интолерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента представляли английский язык «трудным» (3), «нужным» (2), «международным» (2), «интересным» (2), «красивым» (2), «простым» (1). Анализ собранных данных свидетельствует, что такие студенты используют гораздо меньшее количество прилагательных и, кроме того, они носят в большей степени прагматический характер. Таким

образом, полученные результаты полностью подтверждают результаты пилотажного исследования о качественном различии в проявлении эмоционального отношения к изучаемому языку у толерантных и интолерантных к неопределенности студентов.

Кроме того, внутригрупповой корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между уровнем ИКК участников развивающего эксперимента и отдельными параметрами личностного и коммуникативного потенциала. Так, в группе интолерантных к неопределенности студентов их уровень ИКК положительно коррелировал с параметрами самоорганизации деятельности: «целеустремленность» ($r = 0.593$, $p = 0.042$) и «суммарный индекс» ($r = 0.747$, $p = 0.005$). В свою очередь, это может означать, что чем сильнее выражена целеустремленность у интолерантных к неопределенности студентов (возможно, что цель должна быть каким-то образом связана с изучением ИЯ) и чем сильнее проявляется их склонность к самоорганизации деятельности в целом, тем дальше они могут продвинуться в изучении ИЯ. Также уровень ИКК интолерантных к неопределенности студентов положительно коррелировал с такими шкалами базисных убеждений, как «справедливость мира» ($r = 0.617$, $p = 0.033$) и «контролируемость мира» ($r = 0.814$, $p = 0.001$). Полученные результаты позволяют предположить, что для такой категории студентов важно понимать, что все происходящее справедливо и поддается контролю с их стороны, что может помочь им в овладении ИЯ в образовательных условиях. В отношении параметров коммуникативного потенциала была выявлена положительная корреляционная связь между уровнем ИКК и таким фактором, как «понимание себя в процессе общения» ($r = 0.692$, $p = 0.013$). Возможно, более развитые рефлексивные умения помогают интолерантным к неопределенности студентам достичь более высокого уровня ИКК.

Таким образом, проведенный внутригрупповой корреляционный анализ выявил наиболее важные параметры для интолерантных к неопределенности студентов технических специальностей с точки зрения развития их ИКК. К ним

относятся: «целеустремленность», «суммарный индекс самоорганизации деятельности», «понимание себя в процессе общения», «справедливость мира» и «контролируемость мира».

В группе толерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента внутригрупповой корреляционный анализ также выявил статистически значимые корреляции, но их было всего две. Так, уровень ИКК у этих студентов отрицательно коррелировал с параметром личностного потенциала «целеустремленность» ($r = -0.665$, $p = 0.018$) и с параметром коммуникативного потенциала «понимание собеседника» ($r = -0.766$, $p = 0.004$). Однако интерпретация этих корреляционных связей оказалась крайне затруднительной. Возможно, ситуация с целеустремленностью отражает тот факт, что ИЯ не входит в число приоритетов студентов, которые выбирают для своего образования технически-ориентированные факультеты. Тогда, чем меньше они нацелены на определенный результат по своей специальности, тем больше времени они могут уделить изучению ИЯ и тем ошутимее будут их успехи в овладении ИЯ. Что касается фактора «понимание собеседника», то аналогичный результат был получен нами и в группе девушек, обучающихся по техническим специальностям, чей уровень ИКК был статистически достоверно выше в сравнении с юношами, но разумного объяснения этой корреляции не было найдено.

Динамика профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности. Выбранное нами теоретико-методологическое основание исследования ИКК (теория психологических систем) предопределило особенности проведения развивающего эксперимента, направленного на изучения динамики становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей в условиях вуза. В частности, одной из таких особенностей является признание того, что в соответствии с теорией психологических систем *становление* может быть понято только через *становящееся*. Следовательно, говорить о становлении

обозначенной компетентности можно лишь с позиции ее динамических характеристик, т.е. изменений, происходящих в ходе ее развития.

В течение учебного года участники развивающего эксперимента выполнили 2 исследовательских проекта, работа над которыми проводилась в соответствии с разработанными психолого-педагогическими принципами. Экспертные оценки уровня профессионально-ориентированной ИКК, полученные этими студентами в ходе представления своих исследовательских проектов, использовались для определения динамики становления обозначенной компетентности.

Таблица 12

Уровень профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента на 3-х этапах его проведения

	Выборка в целом (n=24)		Толерантные к неопределенности (n=12)		Интолерантные к неопределенности (n=12)	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.
I этап	3.44	0.47	3.38	0.61	3.50	0.30
II этап	3.96	0.48	4.06	0.37	3.86	0.58
III этап	4.13	0.34	4.20	0.30	4.07	0.37

Таблица 12 содержит средние значения уровня профессионально-ориентированной ИКК в группах толерантных и интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента и в целом по выборке.

Динамика становления профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента представлена графически на Рис. 5 (в целом по выборке) и Рис. 6 (в группах толерантных и интолерантных к неопределенности студентов). Анализ полученных результатов (графическая информация и табличные данные) показывает, что наблюдается выраженная положительная динамика. Рост уровня профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента составил 20% в целом по выборке, 24% в группе толерантных к неопределенности студентов и 16% в группе интолерантных к неопределенности студентов. Причем наибольшие темпы роста имели место на этапе работы над первым исследовательским проектом: 20% – в группе

толерантных к неопределенности участников, 10% – в группе интолерантных к неопределенности участников и 15% – в целом по выборке.

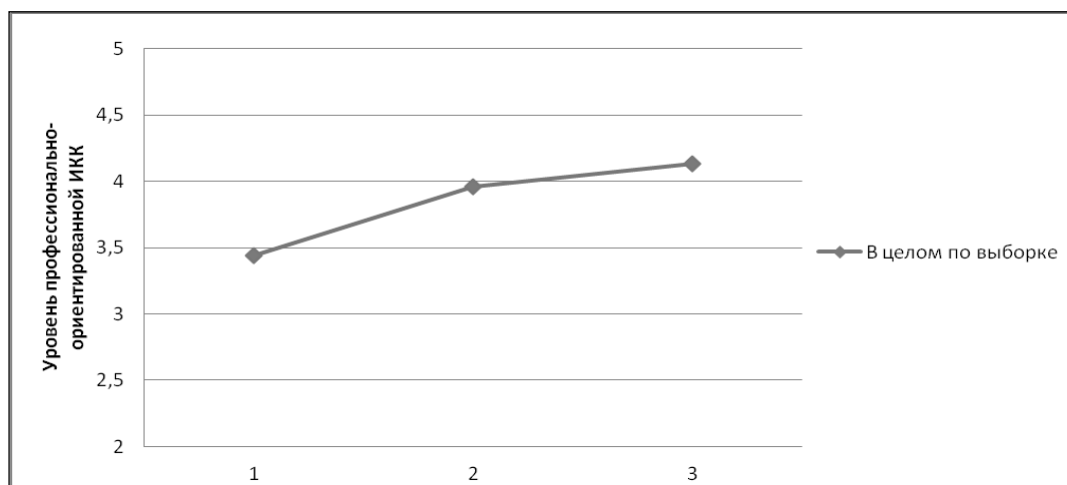


Рисунок 5 – Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности участников развивающего эксперимента. 1 – входной уровень; 2 – 1-й исследовательский проект; 3 – 2-ой исследовательский проект

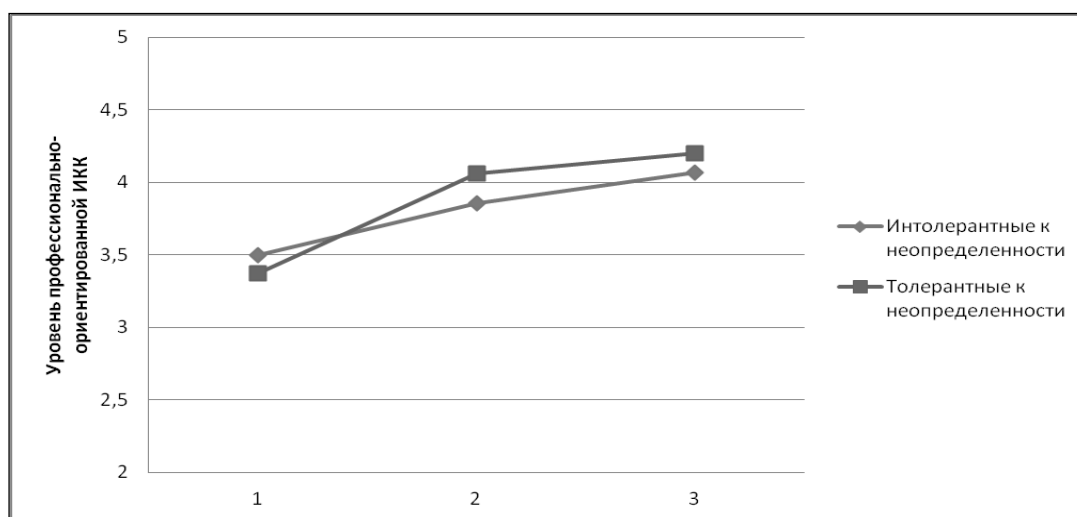


Рисунок 6 – Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности толерантных и интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента. 1 – входной уровень; 2 – 1-й исследовательский проект; 3 – 2-ой исследовательский проект

Возможно, такое различие в темпах роста уровня исследуемой компетентности в обозначенных группах объясняется психологической сущностью толерантности к неопределенности как параметра личностного потенциала. Толерантность к неопределенности, как уже обсуждалось выше, может рассматриваться в качестве показателя степени «открытости» человека новому опыту и новой для себя деятельности. Следовательно, полученные результаты могут служить подтверждением того, что толерантные к неопределенности студенты с большим интересом принимают новые для себя ситуации, рассматривая их как возможность научиться чему-то новому, и в меньшей степени склонны бояться трудностей. Интолерантные к неопределенности студенты демонстрируют большую настороженность в отношении новой для себя деятельности. Однако в дальнейшем именно эта группа участников показала большую стабильность и устойчивость показателей в процессе становления их профессионально-ориентированной ИКК.

Так, при работе над вторым исследовательским проектом рост уровня обозначенной компетентности в абсолютном выражении составил: 0.14 балла у толерантных к неопределенности студентов, 0.21 балла у интолерантных к неопределенности студентов и 0.17 балла в целом по выборке. По всей видимости, выявленные различия в динамике становления исследуемой компетентности можно объяснить особенностями самоорганизации деятельности интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента. Ранее отмечалось, что уровень ИКК таких студентов положительно коррелировал с целеустремленностью и суммарным индексом самоорганизации деятельности. В свою очередь, это позволяет интерпретировать выявленные динамические различия в контексте целеполагания. Вероятно, чем сильнее цели интолерантных к неопределенности студентов связаны с изучением ИЯ и чем сильнее проявляется их склонность к самоорганизации деятельности, тем устойчивее положительная динамика становления их профессионально-ориентированной ИКК в условиях вуза.

Кроме того, следует обратить внимание на тот факт, что организация образовательного процесса в соответствии с разрабатываемой психолого-педагогической технологией развития профессионально-ориентированной ИКК позволяет создавать эффективные образовательные практики в условиях обучения ИЯ студентов технических специальностей. Сравнение уровня профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента (второкурсники) на выходе из него (Таблица 12) и уровня ИКК студентов второго курса, обучавшихся ранее по традиционной программе (Таблица 4), может рассматриваться в качестве свидетельства эффективности предложенной технологии, а Рисунок 7 иллюстрирует результаты этого сравнения. Отметим, что в качестве показателей уровня ИКК студентов технических специальностей, обучавшихся по традиционной программе, использовались данные, полученные методом экспертных оценок при исследовании степени влияния параметров личностного и коммуникативного потенциала на уровень ИКК (см. Параграф 3.3.): на входе – показатели студентов первого курса, на выходе – показатели студентов второго курса.

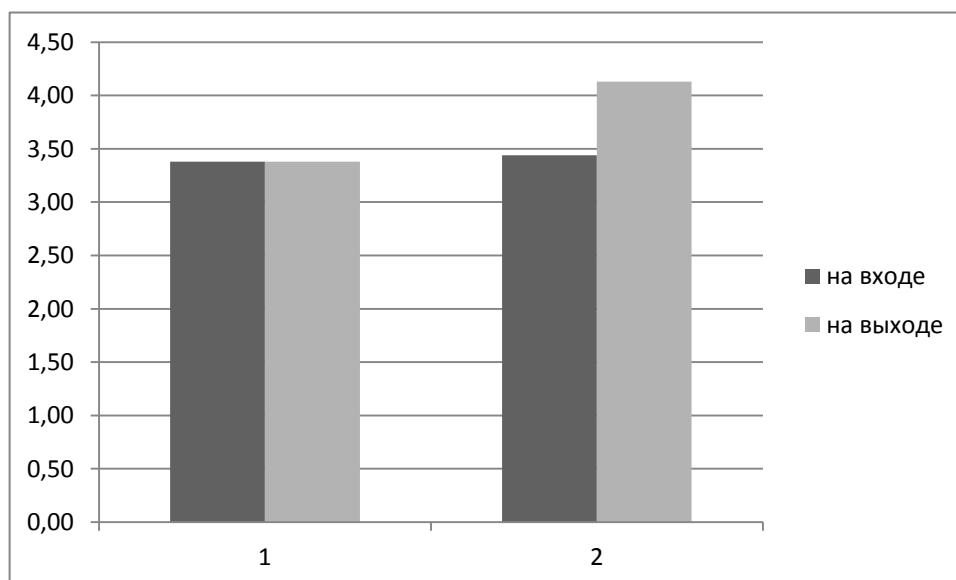


Рисунок 7 – Сравнение уровней профессионально-ориентированной ИКК студентов второго курса технических специальностей, обучавшихся по традиционной программе (1) и в условиях развивающего эксперимента (2)

Выводы по Главе 3

В ходе проведения эмпирического исследования психологических факторов, детерминирующих становление профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей в условиях вузовского обучения ИЯ, были решены следующие задачи.

Во-первых, была определена специфика проявления параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей и выявлена степень их взаимосвязи с уровнем ИКК.

В частности, наблюдается средняя степень выраженности параметров самоорганизации деятельности с тенденцией к более высоким значениям по показателям жизнестойкости и толерантности к неопределенности в сравнении с нормой, что согласуется с результатами других исследователей. Выявлены статистически достоверные различия по параметрам жизнестойкости (за исключением шкалы «контроль») между студентами младших курсов и магистрантами этих факультетов. Обозначенные группы статистически достоверно различались и по отдельным параметрам самоорганизации деятельности: шкалы «настойчивость» (более высокие значения у магистрантов) и «ориентация на настоящее» (более высокие значения у студентов первого курса). В отношении характера базисных убеждений студентов, обучающихся на технически-ориентированных факультетах, можно констатировать среднюю степень выраженности исследуемых параметров. Однако магистранты технических специальностей на статистически достоверном уровне превосходили студентов первого курса по степени убежденности в своей собственной ценности и значимости для других.

Анализ степени выраженности параметров коммуникативного потенциала у студентов технических специальностей показал, что такие студенты могут сталкиваться со значительными трудностями в процессе коммуникации. Средние значения исследуемых показателей были ниже нормы, что согласуется с результатами других исследований. В особенности это касается такого параметра,

как «способность выстраивать межличностные границы», что может указывать на недостаточно развитое умение студентов, обучающихся на технически-ориентированных факультетах, удерживать свою собственную позицию, не нарушая личностное пространство собеседника. Кроме того, следует обратить внимание на общую дефицитарность умений этой группы студентов как в понимании себя и понимании другого человека в процессе коммуникации, так и в порождении ясных и понятных высказываний, что также отмечалось и другими исследователями.

Оценка степени взаимосвязи параметров личностного и коммуникативного потенциала испытуемых с их уровнем ИКК показала, что характер этой взаимосвязи не является линейным. Статистически значимые корреляционные связи проявлялись в основном на уровне групп, выделенных для анализа (юноши, девушки, первокурсники, второкурсники, магистранты). Кроме того, наблюдалось разнонаправленное влияние некоторых из исследуемых параметров на уровень ИКК в обозначенных группах. Наиболее значимыми для понимания характера этих зависимостей оказались следующие параметры: шкала «принятие риска» (тест жизнестойкости); шкалы «настойчивость» и «ориентация на настоящее» (опросник самоорганизации деятельности); шкала «толерантность к неопределенности»; «ценность собственного «Я»» (шкала базисных убеждений). Что касается параметров коммуникативного потенциала, то следует отметить, прежде всего, низкий уровень суммарного индекса коммуникативного потенциала в исследуемой выборке, что, в свою очередь, затруднило анализ степени влияния этих параметров на ИКК. Возможно, наиболее значимым параметром коммуникативного потенциала для понимания процесса становления ИКК является фактор «понимание себя в процессе общения». Также в ходе данного этапа исследования было получено эмпирическое подтверждение высказанного нами предположения о динамическом характере ИКК.

Во-вторых, была разработана психолого-педагогическая технология развития профессионально-ориентированной ИКК студентов в условиях вуза, которая затем была апробирована в процессе обучения ИЯ студентов технических

специальностей. Ее эффективность была подтверждена анализом динамических показателей исследуемой компетентности. Основными компонентами предлагаемой технологии являются *диагностический, мотивационный, рефлексивный, организационный и деятельностный*. Эта технология позволяет организовать образовательный процесс в соответствии с выявленным в ходе исследования психологическим содержанием обозначенной компетентности, становление которой происходит через взаимодействие будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Кроме того, разработанная технология дает возможность развивать также исследовательскую и информационную компетентность, что соответствует логике образовательных стандартов нового поколения.

В-третьих, в ходе проведения развивающего эксперимента на основе разработанной психолого-педагогической технологии был выявлен ряд психологических факторов, обуславливающих динамику становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей в условиях вузовского обучения ИЯ. Полученные результаты в целом подтверждают гипотезу, выдвинутую нами в ходе пилотажного исследования, о влиянии толерантности к неопределенности на динамику становления профессионально-ориентированной ИКК таких студентов. Однако характер этого влияния проявлялся нелинейно и отличался в группах толерантных и интолерантных к неопределенности студентов как качественно, так и количественно на разных этапах развивающего эксперимента.

Анализ динамических показателей позволяет говорить о том, что толерантные к неопределенности студенты технических специальностей с большим интересом берутся за новую для себя деятельность. При работе над первым исследовательским проектом наблюдался резкий рост уровня их профессионально-ориентированной ИКК. В дальнейшем темпы роста уровня исследуемой компетентности замедлились, что может интерпретироваться как ослабление интереса и переключение внимания на более значимые для таких студентов цели. В группе интолерантных к неопределенности студентов

технических специальностей, напротив, наблюдался плавный рост уровня обозначенной компетентности с ярко-выраженной положительной динамикой при работе над вторым исследовательским проектом.

Кроме того, выделенные группы статистически достоверно различались между собой по целому ряду показателей как личностного, так и коммуникативного потенциала, что, по-видимому, вносит свой вклад в динамику становления профессионально-ориентированной ИКК толерантных и интолерантных к неопределенности студентов. Эти различия наблюдались в отношении следующих параметров: «контроль», «суммарный индекс жизнестойкости», «настойчивость», «ориентация на настоящее», «суммарный индекс самоорганизации деятельности» и «понимание себя в процессе общения» (все показатели были выше у толерантных к неопределенности студентов).

Также следует отметить, что анализ данных анкетирования показал, что интолерантные к неопределенности студенты технических специальностей ориентируются скорее на прагматические цели изучения ИЯ, а не на личный интерес. Их описание возникающих в процессе изучения языка трудностей носит общий характер, причем очень часто отмечаются именно психологические трудности. Обобщая свой опыт изучения ИЯ, такие студенты отмечают частую смену учителей ИЯ в школе, неуверенность в собственных силах, отсутствие интереса и мотивации, упущенные возможности и т.д.

Анализ данных, полученных в ходе проведения ассоциативного эксперимента, показал, что толерантные к неопределенности студенты характеризовали «английский язык», используя большее количество прилагательных, сильнее окрашенных эмоционально с выраженной положительной коннотацией. Прилагательные, которые использовали интолерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента, носили в основном прагматический характер. Отметим, что полученные результаты полностью подтверждают результаты пилотажного исследования о качественном различии в эмоциональном отношении к изучаемому языку у

толерантных и интолерантных к неопределенности студентов технических специальностей.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного диссертационного исследования:

1. Были систематизированы существующие научные представления о КК и выделены три основных направления ее исследования: *коммуникативное, компетентностное и лингво-культурологическое*. Сравнительный анализ трактовок КК в их исторической трансспективе выявил определенные закономерности развития данного научного понятия, которые можно представить в виде трех этапов его становления: *инициация, инструментализация и интеграция*. Современное толкование КК характеризуется наличием целого ряда подходов к ее определению в зависимости от исследовательской позиции и принадлежности к предметной области. Обнаруживается определенная тенденция в исследовании КК, когда последняя интерпретируется как интегральное личностное качество человека, обеспечивающее его эффективность и гибкость во взаимодействии с другими людьми. Ключевым моментом такого понимания КК является ее многомерность и существование в неразрывном единстве ее когнитивной, эмоциональной, поведенческой, мотивационной и ценностно-смысловой составляющих.

2. На основе проведенного трансспективного анализа было выявлено психологическое содержание ИКК, в том числе и в контексте профессиональной коммуникации. Исследуемая компетентность демонстрирует неразрывное единство своих составляющих (когнитивной, эмоциональной, поведенческой, мотивационной и ценностно-смысловой) и обладает вектором развития. Профессионально-ориентированная ИКК была определена как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке*.

3. Теоретически обосновано, что становление ИКК может быть представлено трансформацией иноязычной культуры в жизненный мир человека, а исследуемая

компетентность – как степень «присвоения» человеком культуры изучаемого языка. Через освоение системы значений другого языка, через овладение определенными когнитивными схемами порождения высказываний, через усвоение социальных правил и норм и способов их реализации в процессе коммуникации фактически происходит становление «инвариантного образа мира», соответствующего культуре этого языка. С нейробиологической точки зрения уровень ИКК может характеризовать степень сложности и многомерности нейронных сетей, образовавшихся в процессе овладения ИЯ. Становление профессионально-ориентированной ИКК в условиях вуза личностно обусловлено и происходит через моделирование ситуаций профессиональной коммуникации.

4. В ходе эмпирического исследования была определена специфика проявления личностного и коммуникативного потенциала у студентов технических специальностей и оценена степень их взаимосвязи с уровнем ИКК. К числу особенностей данной категории студентов можно отнести более высокие показатели по параметрам личностного потенциала в сравнении со средненормативными значениями при слабо выраженном коммуникативном потенциале. Низкий уровень КК, в том числе и иноязычной, может стать серьезным препятствием с точки зрения реализации достаточно высокого личностного потенциала. Наиболее значимыми параметрами личностного и коммуникативного потенциала в контексте их взаимосвязи с уровнем ИКК оказались: принятие риска, настойчивость, ориентация на настоящее, толерантность к неопределенности, ценность собственного «Я» и понимание себя в процессе общения.

5. Была разработана психолого-педагогическая технология развития профессионально-ориентированной ИКК студентов в условиях вуза, которая затем была апробирована в процессе обучения ИЯ студентов технических специальностей, что позволило выявить психологические факторы, обуславливающие динамику становления обозначенной компетентности. Полученные в ходе развивающего эксперимента результаты показали эффективность предложенной технологии. Основными структурными элементами

данной технологии являются диагностический, мотивационный, организационный, рефлексивный и деятельностный компоненты.

6. Было выявлено, что толерантность к неопределенности качественно определяет динамику становления профессионально-ориентированной ИКК студентов, обучающихся на технически-ориентированных факультетах. Толерантные и интолерантные к неопределенности студенты различались по темпам роста уровня исследуемой компетентности и устойчивости динамических показателей. Наиболее значимые параметры личностного и коммуникативного потенциала для интолерантных к неопределенности студентов для обеспечения положительной динамики становления их ИКК: целеустремленность, суммарный индекс самоорганизации деятельности, убежденность в справедливости и контролируемости мира и понимание себя в процессе общения. Также были зафиксированы различия толерантных и интолерантных к неопределенности студентов технических специальностей в отношении целей изучения ИЯ, осознания возникающих при этом трудностей и эмоционального отношения к изучаемому языку.

По итогам диссертационного исследования сформулированы следующие **выводы**:

- Психологическое содержание иноязычной коммуникативной компетентности, выявленное с помощью междисциплинарного трансспективного анализа становления научных представлений о коммуникативной компетентности, характеризуется неразрывным единством ее составляющих: когнитивной, мотивационной, поведенческой, ценностно-смысловой и эмоциональной. Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность определяется как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке.*

• Становление иноязычной коммуникативной компетентности может быть представлено как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека, а уровень обозначенной компетентности – как показатель степени «присвоения» человеком этой культуры. Ядром этой трансформации является инвариантный образ мира, соответствующий данной культуре и позволяющий человеку взаимодействовать с ее представителями. Эффективность такого взаимодействия определяется уровнем достигнутой компетентности, а с нейробиологической точки зрения – степенью сложности и многомерности нейронных сетей, образовавшихся в процессе овладения иностранным языком. Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности в условиях вуза личностно обусловлено и происходит в ходе моделирования ситуаций профессиональной коммуникации.

• К числу психологических особенностей студентов технических специальностей можно отнести более высокие показатели по параметрам личностного потенциала в сравнении со средненормативными значениями при слабо выраженном коммуникативном потенциале. Наиболее значимыми параметрами личностного потенциала студентов технических специальностей в контексте их взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности являются принятие риска, настойчивость, ориентация на настоящее, толерантность к неопределенности и ценность собственного «Я».

• Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности по-разному проявляется в группах толерантных и интолерантных к неопределенности студентов технических специальностей. Наиболее значимые параметры личностного и коммуникативного потенциала интолерантных к неопределенности студентов для обеспечения положительной динамики становления их иноязычной коммуникативной компетентности: целеустремленность, суммарный индекс самоорганизации деятельности, убежденность в справедливости и контролируемости мира и понимание себя в процессе общения.

Список литературы

1. Авдеева, М. В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Авдеева Маргарита Валерьевна. – М., 2007. – 27 с.
2. Агеева, Н. В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Агеева Наталия Валерьевна. – Курск, 2009. – 21 с.
3. Александров, И. О. Комплексное исследование структуры индивидуального знания / И. О. Александров, Н. Е. Максимова, А. Г. Горкин, Д. Г. Шевченко, И. В. Тихомирова, Е. В. Филиппова, Ю. Б. Никитин // Психологический журнал, 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 49-69.
4. Александров, Ю. И. Субъективный опыт, культура и социальные представления : монография / Ю. И. Александров, Н. Л. Александрова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 320 с.
5. Андриенко, А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : на основе кредитно-модульной технологии обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Андриенко Анжела Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
6. Апакова, Л. В. Динамика личностных качеств студента-лингвиста в процессе развития компетентности в межкультурном общении : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Апакова Лилия Валерьевна. – Казань, 2009. – 21 с.
7. Артамонова, Е. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Артамонова Елена Петровна. – Магнитогорск, 2004. – 18 с.
8. Балданова, Е. А. Развитие коммуникативной толерантности студентов технического вуза средствами иностранного языка : автореф. дис. ... канд.

- пед. наук : 13.00.01 / Балданова Евгения Анатольевна. – Улан-Уде, 2011. – 24 с.
9. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи : сборник статей / М. М. Бахтин; [сост. С. Г. Бочаров, В. В. Кожин]. – М.: Художественная литература, 1986. – 541 с.
 10. Бахтин, М. М. Марксизм и философия языка // Статьи : сборник статей / М. М. Бахтин; [сост., текст. подг. И. В. Плешкова; коммент. В. Л. Махлина, И. В. Плешкова]. – М.: Лабиринт, 2000. – С. 349-486.
 11. Бекасов, И. К. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий : английский язык, продвинутый этап обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бекасов Илья Кириллович. – СПб., 2008. – 20 с.
 12. Бергельсон М. Б. Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики / М. Б. Бергельсон // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 3. – С.54-68.
 13. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры : монография / В. С. Библер. – М.: Прогресс, 1991а. – 172 с.
 14. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век : монография / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991б. – 413 с.
 15. Блиева, Ж. М. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Блиева Жанна Максимовна. – Владикавказ, 2007. – 21 с.
 16. Богданова, О. Е. Влияние эмоционального отношения студентов языкового факультета к изучению иностранного языка на успешность их когнитивного развития / О. Е. Богданова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 300. – С. 34-38.

17. Богомаз, С. А. Оценка психологической безопасности выпускников школы / С. А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 58-62.
18. Богомаз, С. А. Типологические особенности самоорганизации деятельности / С. А. Богомаз // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344. – С. 163-166.
19. Богомаз, С. А. Инновационный потенциал личности и его оценка / С. А. Богомаз // Социальный мир человека. Вып. 5. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций» 17-19 апреля 2014 года, Ижевск; [под ред. Н.И. Леонова]. – Ижевск : ERGO, 2014. – С. 275-279.
20. Богомаз, С. А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С. А. Богомаз, Д. Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 23-28.
21. Богомаз, С. А. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений / С. А. Богомаз, А. Г. Гладких // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 318. – С. 191-194.
22. Богомаз, С. А. Личностный и коммуникативный потенциал инновационно- и предпринимательски-ориентированных субъектов / С. А. Богомаз, О. В. Каракулова // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 48-51.
23. Богомаз, С. А. Типологические особенности коммуникативного потенциала / С. А. Богомаз, О. В. Каракулова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 347. – С. 126-130.
24. Богомаз, С. А. К проблеме взаимосвязи смыслов жизни с целеустремленностью и жизнестойкостью человека / С. А. Богомаз, Т. Е. Левицкая // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений; [под ред. Д.А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2007. – С. 122-125.

25. Богомаз, С. А. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи / С. А. Богомаз, В. В. Мацута // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 77-88.
26. Богомаз, С. А. К проблеме поиска психологических оснований развития инновативной компоненты личности в юности и молодости / С. А. Богомаз, В. А. Непомнящая // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 78-82.
27. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
28. Бохан, Т. Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Бохан Татьяна Геннадьевна. – Томск , 2008. – 49 с.
29. Бохан, Т. Г. Личностная готовность к инновационному поведению молодежи народов Сибири / Т. Г. Бохан, Д. Ю. Баланев, В. В. Мацута, Н. Н. Щёткина, И. А. Таскина, А. С. Фрокол // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 348. – С. 110-114.
30. Будакова, А. В. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала / А. В. Будакова, Ю. В. Сметанова, С. А. Богомаз // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338. – С. 156-159.
31. Бурлова, Л. Н. Психологические условия развития творческого иноязычного мышления студентов в обучении иностранным языкам : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бурлова Людмила Николаевна. – Нижний Новгород, 2010. – 25 с.
32. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития : На примере студентов-будущих педагогов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Буртовая Наталия Борисовна. – Красноярск, 2004. – 23 с.

33. Васильева, Л. Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Васильева Любовь Николаевна. – Кострома, 2010. – 24 с.
34. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
35. Вербицкий, А. А. Принципы контекстного обучения в иноязычной подготовке юриста / А. А. Вербицкий, Н. П. Хомякова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 2. – С. 37-41.
36. Володина, Е. В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Володина Елена Владимировна. – Москва, 2008. – 24 с.
37. Воробьева, Н. А. Структура профессиональной коммуникации в сфере образования [Электронный ресурс] / Н. А. Воробьева // Письма в Эмиссия Оффлайн. – 2009. – № 3. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2009/1314.htm>.
38. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Психология : избр. произв. – М.: Эксмо-Пресс, 2002а. – С. 14-120.
39. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Психология : избр. произв. – М.: Эксмо-Пресс, 2002b. – С. 512-755.
40. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Психология : избр. произв. – М.: Эксмо-Пресс, 2002с. – С. 262-509.
41. Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Галажинский Эдуард Владимирович. – Барнаул, 2002. – 43 с.
42. Галимзянова, И. И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров : автореф. дис. ... д-ра

- пед. наук : 13.00.08 / Галимзянова Ильхамия Исхаковна. – Казань, 2009. – 31 с.
43. Голикова, Л. В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза на основе проектной технологии обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Голикова Лариса Владимировна. – СПб., 2005. – 22 с.
 44. Гураль, С. К. Язык как саморазвивающаяся система : монография / С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Томского университета, 2009. – 122с.
 45. Гутарева, Н. Ю. Тестирование при определении уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции : На примере обучения специальности "экологический менеджмент" в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гутарева Надежда Юрьевна. – Томск, 2005. – 23 с.
 46. Евдокимова, М. Г. Язык для специальных целей в социокультурном контексте профессии / М. Г. Евдокимова // Языки в современном мире: материалы IX ежегодной международной конференции, 23-25 мая 2010 года, Томск. гос. ун-т; [отв. ред. С. К. Гураль]. – Томск: Томский государственный университет, 2010. – С. 113-114.
 47. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1985. – 168с.
 48. Емельянов, Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 108с.
 49. Жаринова, Е. Н. Развитие коммуникативной компетентности специалиста средствами акмеологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Жаринова Евгения Николаевна. – СПб., 2010. – 21 с.
 50. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во Московского университета, 1990. – 104 с.
 51. Зайцева, И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной

- компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зайцева Ирина Анатольевна. – Самара, 2007. – 24 с.
52. Залевская, А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А. А. Залевская. – Тверь: Тверской государственный университет, 1996. – 196 с.
 53. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. – С. 34-42.
 54. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 41 с.
 55. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.
 56. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.
 57. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования: научный доклад / И. А. Зимняя [и др.]; под науч. ред. И. А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2008. – 111 с.
 58. Каптерев, А. И. Информатизация социокультурного пространства / А. И. Каптерев. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 512 с.
 59. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие [Электронный ресурс] / В. Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – Электрон. версия печат. публ. – Режим доступа: <http://kachkine.narod.ru/CommTheory/Intro/WebCommIntro.htm>.
 60. Клименко, Е. В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов : автореф. дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.08 / Клименко Елена Васильевна. – Калуга, 2004. – 22 с.
61. Ключко, В. Е. Инициация мыслительной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Ключко Виталий Евгеньевич. – М., 1991. – 46 с.
 62. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ : монография / В. Е. Ключко. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
 63. Ключко, В. Е. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 6-12.
 64. Козлова, Н. В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования : акмеориентированный подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Козлова Наталья Викторовна. – Томск , 2008. – 44 с.
 65. Колмогорова, Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Колмогорова Наталья Степановна. – Барнаул, 2004. – 23 с.
 66. Копылова, Н. В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Копылова Наталья Вячеславовна. – М., 2005. – 634 с.
 67. Кораблев, С. Е. Коммуникативная компетентность участкового уполномоченного милиции и ее развитие на этапе первоначальной подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Кораблев Сергей Евгеньевич. – М., 2003. – 29 с.
 68. Корнеева, А. В. Трансформация психологической культуры личности на разных этапах вхождения в иноязычное пространство : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Корнеева Алена Викторовна. – Барнаул, 2004. – 23 с.

69. Красильникова, Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых [Электронный ресурс] / Е. В. Красильникова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 179-184. Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/41.pdf.
70. Краснорядцева, О. М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Краснорядцева Ольга Михайловна. – М., 1996. – 47 с.
71. Краснорядцева, О. М. Особенности динамических характеристик ментального пространства иммигрантов / О. М. Краснорядцева, Т. Г. Ходжабагиянц // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С.163-171.
72. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие для студентов-психологов / А. А. Леонтьев. – Тарту: Тартуский государственный университет, 1974. – 219 с.
73. Леонтьев, А. А. Личность, культура, язык / А. А. Леонтьев // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. труды. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003а. – С. 130-140.
74. Леонтьев, А. А. Психолингвистика : тенденции развития / А. А. Леонтьев // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. труды. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003b. – С. 278-294.
75. Леонтьев, А. А. Языковое сознание и образ мира / А. А. Леонтьев // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. труды. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003с. – С. 123-130.
76. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие для вузов по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 365 с.
77. Леонтьев, А. Н. Материалы о сознании / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 1988. – № 3. – С. 6-25.

78. Леонтьев, Д. А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8-31.
79. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
80. Леонтьев, Д. А. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева / Д. А. Леонтьев, И. Б. Ханина // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 1. – С. 20-27.
81. Логинова, И. О. Жизненное самоосуществление человека : системно-антропологический контекст : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Логинова Ирина Олеговна. – Томск , 2010. – 42 с.
82. Луковицкая, Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Луковицкая Елена Геннадьевна. – СПб., 1998. – 173 с.
83. Лукьянов, О. В. Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Лукьянов Олег Валерьевич. – Томск , 2009. – 43 с.
84. Макаровская, И. В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Макаровская Ирина Викторовна. – СПб., 2003. – 25 с.
85. Максимова, Н. Е. Соотношение грамматики и семантики высказываний со структурой индивидуального знания (к проблеме рационального – интуитивного) / Н. Е. Максимова, И. О. Александров, И. В. Тихомирова, Е. В. Филиппова, Ю. Б. Никитин // Психологический журнал, 1998. – Том 19. – № 3. – С. 63-83.
86. Мамонтова, Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мамонтова Наталья Юрьевна. – Кемерово, 2006. – 23 с.
87. Мандрикова, Е. Ю. Опросник самоорганизации деятельности / Е. Ю. Мандрикова. – М.: Смысл, 2007. – 15 с.

88. Маркарян, Э. С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э. С. Маркарян. – Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1973. – 143 с.
89. Матурана, У. Р. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания / У. Р. Матурана, Ф. Х. Варела; [пер. с англ. Ю. А. Данилова]. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
90. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 31-36.
91. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
92. Михайлова, О. А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста / О. А. Михайлова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : колл. монография; отв. ред. Н. А. Купина, М. Б. Хомяков. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2003. – С. 99-111.
93. Михайлова, О. В. Особенности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Михайлова Ольга Васильевна. – СПб., 2009. – 22 с.
94. Морозова, А. Л. Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Морозова Анна Леонидовна. – Томск, 2010. – 25 с.
95. Муравьева, О. И. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Муравьева Ольга Ивановна. – Томск, 2001. – 23 с.
96. Муравьева, О. И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности : учебник / О. И. Муравьева. – Томск: Томский государственный университет, 2003. – 118 с.
97. Мюллер, В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер, В. Л. Дашевская, В. А. Каплан и др. – 7-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 2000. – 880 с.

98. Наследова, А. О. Воспитание толерантного сознания у студентов при изучении иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наследова Ангелика Олеговна. – М., 2005. – 25 с.
99. Наумова, О. В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс] / О. В. Наумова. – 30 с. – Режим доступа: http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf.
100. Недашковский, В. Н. Методика диагностики процесса общения / В. Н. Недашковский // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы : материалы юбилейной науч.-практ. конф. ИП РАН, 28-29 января 2002 г.; отв. ред. А. Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – С. 322-348.
101. Некрасова, Е. В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Некрасова Евгения Владимировна. – Барнаул, 2005. – 47 с.
102. Нос, Е. Ю. Способность к самоорганизации деятельности как критерий личностного потенциала и условие достижения психологического благополучия / Е. Ю. Нос // Сибирский психологический журнал, 2009. – № 34 – С. 106-108.
103. Нос, Е. Ю. Коммуникативные особенности инновационно- и предпринимательски-ориентированных молодых людей / Е. Ю. Нос, О. В. Каракулова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 336. – С. 177-179.
104. Обдалова, О. А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях / О. А. Обдалова // Язык и культура. – 2009. – № 1. – С. 93-101.
105. Образовательные технологии [Электронный ресурс] / А. П. Чернявская [и др.]. – Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т, 2009. – Режим доступа: <http://citoweb.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html>.

106. О высшем и послевузовском профессиональном образовании [Электронный ресурс] : [федер. закон : принят Гос. Думой 22 авг. 1996 г. : по сост. на 24 апр. 2008 г.]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3993/>.
107. Пассов, Е. И. Иноязычное образование как условие развития цивилизации и культуры [Электронный ресурс] / Е. И. Пассов // Журнал «60 параллель». – 2004. – № 3а. – Режим доступа: <http://www.journal.60parallel.org/ru/journal/2004/11/44>.
108. Перевозчикова, В. Н. Психологические условия развития мотивации иноязычной речевой деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Перевозчикова Вера Николаевна. – Курск, 2005. – 20 с.
109. Петров, Д. Ю. Магия слова. Диалог о языке и языках / Д. Ю. Петров, В. Н. Борейко. – М.: ПРОЗАиК, 2010. – 208 с.
110. Петровская, Л. А. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе / Л. А. Петровская // Межличностное восприятие в группе; [под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 270-286 // Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – С. 150-169.
111. Петровская, Л. А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы / Л. А. Петровская // Общение и оптимизация совместной деятельности; [под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 74-85 // Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – С. 138-149.
112. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
113. Петровская, Л. А. О природе компетентности в общении / Л. А. Петровская // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 31-35 // Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – С. 102-108.

- 114.Петровская, Л. А. Развитие компетентностного общения как одного из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию; [под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой]. – М.: Смысл, 1996. – С. 150-167 // Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – С. 170-185.
- 115.Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // Методические материалы, а. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/METMAT.htm>.
- 116.Полат, Е. С. Новые педагогические технологии на уроках иностранного языка. Обучение в сотрудничестве [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // Методические материалы, б. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/METMAT.htm>.
- 117.Потлачук, Н. В. Коммуникативная компетентность сотрудников криминальной милиции : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Потлачук Наталья Викторовна. – СПб., 2008. – 21 с.
- 118.Походзей, Г. В. Формирование социокультурной компетентности специалиста в рамках социокультурного подхода в процессе внеаудиторной работы на иностранном языке [Электронный ресурс] / Г. В. Походзей // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. С. 227-229. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/119/Педобраз_2012_1.pdf.
- 119.Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности; [под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой]. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
- 120.Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; [пер. с англ.; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова]. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
- 121.Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

- 122.Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. – М., 1993. – 47 с.
- 123.Слепцова, Г. Н. Социокультурный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Г. Н. Слепцова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 10. – С. 84-87. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/26e71d1b-8605-43e8-829c-3392086f1264>.
- 124.Слободчиков, В. И. Деятельность как антропологическая категория / В. И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С.16-23.
- 125.Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- 126.Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
- 127.Слободянюк, И. С. Психологические трудности студентов в овладении иностранным языком и их преодоление средствами иноязычного диалога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Слободянюк Ирина Сергеевна. –Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
- 128.Сметанова, Ю. В. Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Сметанова Юлия Валерьевна. – Томск, 2012. – 24 с.
- 129.де Соссюр, Ф. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр; [пер. с франц.]. – М.: Прогресс, 1977. – 693 с.
- 130.Степин, В. С. Философия науки. Общие проблемы / В. С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 382 с.
- 131.Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.

132. Сунцова, Е. Н. Техническая коммуникация как необходимый компонент образовательных программ российских инженерных вузов / Е. Н. Сунцова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 6. – № 84. – С.9-13.
133. Сурнина, Т. Ю. Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сурнина Татьяна Юрьевна. – Киров, 2008. – 21 с.
134. Сыров, В. Н. Нарративность и толерантность [Электронный ресурс] / В. Н. Сыров // Дискурс-ПИ. Вып. 3: Дискурс толерантности в глобальном мире; [под ред. О. Ф. Русаковой]. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2003. – С. 51-54. – Режим доступа: http://siterium.trecom.tomsk.su/syrov/Syrov_17.htm.
135. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2009. – № 2. – С. 96-110.
136. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Изд-во Академии педагог. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
137. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.
138. Уколова, З. С. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов в профессионально-иноязычной подготовке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.01 / Уколова Зоя Сергеевна. – Самара, 2006. – 22 с.
139. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 223200 Техническая физика [Электронный ресурс]: приказ Мин. обр. и науки Рос. Федерации от 21 дек. 2009 г. № 745. – Режим доступа: http://www.edu.ru/dbmon/mo/Data/d_09/prm745-1.pdf.
140. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>.

141. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии: Сборник переводов с английского, немецкого, французского / М. Хайдеггер; [сост. и послеслов. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова]. – М.: Прогресс, 1988. – С. 314-356.
142. Хакен, Г. Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности / Г. Хакен. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 351 с.
143. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса. Вып. 1: Серия переводов / Н. Хомский; [под ред. В. А. Звегинцева]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 258 с.
144. Церетьян, М. Э. Применение аутентичных видеоматериалов (кинофильмов) для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс] / М. Э. Церетьян // Университетские чтения. – 2009. – № 6. – Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2009/VI/uch_2009_VI_00045.pdf.
145. Чичиланова, С. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чичиланова Светлана Анатольевна. – Челябинск, 2010. – 24 с.
146. Янковская, Н. Б. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности в процессе получения дополнительной квалификации МВА : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Янковская Наталья Борисовна. – М., 2008. – 20 с.
147. Яценко, Ю. С. Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Яценко Юлия Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 22 с.
148. Adler, R. Interplay: The process of interpersonal communication / R. Adler, L. Rosenfeld, R. Proctor. – 10th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 464 p.
149. Alptekin, C. Towards intercultural communicative competence in ELT / C. Alptekin // ELT Journal. – 2002. – № 1. – P. 57-64.
150. Argyle, M. Social interaction / M. Argyle. – London: Methuen, 1969. – 503 p.

151. Argyle, M. Social competence and mental health / M. Argyle // Social skills and health; [ed. M. Argyle]. – London: Methuen, 1981. – P. 159-187.
152. Argyle, M. Social situations / M. Argyle, A. Furnham, J. A. Graham. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 453 p.
153. Bachman, L. F. Fundamental considerations in language testing / L. F. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
154. Bachman, L. F. Language testing in practice: Designing and developing useful language tests / L. F. Bachman, A. S. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 384 p.
155. Banerjee, J. Encyclopaedic Dictionary of psychological terms / J. Banerjee. – New Delhi: MD Publications Pvt. Ltd, 1994. – 320 p.
156. Brinton, D. M. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
157. Boroditsky, L. Lost in translation [Электронный ресурс] / L. Boroditsky // The Wall Street Journal on 23 July, 2010. – Режим доступа: <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703467304575383131592767868.html>.
158. Campbell, R. The study of language acquisition / R. Campbell, R. Wales // New horizons in linguistics; [ed. J. Lyons]. – Harmondsworth: Penguin Books, 1970. – P. 242-260.
159. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // Language and communication; [eds. J. C. Richards, R. W. Schmidt]. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.
160. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1-47.
161. Carver, R. Ambiguity intolerance: An impediment to inferential reasoning? [Электронный ресурс] / R. Carver // ASA Section on Statistical Education. – 2006. – P. 2248-2245. – Режим доступа: www.statlit.org/pdf/2006CarverASA.pdf.

162. Celce-Murcia, M. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications / M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei, S. Thurrell // *Issues in Applied Linguistics*. – 1995. – V. 6. – № 2. – P. 5-35.
163. Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax* / N. Chomsky. – Cambridge: MIT Press, 1965. – 251 p.
164. Crandall, J. Content-based instruction in higher education settings: Evolving models for diverse contexts / J. Crandall, D. Kaufman // *Content-based instruction in higher education settings*; [eds. J. Crandall, D. Kaufman]. – Alexandria: TESOL, Inc., 2002. – P. 1-9.
165. Dörnyei, Z. *The psychology of second language acquisition* / Z. Dörnyei. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 339 p.
166. Dörnyei, Z. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a nationwide survey / Z. Dörnyei, K. Csizér // *Applied Linguistics*. – 2002. – V. 23. – № 4. – P. 421–462.
167. English in Russian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.enru.spb.ru/wrd.htm>.
168. Fadiga, L. Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study [Электронный ресурс] / L. Fadiga, L. Fogassi, G. Pavessi, G. Rizzolatti // *Journal of Neurophysiology*. – 1995. – V. 73. – № 6. – P. 2608-2611. – Режим доступа: http://web.unife.it/progetti/neurolab/pdf/1995_1_Fadiga_et_al_motor_facilitation.pdf.
169. Frenkel-Brunswik, E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable / E. Frenkel-Brunswik // *Journal of Personality*. – 1949. – № 18. – P. 108-143.
170. Gibson, J. J. *The theory of affordances* / J. J. Gibson // *Perceiving, acting, and knowing*; [eds. R. Shaw, J. Bransford]. – Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 1977. – P. 127-143.
171. Gibson, J. J. *The ecological approach to visual perception* / J. J. Gibson. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1986. – 332 p.

172. Habermas, J. Toward a theory of communicative competence / J. Habermas // Recent Sociology 2; [ed. H. P. Dreitzel]. – New York: Macmillan, 1970. – P. 115-148.
173. Haken, H. Information and self-organization: A macroscopic approach to complex systems / H. Haken. – 2nd ed. – Berlin: Springer-Verlag, 2000. – 222 p.
174. Haken, H. Synergetics: An introduction and advanced topics / H. Haken. – Berlin: Springer-Verlag, 2004. – 758 p.
175. Harré, R. Social being: A theory for social psychology / R. Harré. – Oxford: Basil Blackwell, 1979. – 438 p.
176. Humphreys, G. Many languages, many motivations: A study of Hong Kong students' motivation to learn different target languages / G. Humphreys, M. Spratt // System. – 2008. – № 36. – P. 313-335.
177. Hymes, D. H. Two types of linguistic relativity / D. H. Hymes // Sociolinguistics; [ed. W. Bright]. – The Hague: Mouton, 1966. – P. 114-158.
178. Hymes, D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics: Selected readings; [eds. J. Pride, J. Holmes]. – Harmondsworth, UK: Penguin, 1972. – P. 269-293.
179. Janoff-Bulman, R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of schema construct / R. Janoff-Bulman // Social Cognition. – 1989. – № 7. – P. 113-136.
180. Janoff-Bulman, R. The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation / R. Janoff-Bulman, A. Berger // Loss and trauma: General and close relationship perspectives; [eds. J.H. Harvey, E.D. Miller]. – New York: Brunner-Routledge, 2000. – P. 29-44.
181. Johnson-Sheehan, R. D. Technical Communication Today / R. D. Johnson-Sheehan. – Boston: Longman, 2007. – 716 p.
182. Kobasa, S. C. Stressful life events, personality, and health: Inquiry into hardiness / S. C. Kobasa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. – № 37. – P. 1-11.

183. Kobasa, S. C. Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness / S. C. Kobasa, S. R. Maddi, M. C. Puccetti, M. A. Zola // *Journal of Psychosomatic Research*. – 1985. – № 29. – P. 525-533.
184. Kramsch, C. J. From communicative competence to symbolic competence / C. J. Kramsch // *The Modern Language Journal*. – 2006. – № 90. – P. 249-252.
185. Kuhl, P. K. Early language acquisition: Cracking the speech code / P. K. Kuhl // *Nat. Rev. Neurosci.* – 2004. – V. 5. – P. 831-843.
186. Kuhl, P. Neural substrates of language acquisition / P. Kuhl, M. Rivera-Gaxiola // *Annu. Rev. Neurosci.* – 2008. – V. 31. – P. 511-534.
187. Kuhl, P. K. Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning / P. K. Kuhl, F.-M. Tsao, H.-M. Liu // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. – 2003. – V. 100. – P. 9096-9101.
188. Larsen-Freeman, D. Chaos/complexity science and second language acquisition / D. Larsen-Freeman // *Applied Linguistics*. – 1997. – № 18. – P. 141-165.
189. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com>.
190. Maddi, S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage / S. R. Maddi // *Journal of Humanistic Psychology*. – 2004. – № 44. – P. 279-298.
191. Maddi, S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses / S. R. Maddi // *Journal of Positive Psychology*. – 2006. – № 1. – P. 160-168.
192. McClelland, D. C. Testing for competence rather than for intelligence / D. C. McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – № 28. – P. 1-14.
193. McLain, D. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity / D. McLain // *Educational and Psychological Measurement*. – 1993. – № 53. – P. 183-189.
194. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – 6th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 1541 p.
195. Paterson, K. M. Differentiated learning: Language and literacy projects that address diverse classrooms / K. M. Paterson. – Markham: Pembroke Publishers, 2005. – 144 p.

196. Rickheit, G. The concept of communicative competence / G. Rickheit, H. Strohner, C. Vorweg // Handbook of communication competence; [eds. G. Rickheit, H. Strohner]. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. – P. 15-62.
197. Rizvi, M. A. Effective Technical Communication / M. A. Rizvi. – New Delhi: Tata McGraw Hill, 2005. – 545 p.
198. Rizzolatti, G. Language within our grasp [Электронный ресурс] / G. Rizzolatti, M. A. Arbib // Trends in Neuroscience. – 1998. – V. 21. – № 5. – P. 188-194. – Режим доступа: <http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf files/Rizzolatti1998. pdf>.
199. Rollin, H. Can e-learning foster intercultural competence? / H. Rollin, A. Harrap // Brookes eJournal of Learning and Teaching. – 2005. – V. 3. – № 1. – P. 1-8.
200. Saettler, L. P. The Evolution of American educational technology / L. P. Saettler. – Englewood: Information Age Publishing, 2004. – 570 p.
201. Samovar, L. Communication between cultures / L. Samovar, R. Porter. – 5th ed. – Belmont: Wadsworth, 2004. – 370 p.
202. Scollon, R. Intercultural communication: A discourse approach / R. Scollon, S. Wong Scollon. – 2nd ed. – Oxford: Blackwell, 2001. – 336 p.
203. Seidl, M. Language and culture: Towards a transcultural competence in language learning / M. Seidl // Forum for Modern Language Studies. – 1998. – V. 34. – № 2. – P. 114-129.
204. Thelen, E. Connectionism and dynamic systems: Are they really different? / E. Thelen, E. Bates // Developmental Science. – 2003. – V. 6. – № 4. – P. 378-391.
205. Yang, A. Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels / A. Yang, L. Lau // System. – 2003. – № 31. – P. 107-123.
206. Yaveroglu, I. Cultural influences on the diffusion of new products / I. Yaveroglu, N. Donthu // Journal of International Consumer Marketing. – 2002. – № 14. – P. 49-63.

Приложение 1

Коммуникативное направление исследования коммуникативной компетентности

Этап развития научного понятия	Автор	Научное понятие	Особенности
Инициация	М. Argyle (1969)	social competence (социальная компетентность)	- качественное описание понятия - показатель успешности человека в социальном взаимодействии - возможность обучения по 4 составляющим социальной компетентности
Инструмента- лизация	М. Argyle (1981)	social competence (социальная компетентность)	- умение оказывать желаемое влияние (воздействие) - система универсальных факторов ситуации социального взаимодействия - обучение навыкам социального взаимодействия
	Ю. Н. Емельянов (1985, 1991)	коммуникативная компетентность	- степень успешности актов влияния на других - уровень обученности взаимодействию с окружающими - межличностная ситуация и ее черты
	Л. А. Петровская (1987, 1989)	компетентность в общении	- уровневая структура в соответствии с уровнями общения - развитие через приобретение новых знаний, умений, опыта и коррекцию сложившихся форм общения
	Ю. М. Жуков и др. (1990)	коммуникативная компетентность	- система внутренних ресурсов - основа эффективного коммуникативного действия
Интеграция	Л. А. Петровская (1996)	компетентность в общении (коммуникативная компетентность)	- многокомпонентная структура - гуманистическая направленность общения - акцент на компетентности - развитие через исследование собственного психологического потенциала
	О. И. Муравьева (2001)	коммуникативная компетентность	- интегральное психологическое свойство человека - взаимосвязь компонентов - основа коммуникативной гибкости человека в общении - междисциплинарность исследования

Приложение 2

Лингво-культурологическое направление исследования коммуникативной компетентности

Этап развития научного понятия	Автор	Научное понятие	Особенности
Инициация	D. Hymes (1966, 1972)	communicative competence (коммуникативная компетентность)	- качественное описание понятия - эмпирический характер - влияние когнитивных и социальных факторов - возможность вхождения в социум для представителей других языковых сообществ
	J. Habermas (1970)	communicative competence (коммуникативная компетентность)	- диалогичность коммуникативного действия - универсальность составляющих диалога, их независимость от внешних факторов - идеальная речевая ситуация
Инструмента- лизация	M. Canale, M. Swain (1980) M. Canale (1983)	communicative competence (коммуникативная компетенция)	- уровневая модель - состав: грамматическая, социолингвистическая, стратегическая и дискурсивная компетенции - применение в лингвистических исследованиях и языковом образовании
	L. F. Bachman (1990)	communicative language ability (коммуникативная языковая способность)	- многоуровневая структура модели - состав: языковая компетенция, стратегическая компетенция и психофизиологические механизмы - модель разработана на основе исследований в языковом тестировании
	M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei, S. Thurrell (1995)	communicative competence (коммуникативная компетентность)	- многоуровневая структура модели - состав: лингвистическая, стратегическая, социокультурная, акциональная и дискурсивная компетенции - взаимосвязь составляющих - разнообразие элементов для описания составляющих
Интеграция	Р. П. Мильруд (2004)	компетентность в языковом образовании	- комплексный личностный ресурс - состав: предметная, деятельностьная и развивающая компетенции
	Н. В. Копылова (2005)	иноязычная коммуникативная компетентность	- интегративное качество личности - многокомпонентность - акмеологический подход

Приложение 3

Программа эмпирического исследования становления ИКК студентов технических специальностей

Этап	Исследовательский интерес	Методическое обеспечение
I	а) особенности личностного и коммуникативного потенциала участников эмпирического исследования	опросниковые методы: - тест «Жизнестойкость»; - опросник «Самоорганизация деятельности»; - шкала «Толерантность к неопределенности»; - шкала «Базисные убеждения»; - методика «Диагностика особенностей общения»
	б) уровень ИКК участников эмпирического исследования	- метод экспертных оценок; - 3 группы испытуемых: первокурсники, второкурсники, магистранты
	в) возможная взаимосвязь параметров личностного и коммуникативного потенциала участников эмпирического исследования и уровня их ИКК	- методы математической статистики
II	Разработка психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК студентов неязыковых специальностей и ее апробация в процессе обучения ИЯ студентов технических специальностей	- разработка основ психолого-педагогической технологии в соответствии с проведенным теоретическим анализом психологического содержания ИКК и представлением о ее становлении - развивающий эксперимент: участники эксперимента – второкурсники
III	Выявление психологических факторов определяющих динамику становления профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента	а) до начала развивающего эксперимента: - ассоциативный эксперимент (эмоциональное отношение к изучаемому языку); - анкетирование (цели изучения ИЯ, трудности в процессе изучения ИЯ, возможные ресурсы, прошлый опыт изучения ИЯ); - опросниковые методы (см. Этап I); - экспертные оценки уровня ИКК участников
		б) в ходе проведения развивающего эксперимента: - экспертные оценки уровня профессионально-ориентированной ИКК участников по итогам реализации 2-х исследовательских проектов
		в) после проведения развивающего эксперимента: - количественный и качественный анализ полученных данных

Приложение 4**Бланк опросника Жизнестойкости**

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

№	Вопросы	нет	скорее нет, чем да	скорее да, чем нет	да
1	Я часто не уверен в собственных решениях.				
2	Иногда мне кажется, что никому нет до меня дела.				
3	Часто, даже хорошо выспавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели.				
4	Я постоянно занят, и мне это нравится.				
5	Часто я предпочитаю «плыть по течению».				
6	Я меняю свои планы в зависимости от обстоятельств.				
7	Меня раздражают события, из-за которых я вынужден менять свой распорядок дня.				
8	Непредвиденные трудности порой совершенно утомляют меня.				
9	Я всегда контролирую ситуацию настолько, насколько это необходимо.				
10	Порой я так устаю, что уже ничто не может заинтересовать меня.				
11	Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным.				
12	Я стараюсь быть в курсе всего происходящего вокруг меня.				
13	Лучше синица в руках, чем журавль в небе.				
14	Вечером я часто чувствую себя совершенно разбитым.				
15	Я предпочитаю ставить перед собой трудно достижимые цели и добиваться их.				
16	Иногда меня пугают мысли о будущем.				
17	Я всегда уверен, что смогу воплотить в жизнь то, что задумал.				
18	Мне кажется, я не живу полной жизнью, а только играю роль.				
19	Мне кажется, если бы в прошлом у меня было меньше разочарований и невзгод, мне было бы сейчас легче жить на свете.				
20	Возникающие проблемы часто кажутся мне неразрешимыми.				
21	Испытав поражение, я буду пытаться взять реванш.				
22	Я люблю знакомиться с новыми людьми.				
23	Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит, что он просто не умеет видеть интересного.				
24	Мне всегда есть чем заняться.				
25	Я всегда могу повлиять на результат того, что происходит вокруг.				
26	Я часто сожалею о том, что уже сделано.				
27	Если проблема требует больших усилий, я предпочитаю отложить ее до лучших времен.				
28	Мне трудно сблизиться с другими людьми.				
29	Как правило, окружающие слушают меня внимательно.				
30	Если бы я мог, я бы многое изменил в прошлом.				
31	Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудно осуществимо, или то, в чем я не уверен.				
32	Мне кажется, жизнь проходит мимо меня.				
33	Мои мечты редко сбываются.				
34	Неожиданности дарят мне интерес к жизни.				
35	Порой мне кажется, что все мои усилия тщетны.				
36	Порой я мечтаю о спокойной размеренной жизни.				
37	Мне не хватает упорства закончить начатое.				
38	Бывает, жизнь кажется мне скучной и бесцветной.				
39	У меня нет возможности влиять на неожиданные проблемы.				
40	Окружающие меня недооценивают.				
41	Как правило, я работаю с удовольствием.				
42	Иногда я чувствую себя лишним даже в кругу друзей.				
43	Бывает, на меня наваливается столько проблем, что просто руки опускаются.				
44	Друзья уважают меня за упорство и непреклонность.				
45	Я охотно берусь воплощать новые идеи.				

Приложение 5

Бланк опросника Самоорганизации Деятельности

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений, касающихся различных сторон Вашей жизни и способов обращения со временем. Обведите на шкале ту цифру, которая в наибольшей мере характеризует Вас и отражает Вашу точку зрения:

(1 – полное несогласие, 7 – полное согласие с данным утверждением, 4 – середина шкалы, остальные цифры – промежуточные значения).

1	Мне требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать.	1 2 3 4 5 6 7
2	Я планирую мои дела ежедневно.	1 2 3 4 5 6 7
3	Меня выводят из себя и выбивают из привычного графика непредвиденные дела.	1 2 3 4 5 6 7
4	Обычно я намечаю программу на день и стараюсь ее выполнить.	1 2 3 4 5 6 7
5	Мне бывает трудно завершить начатое.	1 2 3 4 5 6 7
6	Я не могу отказаться от начатого дела, даже если оно мне «не по зубам».	1 2 3 4 5 6 7
7	Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться.	1 2 3 4 5 6 7
8	Я заранее выстраиваю план предстоящего дня.	1 2 3 4 5 6 7
9	Мне более важно то, что я делаю и переживаю в данный момент, а не то, что будет или было.	1 2 3 4 5 6 7
10	Я могу начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить.	1 2 3 4 5 6 7
11	Я планирую мои повседневные дела согласно определенным принципам.	1 2 3 4 5 6 7
12	Я считаю себя человеком, живущим «здесь и сейчас».	1 2 3 4 5 6 7
13	Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего.	1 2 3 4 5 6 7
14	Я считаю себя целенаправленным человеком.	1 2 3 4 5 6 7
15	Вместо того чтобы заниматься делами, я часто попусту трачу время.	1 2 3 4 5 6 7
16	Мне нравится вести дневник и фиксировать в нем происходящее со мной.	1 2 3 4 5 6 7
17	Иногда я даже не могу заснуть, вспомнив о недоделанных делах.	1 2 3 4 5 6 7
18	У меня есть к чему стремиться.	1 2 3 4 5 6 7
19	Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени.	1 2 3 4 5 6 7
20	Моя жизнь направлена на достижение определенных результатов.	1 2 3 4 5 6 7
21	У меня бывают трудности с упорядочением моих дел.	1 2 3 4 5 6 7
22	Мне нравится писать отчеты по итогам работы.	1 2 3 4 5 6 7
23	Я ни к чему не стремлюсь.	1 2 3 4 5 6 7
24	Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит у меня из головы.	1 2 3 4 5 6 7
25	У меня есть главная цель в жизни.	1 2 3 4 5 6 7

Приложение 6

Бланк опросника Толерантности к неопределенности

Оцените, насколько Вы считаете данные высказывания верными в отношении себя. При оценке используйте следующую шкалу:

совершенно не согласен	1	2	3	4	5	6	7	полностью согласен
	что-то среднее							
1. Я плохо выношу неопределенные ситуации.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Мне бывает трудно реагировать на неопределенные события.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Думаю, что новые ситуации более опасны, чем привычные.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Меня привлекают ситуации, которые можно по-разному истолковать.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Я бы предпочел избежать решения проблем, которые необходимо рассматривать с разных точек зрения.	1	2	3	4	5	6	7	
6. Я пытаюсь избежать неопределенных событий.	1	2	3	4	5	6	7	
7. Я хорошо справляюсь с неопределенными ситуациями.	1	2	3	4	5	6	7	
8. Я предпочитаю привычные ситуации (новым).	1	2	3	4	5	6	7	
9. Вопросы, которые нельзя рассматривать только с одной точки зрения, несколько пугают меня.	1	2	3	4	5	6	7	
10. Я избегаю ситуаций, которые слишком трудны для моего понимания.	1	2	3	4	5	6	7	
11. Я терпим к неопределенным ситуациям.	1	2	3	4	5	6	7	
12. Мне доставляет удовольствие решение проблем, которые довольно сложны и неопределенны.	1	2	3	4	5	6	7	
13. Я пытаюсь избегать проблем, которые не имеют единственного «лучшего» решения.	1	2	3	4	5	6	7	
14. Я часто ищу что-либо новое и не стараюсь сохранять все по-старому в своей жизни.	1	2	3	4	5	6	7	
15. Я обычно предпочитаю новизну, нежели привычное.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Мне не нравятся неопределенные ситуации.	1	2	3	4	5	6	7	
17. Некоторые проблемы так сложны, что попытка понять их доставляет удовольствие.	1	2	3	4	5	6	7	
18. Я вовсе не переживаю, когда приходится искать выход в неожиданной ситуации.	1	2	3	4	5	6	7	
19. Мне нравится заниматься проблемными ситуациями, которые своей сложностью ставят в тупик некоторых людей.	1	2	3	4	5	6	7	
20. Мне трудно делать выбор, когда результат не ясен.	1	2	3	4	5	6	7	
21. Мне доставляет удовольствие удивляться время от времени.	1	2	3	4	5	6	7	
22. Я предпочитаю ситуацию, в которой есть некоторая неопределенность.	1	2	3	4	5	6	7	

Приложение 7

Бланк шкалы Базовых Убеждений

Отметьте, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений.

№	Утверждение	Совершенно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1	Неудача с меньшей вероятностью постигает достойных, хороших людей						
2	Люди по природе своей недружелюбны и злы						
3	Кого в этой жизни постигает несчастье - дело случая						
4	Человек по натуре добр						
5	В этом мире гораздо чаще происходит что-то хорошее, нежели плохое						
6	Течение нашей жизни во многом определяется случаем						
7	Как правило, люди имеют то, что заслуживают						
8	Я часто думаю, что во мне нет ничего хорошего						
9	В мире больше добра, чем зла						
10	Я вполне везучий человек						
11	Несчастье случаются с людьми из-за ошибок, которые они совершили						
12	В глубине души людей не очень волнует, что происходит с другими						
13	Обычно я поступаю таким образом, чтобы увеличить вероятность благоприятного для меня исхода дела						
14	Если человек хороший, к нему придут счастье и удача						
15	Жизнь слишком полна неопределенности - много зависит от случая						
16	Если задуматься мне очень часто везет						
17	Я почти всегда прикладываю усилия, чтобы предотвратить несчастья, которые могут случиться со мной						
18	Я о себе невысокого мнения						
19	В большинстве случаев хорошие люди получают то, что заслуживают в жизни						
20	Собственными поступками мы можем предотвратить неприятности						
21	Оглядываясь на свою жизнь, я понимаю, что случай был ко мне благосклонен						
22	Если принимать меры предосторожности, можно избежать несчастий.						
23	Я предпринимаю действия, чтобы защитить себя от несчастий						
24	В общем-то, жизнь это лотерея						
25	Мир прекрасен						
26	Люди в большинстве своем добры и готовы прийти на помощь						
27	Я обычно выбираю такую стратегию поведения, которая принесет мне максимальный выигрыш						
28	Я очень доволен тем, какой я человек						
29	Если случается несчастье, то обычно это потому, что люди не предприняли необходимых мер для защиты						
30	Если посмотреть внимательно, то увидишь, что мир полон добра						
31	У меня есть причина стыдиться своего характера						
32	Я удачливее, чем большинство людей						

Приложение 8

Бланк методики Диагностики Особенности Общения

Выберите из двух утверждений одно, в большей степени соответствующее Вашему представлению о себе в процессе общения. Ответы **обведите**, используя следующие их варианты:

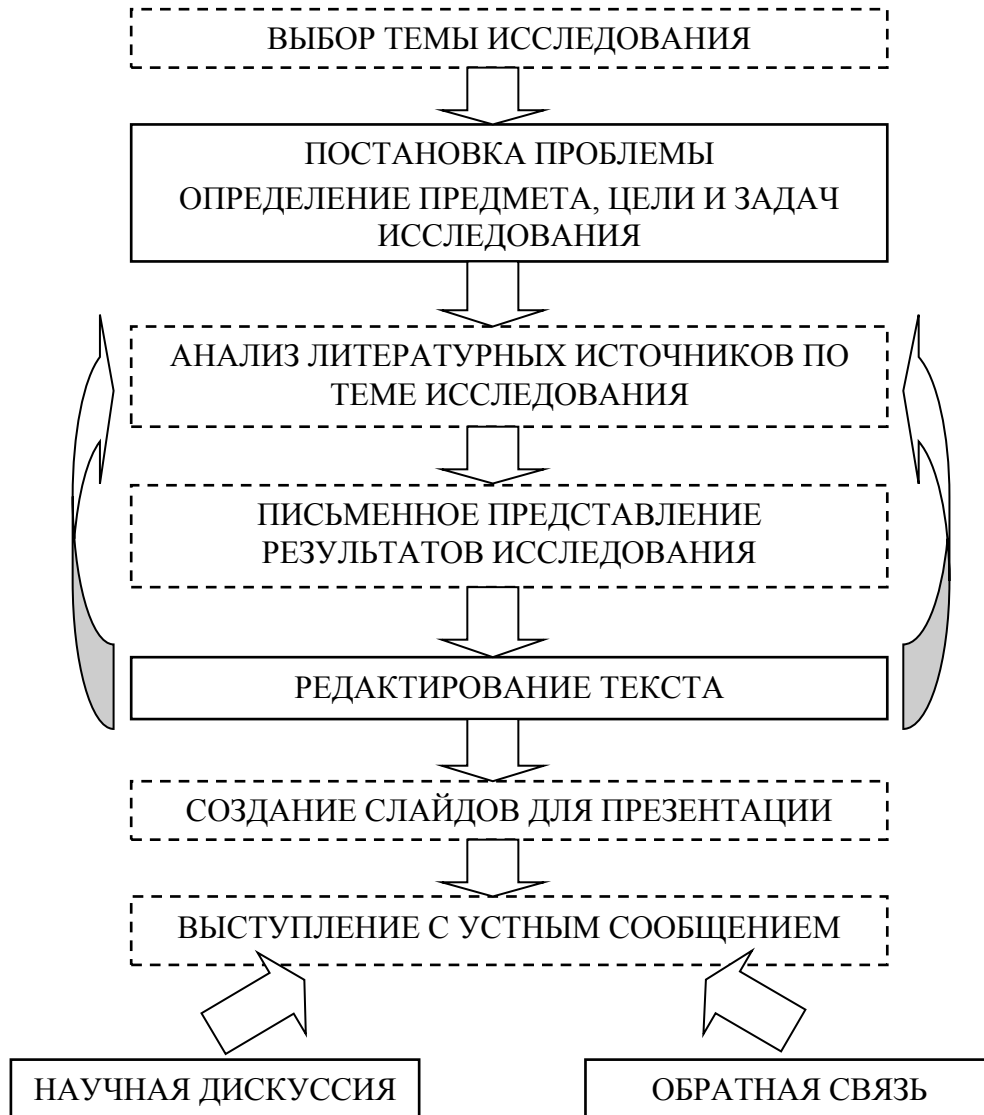
- **не знаю** - не могу оценить и выбрать утверждение;
- **левое** – выбираю левое утверждение;
- **скорее левое** – скорее левое, чем правое утверждение;
- **скорее правое** – скорее правое, чем левое утверждение;
- **правое** – выбираю правое утверждение

1. Чаще, в общении, я фокусирую свое внимание только на двоих : на себе и собеседнике.	Чаще Я распределяю свое внимание на всех людей , участвующих в общении.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
2. Чаще мне трудно определить , какие именно мысли, чувства и желания возникают у меня в процессе общения.	Чаще Я добиваюсь ясности понимания своих мыслей, чувств и желаний в процессе общения.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
3. Чаще Я стараюсь стать собеседником и лучше его почувствовать , когда пытаюсь понять его.	Чаще Я стараюсь более внимательно слушать и смотреть , когда пытаюсь понять собеседника.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
4. Чаще Я сосредоточен на том, как собеседник воспринимает мою речь в ситуациях, когда излагаю мысль.	Чаще Я сосредоточен на ясности и точности изложения собственной мысли, чем на том, как ее воспринимают
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
5. Чаще Я не сообщаю собеседнику о своей готовности или неготовности его воспринимать.	Чаще Я даю знать собеседнику о своей готовности или неготовности его воспринимать.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
6. Чаще Я стараюсь понравиться собеседнику.	Чаще Я не стараюсь понравиться собеседнику.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
7. Чаще я чувствую или свои собственные состояния, или состояние собеседника.	Часто Я чувствую одновременно и состояния собеседника и свои реакции на него.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
8. Чаще Я отвечаю собеседнику только после того, как удостоверюсь в том, что я его правильно понял.	Часто Я говорю, не дослушав собеседника до конца его фразы.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
9. Чаще Я не слежу за своими мыслями в общении.	Чаще Я слежу за своими мыслями в общении.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
10. Чаще Я следую, не отвлекаясь , за течением мысли собеседника, в ситуациях, когда его слушаю.	Чаще Я отвлекаюсь на собственные мысли, когда слушаю собеседника.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
11. Чаще Я внимательно слежу за своими реакциями (мыслями, чувствами, желаниями) на речь собеседника.	Чаще Я не обращаю внимания на собственные реакции в общении.

не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
12. Чаще мне трудно переключить фокус внимания с себя на собеседника, когда он начинает говорить.	Чаще Я легко переключаю фокус внимания с себя на собеседника, когда он начинает говорить.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
13. Чаще Я внимательно слежу за различиями между мной и собеседником в том, что мы думаем, чувствуем, желаем.	Чаще Я не слежу за личностными различиями между мной и собеседником.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
14. Я редко прямо и открыто говорю собеседнику об имеющихся различиях между ним и мною.	Часто в общении Я прямо и открыто говорю собеседнику об имеющихся различиях.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
15. Чаще Я не обращаю внимания, на то, что какие у меня желания, то есть, что мне хочется в момент общения.	Свои желания Я всегда замечаю , даже в моменты напряженного общения.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
16. Чаще Я подбираю "что" сказать и "как" сказать, с учетом состояний присутствующих собеседников, а также времени и места общения.	Чаще Я не подбираю "что" и "как" сказать с учетом состояний собеседников, времени и места общения.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
17. Чаще Я не обращаю внимания на свои эмоции , то есть на то, что я чувствую в процессе общения.	Чаще я слежу за своими эмоциями в процессе общения
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
18. В общении- я актер и стараюсь создать приятное впечатление о себе.	Мне не нравится «играть роль» в общении
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
19. Чаще Я останавливаю общение, если что-то не понимаю и говорю об этом собеседнику.	Чаще я не останавливаю общение, если что-то не понимаю и не говорю об этом собеседнику.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
20. Часто собеседники говорят, что Я говорю сложные вещи.	Как правило, Я стараюсь говорить просто .
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
21. Чаще Я слежу затем, что происходит с моим телом в процессе общения.	Чаще Я не слежу за своими телесными ощущениями в процессе общения.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
22. Чаще Я информирую собеседника о наличии у меня негативных эмоций, желаний и мыслей	Чаще Я не информирую собеседника о наличии у меня негативных эмоций, желаний и мыслей.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
23. Чаще Я показываю людям только лучшие стороны своей личности.	Чаще Я показываю людям и плохие и хорошие стороны своей личности.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	
24. Чаще я не жду ответной реакции собеседника в конце своего обращения.	Чаще Я жду ответной реакции собеседника в конце своего обращения.
не знаю \ левое \ скорее левое \ скорее правое \ правое	

Приложение 9

Основные этапы работы над исследовательским проектом (мини-исследование)



Примечание: ----- самостоятельная работа студента; — сотрудничество студентов и преподавателей (английского языка и специальных предметов)

Приложение 10**Анкета**

1. Возраст
2. Пол
3. Специальность
4. Год обучения
5. С какой целью Вы изучаете английский язык?
6. Какие трудности Вы испытываете в процессе изучения английского языка?
7. Что может Вам помочь в изучении английского языка?
8. Опишите, пожалуйста, свой опыт изучения иностранного языка.

Приложение 11

Степень выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала участников развивающего эксперимента (n = 24)

	Исследуемые параметры	Среднее	Минимум	Максимум	Станд. откл.
1	Вовлеченность	37.83	22.00	48.00	7.17
	Контроль	32.13	21.00	45.00	6.24
	Принятие риска	18.67	9.00	28.00	5.06
	Суммарный показатель	88.63	66.00	112.00	16.01
2	Планирование	17.25	6.00	26.00	5.85
	Целеустремленность	34.08	24.00	42.00	5.01
	Настойчивость	19.92	11.00	33.00	5.57
	Фиксация	20.46	6.00	32.00	6.76
	Самоорганизация	8.21	3.00	21.00	4.62
	Ориентация на настоящее	10.33	5.00	14.00	2.48
	Суммарный индекс	110.25	87.00	144.00	16.98
3	Толерантность к неопределенности	99.38	71.00	132.00	17.26
4	Благосклонность мира	4.67	3.00	5.75	0.81
	Доброта людей	4.46	2.75	5.50	0.76
	Справедливость	3.86	2.75	5.25	0.82
	Контролируемость	4.13	2.75	5.75	0.83
	Случайность	4.20	2.75	6.00	0.93
	Ценность «Я»	4.33	2.75	5.75	0.81
	Самоконтроль	4.15	2.50	5.50	0.66
	Везение	3.92	2.25	5.25	0.75
5	Понимание собеседника	16.42	5.00	24.00	4.14
	Понимание себя	14.96	5.00	23.00	5.19
	Межличностные границы	7.63	5.00	10.00	1.53
	Конгруэнтность в общении	16.21	11.00	20.00	2.65
	Суммарный индекс	13.80	7.50	18.25	2.52
	Стремление создать впечатление	7.42	2.00	12.00	2.69

Примечание: **1** – параметры жизнестойкости; **2** – параметры самоорганизации деятельности; **3** – толерантность к неопределенности; **4** – базисные убеждения; **5** – параметры коммуникативного потенциала.