

Л.Ф. Бахман (1990), включает языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социолингвистическую, стратегическую и мыслительную компетенцию. Ее модель отражает структурно-составную и интегрированную природу языкового знания (которое состоит из разных компетенций, а само понятие компетенции включает в себя как знания, так и навыки использования этих знаний). Содержание составляющих коммуникативной компетенции реализуется в жизни через виды речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование). Исходя из этого, коммуникативная компетенция трактуется как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков и с помощью умений, связанных с дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенцией, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения.

В нашей стране овладение коммуникативной компетенцией (И.Л. Бим, Е.Н. Гром, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.А. Цатурова) является основой стратегии обучения иностранным языкам и предполагает овладение иноязычным общением в единстве всех его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной) и этикетной, что делает процесс овладения иноязычным общением многослойным, а коммуникативную компетенцию многоаспектной. Коммуникативная компетенция обычно понимается как способность и готовность осуществления иноязычного общения в определенных программой требованиях, что, в свою очередь, опирается на комплекс специфичных для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких как владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи (лингвистическая компетенция); грамматические знания, умения, навыки; лексические знания, умения, навыки (с учетом социально-культурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, как основа всех перечисленных выше умений и навыков. Как дополнительный элемент учитывается умение добиться взаимопо-

нимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения, использовать перифраз, замену слов синонимами и т.д. (компенсаторная компетенция). Коммуникативная компетенция, являясь значимой составляющей результирующей образования ключевых компетенций, одновременно выступает целью и содержанием обучения общению.

Коммуникативная компетенция (или компетентность в общении), используемая для определения результатов обучения общению, является интегральной характеристикой человека как субъекта коммуникативной деятельности и выходит далеко за пределы «техники» общения, умения поддерживать контакты и строить поведенческие стратегии.

Коммуникативная деятельность – это речевая деятельность, которая делится на 4 вида: чтение, аудирование, письмо и говорение [15]. Так как чтение является одним из видов речевой деятельности, то рассмотрение чтения в рамках компетентности в общении приводит к определению результата чтения в качестве читательской компетентности, которая будет являться одним из новых компонентов коммуникативной компетентности.

Чтение всегда было важным компонентом деятельности для специалиста в любой области, и в XXI веке его значимость только возрастает за счет доминантного статуса информации и усложнения читательского взаимодействия, которое предлагают современные информационно-коммуникационные технологии. Поэтому именно сейчас мы хотим уточнить, какое место занимает иноязычное чтение в деятельности современного профессионала, что есть читательская компетентность и какие изменения в чтении произошли под влиянием глубоких социальных трансформаций.

Современное иноязычное образование, в котором учащийся в совокупности его потребностей, интересов, ценностного отношения к уровню и качеству образования становится его центром и целью, характеризуется последовательной сменой парадигмы образовательного результата, определяемой совокупностью ключевых компетенций. Данные компетенции отражают такие значимые составляющие личности и социального развития человека как умение общаться, умение взаимодействовать с другими людьми, умение вступать в диалог с представителями других культур, умение читать, писать, слушать, понимать, извлекать информацию из услышанного и написанного, умение искать но-

ББК Ш12/17+И448.0  
И683

*Одобрено Советом факультета лингвистики*

Рецензенты: Н.В. Баграмова, Е.Б. Быстрой

*Авторский коллектив:*

*Гейхман Л.К. (1), Волченкова К.Н. (2), Измайлова В.Э. (3),  
Ковальская А.Э. (3), Колова С.М. (4), Короткова Е.Г. (5),  
Макурина И.Ю. (6), Овинова Л.Н. (7), Санникова С.В. (8),  
Ставцева И.В. (1), Шкитина Н.С. (9), Шрайбер Е.Г. (10),  
Федотова М.Г. (13), Холутова А.А. (11), Ярославова Е.Н. (12, 13).*

И683 Иностранные языки в профессиональной подготовке  
и самореализации специалистов высшей квалификации:  
монография / под ред. Е.Н. Ярославовой. – Челябинск:  
Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 371 с.

Коллективная монография отражает направления научных исследований преподавателей факультета лингвистики ЮУрГУ в области теории и методики обучения иностранным языкам, затрагиваются не только общие проблемы иноязычной подготовки, но и предлагаются инновационные подходы к организации непрерывного процесса иноязычного образования.

Большое внимание уделено различным аспектам профессионально-ориентированного обучения, в частности формированию компетенций, получающих развитие в ходе иноязычного образования (фонологической, речевой, читательской, эмпатийно-партисипативной); нашли отражение и проблемы обучения профессионально-ориентированному общению.

Монография предназначена для педагогов, занимающихся проблемами иноязычной подготовки, студентов педагогических специальностей, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов.

ББК Ш12+И448.0

ISBN 978-5-696-04389-0

© Издательский центр ЮУрГУ, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Чтение и качественный результат современного иноязычного образования. ....	5
2. Технология формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе .....	25
3. Иллюстративная графика как средство формирования у студентов коммуникативной компетенции.....	44
4. Теоретические аспекты проблемы формирования социокультурной компетенции будущего профессионала.....	70
5. Профессиональное общение выпускников вузов как педагогическое понятие .....	90
6. Особенности обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально-ориентированному общению .....	132
7. Использование дисциплины «Иностранный язык» в технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе.....	165
8. Роль и значение иностранного языка в эпоху глобализации .....	198
9. Формирование эмпатийно-партисипативной компетентности, базовой составляющей общей профессионально-педагогической компетентности будущего преподавателя иностранных языков .....	217

вую информацию, присваивать ее, то есть быть коммуникативно компетентным.

Коммуникативный опыт накапливается человеком на всех этапах онтогенеза и в различных институтах социализации, однако без специально организованного обучения этот опыт чаще всего является продуктом спонтанного и нецеленаправленного процесса общения с социальным окружением. Соответственно и чтению необходимо последовательно обучать во всей сложности и многообразии этой речевой деятельности. Так как, с одной стороны, чтение является компонентом коммуникативной деятельности, а с другой стороны, с изменениями общества оно становится более информационно насыщенным, поэтому закономерным можно считать появления особой компетенции в чтении и, в частности, читательской компетентности цифрового пользователя.

### 1.2. Взаимосвязь чтения и социальных процессов

Под воздействием социальных процессов деятельность человека, сохраняя внутреннюю сущность, изменяет свои форму и качество, преобразуя при этом самого человека: заставляя его приспосабливаться к новым условиям и учиться эффективно использовать появляющиеся и обновленные ресурсы. Подобное взаимодействие происходит и в случае с речевой деятельностью, которая, будучи рассматриваемой, с одной стороны, в качестве частного вида человеческой деятельности в принципе, а с другой, — как элемент одновременно психологической и лингвистической действительности [23], несет в себе мощный потенциал как социальных, так и глубоких индивидуальных трансформаций.

Чтение, один из видов речевой деятельности [24], не может оставаться в стороне от общественно значимых перемен по причине того, что оно является исключительной возможностью получения информации, которая была предварительно накоплена, внутренне переработана и представлена в виде речевого произведения, текста, посредством которого автор общается с читателем. Чтение — посредник в диалоге с современниками и поколениями прошлого, источник информации, а также один из способов формирования общественного сознания и индикатор интеллектуального состояния социума. Читая, человек, прежде всего, получает информацию от общества, в котором он живет, однако, не читая, он не сможет изолировать себя от жизни в этом обществе. Важным становится то, что с потерей читательской осознанности происходящего люди

позволяют собой манипулировать и лишаются способности принимать самостоятельные решения относительно достоверности, точности и правомочности информации, рождающиеся в результате анализа окружающей среды.

Проведенный нами анализ работ, в которых рассматриваются закономерности социальных преобразований современности [43], позволил зафиксировать изменения, произошедшие в области чтения. В настоящее время наблюдается психологическая неравнозначность традиционных и новых источников чтения и исследовательский интерес к выделению видов чтения, непосредственно связанных с информатизацией общества (экранное чтение, информативное чтение в электронной среде). Кроме того, можно утверждать, что с педагогической точки зрения важно появление как минимум двух особенностей чтения в современных условиях: несоизмеримость количества поступающей информации и скорости ее восприятия, а также зависимость успешности функционирования в новом обществе знания от умения извлекать и перерабатывать информацию.

До широкого распространения новых информационных технологий чтение связывали только с печатным словом, с книгой. Однако в настоящее время одним из компонентов жизни людей, затронувших все сферы их деятельности, стали информационные технологии, вместе с быстрым темпом современной жизни и приростом мировых знаний повлиявшие на чтение, изменив линейную структуру текста и добавив новые источники чтения (электронные книги, аудиокниги). Справедливо утверждение К.Г. Фрумкина о том, что «вопрос о материальных носителях текстовой информации мог бы и не быть столь важным, если бы от них не зависело отношение человека к тексту» [38].

Мы считаем чрезвычайно значимым интерес российских и зарубежных исследователей к перспективам и закономерностям трансформаций чтения. В связи с информатизацией в отечественном научном сообществе появились работы, где изучается феномен «экранного чтения» [18], «информативного чтения в электронной среде» [28]. За рубежом уже в третьем томе авторитетного сборника трудов ведущих ученых «Руководство по исследованию чтения» мультимедиа и гипермедиа технологии рассматриваются в качестве естественного фона развития науки о чтении [46], и предлагается деиктический подход анализа взаимодействия технологий и общей грамотности человека [44].

исследователь профессионально-ориентированного иноязычного чтения Т.С. Серова выделила поисково-референтное, оценочно-информативное, присваивающее-информативное и создающее-информативное виды чтения [35].

Однако в начале XXI века, несмотря на большое количество уже существовавших на тот момент детальных психолого-педагогических [16; 21; 24] и методических [31; 35; 37] разработок в области чтения, а также ведущихся исследований в этом направлении [34], появилась проблема снижения качества чтения в современном мире. Анализ позволил утверждать, что эта проблема обусловлена следующими противоречиями:

- между возможностями современного информационного пространства и реально проявляемым отношением к нему образования;
- между необходимостью обеспечения преемственности умений чтения и чтения в электронной среде и отсутствием такового в образовательном процессе;
- между необходимостью развития нового менталитета формирования читательской компетентности в соответствии с требованиями Болонской декларации и приверженностью многих преподавателей и студентов традиционным методам обучения.

Пути разрешения данных противоречий уже намечены в отечественной науке [27; 29; 30], тем не менее, вопрос о формировании читательской компетентности остается одним из первостепенных для субъектов образовательного процесса, так как имеет междисциплинарную значимость и актуален на всех ступенях образовательной подготовки.

Так, с одной стороны, была создана национальная программа поддержки и развития чтения в России, цель которой заключается в повышении культурной компетентности членов общества за счет повышения читательской компетентности и читательской активности граждан-субъектов чтения [27, с. 11]. Но, с другой стороны, невысокие показатели российских школьников по международной программе оценки знаний и умений PISA (Project for International Student Assessment) по грамотности чтения [30] и слабая динамика улучшения результатов говорят, прежде всего, о недостаточном понимании ожидаемого результата образования в области чтения и необходимости внедрения успешных исследований подобного рода в образовательную практику.

Опираясь на положения ведущих отечественных представителей компетентностного подхода [17; 39], принимая во внима-

ние тезисы и рекомендации национальной программы поддержки и развития чтения в России [27; 29], а также основываясь на психолого-педагогических исследованиях чтения [16; 21; 24; 35; 34] мы утверждаем, что результатом образования в области чтения должно стать обновленное и расширенное понимание читательской компетентности, а именно читательская компетентность цифрового пользователя.

#### **1.4. Читательская компетентность цифрового пользователя**

На основе деятельностного и компетентностного подходов, а также особенностей информационного общества нами была построена двухфазная структурная модель: от читательской грамотности через читательскую компетентность к читательской компетентности цифрового пользователя (рисунок 1.1).

Дадим описательную характеристику данной модели. Поскольку чтение, согласно А.А. Леонтьеву, как частный случай восприятия включает в себя формальную сторону, и как вид речевой деятельности – функциональную [24], то первая фаза предложенной нами модели, читательская грамотность, состоит из формальной и функциональной грамотности. Вслед за А.А. Леонтьевым, под формальной грамотностью мы понимаем навык распознавания графического образа слова и узнавания его в тексте по разным признакам, а под функциональной грамотностью – способность человека использовать этот навык для целей получения информации из реального текста [24, с. 377–378].

Вторая фаза модели предполагает выход на уровень формирования компетентности в чтении, которая может быть развита только при условии зрелой читательской грамотности, и характеризуется традиционным пониманием читательской компетентности и уточненным пониманием читательской компетентности цифрового пользователя. Солидаризуясь с авторами «Национальной программы поддержки и развития чтения», мы принимаем трактовку читательской компетентности как «совокупности знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [27, с. 2]. Так как читательская компетентность может быть реализована только в деятельности чтения, то это позволяет нам выделить в ее составе поисковую, когнитивную и оценочную компетенции.

### 1.5. Лексикографическая форма фиксации прочитанного как компонент читательской компетентности

Лексикография – наука о составлении словарей – это та область, чьи глубинные изыскания становятся для нас определяющими в процессе формирования читательской компетентности и выступают непосредственно значимыми для развития умения зафиксировать данные по прочитанному материалу. Пересечению проблем отражения в словарях лингвистической реальности и теории обучения посвящена учебная лексикография, практическим выходом которой являются учебные словари [20]. Однако, несмотря на то, что учебная лексикография представляет собой активно развивающуюся область исследований [13; 20; 25], в рамках этого направления нами не было найдено ответа на вопросы: как именно, в каком качестве и для каких целей можно применить непосредственный процесс составления учебных словарей студентами в их читательской деятельности на иностранном языке.

В рамках синергетической педагогики [9] мы обнаружили некоторые закономерности обучения студентов использованию лингводидактического инструментария к познанию языковой действительности. С одной стороны, если правильно организовать работу каждого студента над частью общего проекта, то качество результатов работы возрастет за счет синергетического эффекта взаимодействия с другими студентами группы и преподавателем; а с другой стороны, если этот проект включает в себе доказанную справочно-обучающую лингводидактическую ценность, то его потенциал будет еще выше исходного. Учебный же словарь как целостный продукт, «призван одновременно выполнять учебную, систематизирующую, справочную и нормативную функции» [25, с. 60].

Мы полагаем, что в вопросах пересечения лексикографии и чтения важными являются два взаимосвязанных аспекта: умение ориентироваться в многообразии существующих словарей (что, к сожалению, оказывается неочевидным, например, для многих студентов вузов) и умение самостоятельно составить словарь, который бы раскрывал содержание прочитанного.

Составление словаря в качестве результата работы с текстом – не новая практика в обучении чтению. Если, например, речь идет о тексте на иностранном языке, то традиционно в процессе чтения составляются двуязычные словники, входные единицы которых формируют все незнакомые читателю слова. Редко, когда выбор

лексических единиц сводится к выделению ключевых слов (слов, «способных в совокупности с другими ключевыми словами представлять текст, служить для различения» [1, с. 9]), хотя, с нашей точки зрения, именно они должны быть входными единицами словаря, так как несут основную смысловую нагрузку, а их фиксация выступает индикатором зрелости чтения.

Выбор ключевых слов текста – неочевидно решаемая задача, которая отражает составляющие читательскую компетентность умения отбирать и понимать информацию. Другими словами, представление текста в виде набора ключевых слов – это «свертывание», которое выступает, по замечанию А.А. Вейзе, «ведущим органичным компонентом понимания читаемого» [27, с. 77].

К каждому из ключевых слов важно уметь составить лексикографическую характеристику, написать словарную статью. Набор словарных статей по ключевым словам сформирует учебный словарь, который может быть использован автором в личных целях, либо стать частью группового проекта по созданию словаря определенной тематики (например, если студенты будут читать разные тексты на одну или близкую тему, а впоследствии составят один общий тематический учебный словарь). Процесс лексикографического описания ключевых слов в рамках словаря по прочитанному материалу отражает умение организовывать информацию, входящее в набор умений читательской компетентности.

Перед созданием словаря по прочитанному важно определить способ представления лексического содержания и структуру словарной статьи. Как отмечает О.М. Карпова, «по лексикографической форме все словари могут быть конкордансами, индексами, глоссариями, толковыми словарями и тезаурусами» [20, с. 7]. Мы считаем, что возможны несколько вариантов работы, выбор которых будет зависеть от целей педагога, уровня подготовки студентов и требуемой сообразно этому глубины проработки и экспликации материала: можно ограничиться составлением глоссария, толкового словаря или тезауруса, либо сделать последовательный переход от глоссария (или от толкового словаря) к тезаурусу.

Если речь идет о глоссарии, то, согласно теории лексикографии, в структуру словарной статьи будет входить перевод и (или) толкование трудных лексических единиц, в то время как толковый словарь предполагает наличие большого числа информационных категорий: дефиницию, графические и вербальные иллюстративные примеры, а также добавочную семантико-функциональную

характеристику входных единиц (грамматические, орфоэпические, этимологические и др. пометы).

Тезаурус представляет собой смысловую организацию входных единиц, к которой можно добавить последующее графическое представление структуры каждой статьи. Например, в тексте о хранении овощей и фруктов в качестве входных единиц тезауруса могут выступать виды овощей, фруктов, бактерий, приводящих к порче продуктов, и непосредственно методы хранения.

Форма тезауруса психологически оправдана, так как, по замечанию Т.С. Серовой, «в долговременной памяти специалиста сохраняются глобальный и профессиональный тезаурусы, состоящие из словарных понятийных статей, в которых каждое ведущее понятие предстает во всех его многообразных связях» [34, с. 47]. Кроме того, если до момента составления тезауруса какие-то ключевые слова не были выписаны студентами, то для полноценного формирования словарной статьи им нужно будет перечитать материал и выбрать всю необходимую словарную информацию, поэтому важно, что ключевые слова могут не присутствовать напрямую в тексте, а только подразумеваться в нем [1]. Эта их характеристика позволяет оценить глубину понимания прочитанного.

Несмотря на лингвистически законченный результат (учебный словарь), достигаемый лексикографической фиксацией прочитанного как компонентом читательской компетентности, такая форма работы не является читательским результатом, однако имеет свое продолжение в форме логичного читательского выхода. Речь идет о составлении краткого содержания текста с помощью созданного словаря. Выбор лексических единиц становится очень значимым, так как он позволяет осуществлять сначала свертывание информации, а затем развертывание в процессе создания вторичного текста по набору ключевых слов, организованных в словарь. Предложенная форма деятельности отражает умение использовать информацию в личных целях, так как «формулирование главного содержания текста и фиксирование его в форме реферата или аннотации связано с приобретением умений по семантическим трансформациям текстового материала, таких как перифразирование, обобщение и абстракция» [5, с. 77].

Таким образом, предложенный вариант лексикографического оформления позволяет зафиксировать понимание прочитанного (по шкале: осознанность, адекватность, точность, глубина, полнота), а также соотносится с различными типами чтения и такими

текстовыми функциями, как пополнения языковых знаний, тренировки языкового материала, развития устной / письменной речи и развития умения читать.

6. Специализированный учебный словарь как продукт коллективной читательской деятельности студентов на иностранном языке.

При обучении студентов нелингвистического профиля дисциплине «Английский язык в профессиональных целях» целесообразно обратить внимание на две неразрывных и взаимосвязанных тенденции:

- наличие разноуровневой языковой подготовки студентов (с вариативностью от самого низкого до самого высокого уровня владения общим английским языком);
- наличие специальных дисциплин на родном языке, которые также определяют сферу учебных интересов студентов.

В контексте перечисленных важных положений оказывается обоснованной организация такой учебной деятельности, которая посредством чередования индивидуальной и групповой работы привела бы самих студентов к формированию базы специальных знаний на иностранном языке. Мы полагаем, что этим требованиям будет в полной мере соответствовать также и создание специализированного учебного словаря как результата коллективного труда студентов в процессе формирования читательской компетентности.

На кафедре иностранных языков Южно-Уральского государственного университета разрабатывается модель, обосновывающая педагогически релевантную стратегию формирования читательской компетентности студентов, которая в качестве результата рассматривает построение учебного словаря по направлению пищевой промышленности и технологий.

Проведенное нами анкетирование 275 студентов различных специальностей позволило выявить 3 уровня мотивационного компонента читательской компетентности (пассивный, репродуктивный, активный), а также подтвердить гипотезы о противоречии между информатизацией общества и желанием студентов читать книги в бумажном формате, о необходимости мотивировать студентов работать с источниками, отличными от книги в традиционном понимании, и о потребности в обучении студентов использовать информационные технологии в качестве средства получения новых знаний.

Причины выбора специализированного учебного словаря в качестве основной цели и продукта учебной деятельности студентов можно разделить на две категории: педагогические и лингвистические.

Педагогической целью создания учебного специализированного словаря и составление его словарных статей является поэтапная организация работы над формированием читательской компетентности студентов. К ней отнесем: поиск информации на родном и иностранном языке по заданной тематике, отбор текста соответствующей тематики, с которым нужно работать в дальнейшем, прочтение этого текста, достижение его понимания, выбор ключевых словосочетаний, которые затем необходимо описать в словарных статьях, и на их основе составить краткое изложение выбранного текста.

В качестве лингвистической основы мы принимаем направление исследований, в которых концепт специального текста раскрывается через именные группы, фигурирующие во вторичном тексте, написанном на основе данного [3; 19].

Экспериментально проверенной последовательностью учебных действий студентов, для того чтобы учебный специализированный словарь стал неотъемлемой и самой важной частью их работы на занятиях, стала организация работы студентов следующим образом:

- поиск основного текста на иностранном языке и поиск вспомогательных текстов на родном языке, сравнимых по структуре и содержанию;
- выбор ключевых именных групп из основного текста для составления вторичного текста (свертывание);
- составление словарных статей для выбранных именных групп;
- написание вторичного текста (развертывание).

Наш эксперимент показал, что наиболее эффективной становится групповая работа, когда студенты размещают написанные словарные статьи в специально организованном пространстве в Интернете и каждый, кто работает над своим текстом, может использовать информацию, которая уже накоплена.

Подобная работа на практике производит двойной эффект. С одной стороны, в процессе самостоятельной деятельности студенты развивают умение находить нужную информацию в большом потоке данных современного мира, научаются обрабатывать ее для дальнейшего использования, а также формируют различные

виды читательских стратегий. С другой же стороны, благодаря знаниям терминологии на родном языке студенты добиваются хорошего качества лингвистического компонента своей деятельности, в частности по созданию специализированного учебного словаря, который благодаря использованию информационных технологий может поддерживаться и развиваться последующими поколениями студентов.

#### Библиографический список

1. Беляева, Л.Н. Научная статья: подготовка к публикации: учеб. пособие / Л.Н. Беляева, Н.Л. Шубина. – СПб.: Книжный дом, 2009. – 28 с.
2. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. Бородина, О.А. Текст научных рефератов как объект лингвистического исследования / сост. О.А. Бородина. – СПб.: Инфо-да, 2005. – 74 с.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие / А.А. Брудный. – М., 1998. – 336 с.
5. Вейзе, А.А. Реферирование технических текстов: учеб. пособие для технических вузов (английский язык) / А.А. Вейзе, Н.В. Чиркова – М.: Выш. шк., 1983. – 128 с.
6. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Изд. 2-е. М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
7. Войскунский, В.Г. Компрессия текста при информационном насыщении выдачи в ИПС: новая концепция / В.Г. Войскунский, В.И. Франц // ИТИ. Сер. 2. – 2003. – № 2. – С. 15–18
8. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л.К. Гейхман. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 260 с.
9. Гейхман, Л.К. Синергетическая педагогика / Л.К. Гейхман, Л.В. Кушнина, А.В. Кушнин. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2011. – 177 с.
10. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М., Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
11. Гром, Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: автореф. дисс... канд. пед. наук / Е.Н. Гром. – М., 1999. – 24 с.

37. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / С.К. Фоломкина. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.

38. Фрумкин, К.Г. Откуда исходит угроза книге / К.Г. Фрумкин // Знамя. – 2010. – № 9 Режим доступа: [<http://magazines.russ.ru/znamia/2010/9/fr.html> 29.04.11]

39. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137

40. Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации. Монография. / И.А. Цатурова, С.Р. Балуян – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002. – 124 с.

41. Черняк, М.А. Отечественная массовая литература как альтернативный учебник / М.А. Черняк 2009 Режим доступа: [<http://www.rba.ru/or/comitet/30/doc12009/7.pdf>]

42. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

43. Ставцева, И.В. Особенности чтения в современном обществе / И.В. Ставцева // Материали за 7-а международна научна практична конференция, «Образование и наука на XXI век». Т. 12: Филологични науки. – София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011 – С. 47–49

44. Donald J. Leu, Jr. Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age / J. Leu Jr. Donald // Handbook of Reading Research. Vol. 3 / Edited by M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr – Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 2000 – P. 743–770.

45. Hymes, D. On Communicative competence. In Pride, J. and J. Holmes, eds / D. Hymes // Sociolinguistics – Harmondsworth: Penguin Education, 1972 – P. 269–293.

46. Pearson, P.D. Handbook of Reading Research. Vol. 3 / Edited by M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr – Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 2000 – 1010 p.

47. Understanding Knowledge Societies. Economic and Social Affairs – United Nations, New York: 2005. – 168 p.

48. UNESCO at the World Summit on Information Society. The Round Table on “The Role of UNESCO in the Construction of Knowledge Societies through UNITWIN/UNESCO Chairs Programme” 2005 Режим доступа: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148528e.pdf> 12.10.11].

## 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Поэтому образовательный процесс в XXI веке в условиях глобализации мирового сообщества не может не учитывать мировые тенденции в системе высшего образования. К основным вызовам информационного общества, по мнению Паркера Россмана относятся: проблема «старения» знаний, полученных в вузе; недостаток реализации интерактивных технологий в обучении с использованием компьютеров; необходимость разработки новых, интерактивных методов обучения, учитывающих современные возможности информационно-коммуникационных технологий [8].

В науке происходит переосмысление функциональных возможностей традиционных средств. В связи с развитием вики-технологий, социальных сетей профессора американских университетов предпочитают размещать созданные учебники в сети Интернет. При этом в качестве причин такого способа распространения учебной литературы Роберт Стюарт называет следующие преимущества электронных учебников: актуальность информации, стоимость, контроль качества и оперативная обратная связь, возможность представления различных форматов данных [9].

Целью внедрения новых педагогических технологий является обеспечение оптимального функционирования педагогической системы в целях повышения ее эффективности при минимальных затратах сил, средств и времени. Становление обучающей технологии как педагогической категории в нашей стране связано с трудами таких ученых, как В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.А. Извозчиков, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Н.Ф. Талызина и др.

Под педагогической технологией ученые понимают 1) содержательную технику реализации образовательного процесса (А.П. Беспалько); 2) системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей



12. Грузинская И.А. Методика английского языка в средней школе. / И.А. Грузинская. – М., 1933. – 233 с.
13. Девель, Л.А. Англо-русская учебная лексикография XVI – начала XXI в. / Л.А. Девель // Современная лексикография: глобальные проблемы и национальные решения: Материалы VII Международной школы-семинара, Иваново, 12–14 сент. 2007 г. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2007. С. 237–239
14. Елухина Н.В. Французский язык. / Н.В. Елухина, С.В. Калинина, В.Д. Ошанин – М.: Просвещение, 1993. – 256 с.
15. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001 – 432 с.
16. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя – М., 1985.
17. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006 Режим доступа: [<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> 29.04.11].
18. Ивашина, М.В. Чтение в XXI веке / М.В. Ивашина // Литература. – 2008. – № 18. – С. 24–28.
19. Карпилович, Т.П. Когнитивно-коммуникативная модель смысловой компрессии научного текста // Автореф. дисс. ... д-ра филол. н. – Минск, 2005. – 39 с.
20. Карпова, О.М. Английская лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / О.М. Карпова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
21. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З.И. Клычникова – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
22. Костомаров, В.Г. Коммуникативность как категория науки методики. / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Межвузовский сборник научных трудов. Пермь Москва: ПГТУ, 1998. – С. 8–11.
23. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учеб. для вузов по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2008. – 285 с.
24. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.

25. Лутцева, М.В. Новые тенденции в учебной лексикографии (на материале словаря Longman exams dictionary) / М.В. Лутцева // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». Вып. 1: Филология. – 2011. С. 60–64.
26. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.В. Максимова // ИЯШ, № 4, 2000. – С. 9–15.
27. Национальная программа поддержки и развития чтения – Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Российский книжный союз. Режим доступа [[http://www.mcbs.ru/data/File/nats\\_programma\\_podderzhki\\_chteniya.pdf](http://www.mcbs.ru/data/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf) 30.10.2011].
28. Обдалова, О.А. Психолого-педагогические особенности обучения профессионально-ориентированному информативному чтению в электронной среде / О.А. Обдалова. – Режим доступа: [<http://www.lib.ru/mminfo/000349304/08/image/08-126.pdf> 29.04.11]
29. Орлова, Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения / Э.А. Орлова – М.: МЦБС, 2008. – 72 с.
30. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Е.В. Пискунова, под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 79 с.
31. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
32. Рубакин, Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию / Н.А. Рубакин. – М., 1977. – 263 с.
33. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дисс... докт. пед. наук / В.В. Сафонова – М., 1992. – 45 с.
34. Серова, Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации / Т.С. Серова, Л.П. Раскопина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
35. Серова, Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. / Т.С. Серова – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 229 с.
36. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

(М.В. Кларин); 3) продуманную модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов); 4) процессуально прописанные методы обучения (Е.С. Полат). Во всех случаях технологию рассматривают как связующее звено между наукой и практикой, поскольку она соединяет в себе признаки обоих и, по сути, отражает взаимосвязь между ними [2, 3, 4].

За основное мы принимаем определение технологии, данное Г.К.Селевко: «педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [5].

К основным качествам современных педагогических технологий автор относит: научность, системность, структурированность, управляемость. Б.П. Беспалько, Б.С. Блум, М.В. Кларин, И. Марев выделяют принципы педагогических технологий, такие как принцип системности, алгоритмизации, стандартизации, рациональной организации и целенаправленного управления, интенсификации, эффективности.

Вышеизложенное определило стратегию разработки технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей. Сущность технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе заключается в нахождении способов организации образовательного процесса, которые бы предоставляли максимальные возможности будущим педагогам для самовыражения и развития личностных качеств, необходимых для осуществления продуктивной профессиональной деятельности.

Целью данной педагогической технологии является развитие речевой компетентности студентов педагогических специальностей как взаимосвязанного единства мотивационного, теоретического, операционального и эмоционально-действенного компонентов.

Каждая педагогическая технология должна иметь основания для ее проектирования. Основаниями проектирования технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей выступают:

- мировые тенденции развития высшего образования;
- научные исследования, посвященные: а) проектированию дидактических комплексов для интенсификации учебно-воспитательного

процесса (В.В. Карпов, В.В. Краевский, Г.В. Лаврентьев, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, А.И. Уман, и др.); б) педагогической инноватике в личностно ориентированном обучении (Л.С. Подымова, Е.В. Бондаревская, И.О. Котлярова, С.В. Кульневич, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Н.А. Алексеев, И.С. Якиманская и др.).

• разработанная нами модель формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе;

• собственный опыт использования средств информационно-коммуникационных технологий в подготовке студентов педагогических специальностей;

• выявленный уровень речевой компетентности студентов педагогических специальностей, их индивидуальные особенности и опыт речевой деятельности.

Анализ вышеуказанных факторов позволил нам сформулировать принципы технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей, к которым относятся:

• принцип оптимальной компьютерной поддержки развития речевой компетентности студентов педагогических специальностей, под которым понимается использование электронного учебника с целью усиления воздействия традиционных средств образовательного процесса, создания методической аутентичности путем приближения условий образовательного процесса к условиям будущей профессиональной деятельности;

• принцип учета субъективного речевого опыта студента как самоценности, подразумевающий построение педагогических воздействий с максимальной опорой на его речевой опыт; раскрытие индивидуального своеобразия получения знаний через анализ продуктов речевой деятельности;

• принцип диалогичности взаимодействия преподавателя и студента, предполагающий направленность на совместное конструирование программной деятельности, с учетом индивидуальной избирательности учащегося к содержанию, виду, форме учебного материала;

• принцип модульности организации обучения, согласно которому обучаемый может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей;

Окончание табл. 2.1

Этапы	Педагогические средства	Функции педагогических средств	Формы	Методы
Коммуникативно-практический	Речь преподавателя	Целеполагания, организационная, объяснительная, пояснительная, контрольно-корректирующая, рефлексивная	Проблемная лекция, упражнения, беседа, диалог, полилог (обсуждение, дискуссия)	Диалоговые, полилоговые, методы проблемного изложения
	Электронный учебник	Стимулирующая, демонстрационная, информационная, тренировочная (при индивидуальной работе), компьютерного контроля, справочная		
	Учебная книга	Тренировочная (при фронтальной работе), взаимоконтроля		
Рефлексивно-личностный	Электронный учебник	Целеполагания, стимулирующая, демонстрационная, информационная, тренировочная (при индивидуальной работе), компьютерного контроля, справочная	Поисковая деятельность, упражнения, монолог, диалог, полилог, презентация, квази-профессиональные ситуации общения	Интерактивные, проблемные
	Речь преподавателя	Целеполагания, контрольно-корректирующая, консультационная		
	Учебная книга	Тренировочная (при фронтальной работе), взаимоконтроля		

Педагогическая технология речевой компетентности студентов педагогических специальностей соответствует критериям технологичности, а именно: 1) она опирается на системный подход с гарантированным педагогическим результатом – сформированной речевой компетентностью; 2) ее характеризует системность, а именно логика, взаимосвязь частей, целостность; 3) ей свойственна управляемость, то есть поэтапность диагностики, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов; 4) ее качественной характеристикой является эффективность, то есть оптимальность по результатам и затратам; 5) она является воспроизводимой, то есть может применяться в других образовательных учреждениях другими субъектами.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, специфики формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей, понимания необходимости учета внешних и внутренних факторов, влияющих на реализацию технологии ее формирования, мы пришли к выводу, что для успешной реализации технологии необходимо определиться с педагогическими условиями.

Прежде всего, обозначим, что мы понимаем под «условием». Понятие «условие» в философском словаре трактуется как «категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может». Условия бывают необходимые и достаточные. Достаточные условия – те условия, из наличия которых с необходимостью следует существование данного явления. Необходимые условия как общие достаточные условия имеют место всякий раз, как только возникает обусловленное явление [7].

Рассматривая термин «педагогические условия», ученые определяют его следующим образом: как сопутствующие факторы, педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов (Н.Ю. Посталюк); как обстоятельства, при которых реализуются факторы (М.Е. Дуранов); как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, приемов, средств педагогического управления и материально-пространственной среды, обеспечивающих успешное решение поставленных и проектируемых задач (А.Я. Найн).

Перед нами стояла задача выявления комплекса педагогических условий, способствующих формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей. Речь идет о

На третьем, рефлексивно-личностном этапе, создаются условия самоопределения студентов в выборе варианта собственного речевого поведения посредством усиления индивидуализации обучения. Широкое применение получают организационные формы, максимально индивидуализирующие образовательный процесс: подготовка исследовательских проектов, презентаций, устных выступлений и выполнение других видов самостоятельной работы. Знания, навыки, умения, получившие развитие на предыдущих этапах, на третьем – совершенствуются. Данные виды работы являются самыми сложными, так как требуют от студента адекватности выражения мысли, высокого уровня развития речевой культуры (коммуникативных качеств речи), способности адаптировать свою речь к аудитории, умений устанавливать речевой контакт с аудиторией. Студентам предлагалось использовать на занятиях при построении собственного монолога все приемы и методы, которыми они овладели на предыдущих этапах технологии.

Особое внимание на третьем этапе уделялось теме публичного выступления, которой был посвящен отдельный модуль в электронном учебнике. В ходе изучения данного модуля студенты узнали о факторах, влияющих на успешность презентации, этапах ее подготовки, структуре, возможностях мультимедиа, повышающих действенность речи на аудиторию.

В системе педагогических средств на рефлексивно-личностном этапе функции преподавателя, организующего взаимодействие со студентами и студентов друг с другом, сводятся к целеполаганию, консультациям и скрытому контролю деятельности студентов. Репродуктивные методы представления знаний исключаются из образовательного процесса и заменяются на проблемные и эвристические.

Ведущая роль отводится электронному учебнику, выполняющему стимулирующую, демонстрационную, информационную, тренировочную, справочную, контрольно-корректирующую функции. Устная речь преподавателя на занятии сведена к минимуму, так как его задачей является максимальная речевая активность студентов. Учебная книга используется на этапе тренировки речевого материала и опорой при осуществлении взаимоконтроля деятельности студентов.

В качестве методов диагностики на данном этапе выступали: публичное выступление по одной из актуальных педагогических тем с мультимедийной поддержкой, ролевая игра, написание

эссе, участие в дискуссии, составление диалогических высказываний, разыгрывание квазипрофессиональных ситуаций общения. Диагностика рефлексивного компонента речевой компетентности студентов педагогических специальностей осуществлялась при помощи психологических методик, выявляющих виды рефлексии, уровни эмпатии и толерантности.

Таким образом, использованные на рефлексивно-личностном этапе технологии вышеуказанных форм и методов работы способствовали формированию всех компонентов речевой компетентности студентов педагогических специальностей. Если на мотивационно-познавательном этапе технологии студент в качестве образца использовал речь преподавателя, то на рефлексивно-личностном, он стал активным партнером по общению, способным к созданию собственного речевого продукта.

В таблице 2.1 представлено изменение соотношения функций педагогических средств, форм и методов в зависимости от этапа технологии.

Таблица 2.1

Соотнесенность функций педагогических средств, форм и методов с этапами технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе

Этапы	Педагогические средства	Функции педагогических средств	Формы	Методы
	Речь преподавателя	Целеполагания, стимулирующая, организационная, объяснительная, пояснительная, контрольно-корректирующая, организации рефлексии	Лекция-визуализация, упражнения, беседа, диалог, полилог (обсуждение, дискуссия), коллизийные ситуации	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные интерактивные
	Электронный учебник	Диагностирующая, стимулирующая, демонстрационная, тренировочная (фронтальный режим), компьютерного контроля		
	Учебная книга	Тренировочная, взаимоконтроля		

внешних и внутренних обстоятельствах, которые сознательно создаются в образовательном процессе и обеспечивают его наиболее успешное развитие.

Выделяя педагогические условия, мы учитывали влияние следующих факторов: социального заказа общества системе высшего профессионального образования в аспекте исследуемой проблемы; понимания сущности и содержания речевой компетентности студентов педагогических специальностей; необходимости реализации основных положений личностно ориентированного подхода; результаты констатирующего эксперимента.

Проведя анализ, мы выделили следующие педагогические условия:

1) компетентность преподавателя в содействии формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей;

2) направленность содержания электронного учебника на формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей с реализацией в нем дополнительных свойств (интерактивность, мультисенсорность, адаптивность, нелинейность представления информации, открытость);

3) изменение соотношения функций электронного учебника, речи преподавателя и учебной книги в зависимости от уровня речевой компетентности студентов педагогических специальностей.

Рассмотрим каждое из обозначенных нами педагогических условий подробно.

Формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей в разработанной технологии происходит в образовательном процессе личностно ориентированной направленности, что подразумевает создание наиболее благоприятных условий для проявления студентами своей субъектности средствами профессиональной речи. Так как, согласно данным констатирующего эксперимента, уровень речевой компетентности большинства студентов первого курса является низким, то формирование речевой компетентности подразумевает помощь со стороны преподавателя, что, в свою очередь, требует компетентности преподавателя в формировании речевой компетентности студентов.

Идеи поддержки личностного и индивидуального развития представлены в исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Г.Н. Сериков под педагогической помощью понимает особый вид социального влияния на образующихся людей путем предьяв-

ления для усвоения специальным образом систематизированного и интерпретированного в соответствии с социально принятыми ценностными ориентирами содержания сведений о социальном опыте [6].

Термин «поддержка», трактуемый нами как помощь в организации учения, согласуется с принципом гуманизма в образовании, и понимается как обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития студентов (через механизмы самопознания, рефлексии, самоанализа, целеполагания); создание благоприятных внешних условий для освоения особым образом организованного социального опыта в области речевой компетентности.

При этом под компетентностью преподавателя в оказании поддержки формированию речевой компетентности студентам педагогических специальностей мы понимаем проявленные им на практике стремление и способность оказать квалифицированную помощь в случае затруднений, возникающих у студентов в процессе овладения речевой компетентностью, осознавая социальную значимость помощи, личную ответственность за ее результаты и необходимость ее постоянного присутствия.

Рассмотрим компонентный состав компетентности преподавателя и ее содержательное наполнение. Компетентность преподавателя в содействии формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей состоит из нескольких компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального и эмоционально-волевого.

Желание оказывать поддержку студентам, стремление учитывать индивидуальные особенности психических процессов отдельно взятого студента и положительный настрой на использование в образовательном процессе электронного учебника входят в мотивационно-ценностный компонент компетентности преподавателя. Положительный эмоциональный фон способствует как установлению личностного, а не учебного контакта «педагог-студент», так и созданию атмосферы творческой самореализации.

Кроме того, у педагога не должно быть скептического отношения к применению электронного учебника в образовательном процессе. Зачастую под нежеланием использовать электронный учебник кроется страх перед использованием новых технологий, консерватизм отдельно взятых преподавателей. Осознание сильных и слабых сторон данного педагогического средства и владение информацией о

- принцип регулярной обратной связи, позволяющий отслеживать динамику изменения состояния речевой компетентности студентов и корректировать содержание образования, формы, методы, средства и характер взаимодействия участников образовательного процесса.

К элементам технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей относятся:

- модели исходного и конечного состояния речевой компетентности студентов для каждого этапа реализации технологии;
- цели формирования речевой компетентности и задачи в зависимости от технологического этапа, изучаемой темы, этапа урока;
- средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития речевой компетентности (критериально-уровневые шкалы, диагностические методики);
- набор вариантов обучения (вариативность средств, методов, форм совместной деятельности, функций педагогических средств, функций участников образовательного процесса);
- механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным (тесты, опросники, коммуникативные ситуации и т.д.).

Структурные компоненты технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей опираются на разработанную нами модель и представляют собой единство целевого, содержательного, процессуального и корректировочно-оценочного компонентов.

Логика технологии обучения выстраивается следующим образом: предварительная диагностика; мотивация и организация учебной деятельности студентов; усвоение учебного материала студентом при взаимодействии со средством обучения и преподавателем; контроль качества усвоения материала. В технологии компоненты организации деятельности и контроля равнозначны – это два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга блока.

Технология формирования речевой компетентности включает в себя нормативно зафиксированные звенья, последовательность прохождения которых и составляет логику технологии.

Диагностика формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей является начальным этапом, на котором определяется уровень речевой компетентности студентов педагогических специальностей и завершающим

этапом технологической цепочки по определению полученного результата. Процесс реализации технологии осуществлялся по принципу постепенного усложнения ее этапов: мотивационно-познавательного, коммуникативно-практического, рефлексивно-личностного, каждый из которых имеет свои цели, задачи, адекватное им содержание, методы, определенное соотношение педагогических средств (речи преподавателя, учебной книги, электронного учебника). Усложнение деятельности преподавателя и студентов от этапа к этапу технологии происходит с помощью различных типов упражнений (языковые, подстановочные, репродуктивные, речевые), речевых ситуаций, квазипрофессиональных ситуаций, ролевых игр и т.д.

Содержание этапов технологии направлено на развитие ее компонентов (мотивационно-смыслового, теоретического, операционального, эмоционально-волевого). Основаниями выделения данных этапов формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей были: выявленный уровень речевой компетентности студентов педагогических специальностей на этапе констатирующего эксперимента; теория речевой деятельности, согласно которой процесс речепорождения – это последовательное прохождение этапов мотивации, замысла, реализации замысла и сопоставления реализации и замысла.

На первом, мотивационно-познавательном этапе, основные усилия направляются на формирование мотивов совершенствования речевой компетентности, повышения уровня знаний о сущности речевой компетентности преподавателя, ее компонентах, структуре, функциях, коммуникативных качествах речи преподавателя и необходимых личностных качествах для успешной речевой коммуникации: целеустремленности, способности к самонаблюдению и рефлексии, эмпатии, толерантности.

Цель этапа: диагностирование имеющегося уровня речевой компетентности студентов педагогических специальностей, актуализация способностей, достижение осмысленного отношения к учебным целям, осознание важности профессионально и личностно значимых качеств.

Выбор методов на данном этапе был обусловлен необходимостью повышения уровня мотивационно-смыслового и теоретического компонентов речевой компетентности студентов педагогических специальностей, поэтому на нем использовались соответствующие методы (методы стимулирования учения, методы объ-

том, как использовать электронный учебник в комплексе с учебной книгой и речью преподавателя, поможет выработать у преподавателя положительное отношение к применению электронного учебника, которое, в свою очередь, он и будет транслировать студентам.

Владение знанием того, чему нужно учить и как это сделать наилучшим образом, входит в теоретический компонент компетентности преподавателя. Он включает в себя предметные и методические знания. К предметным знаниям относятся: знания о способах и средствах коммуникации (вербальная, невербальная); знания о прагматике общения; знания о функциях профессиональной речи в деятельности преподавателя; знания об особенностях педагогического говорения и педагогического слушания и составляющих их умений; способах воздействия на личность обучаемого; знания о стилистических особенностях научной речи; знания правил речевого этикета и клишированных выражений классного обихода. К методическим знаниям относятся: знания о функциональных возможностях электронного учебника, речи преподавателя, учебной книги; знания того, как использовать данные педагогические средства в комплексе; знание технологии реализации модели формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей.

Опыт проявления компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях является операциональным компонентом компетентности преподавателя. Практический опыт оказания помощи обучающемуся человеку приобретает преподавателем, как в процессе профессиональной подготовки в вузе, так и в его профессиональной деятельности, и в процессе самообразования, и в процессе проведения специально организованных семинаров, мастер-классов, тренингов, на которых с преподавателями обсуждались вопросы коммуникативных качеств речи педагога, специфики речевой деятельности студентов педагогических специальностей, состав ИКТ-компетентности педагога, возможности использования электронного учебника для обучения профессиональной речи, комплексное использование педагогических средств в формировании речевой компетентности студентов педагогических специальностей, разбиралась технология ее формирования.

В нашем исследовании педагог, оказывая поддержку, целенаправленно стремится к формированию необходимых знаний, умений, личностных свойств студентов, что подразумевает накопление, анализ, оценку и корректировку практического опыта. Учитывая

условия педагогического процесса, уровень речевой компетентности студентов, их личностные потребности, преподаватель, выполняя обучающую, организационную, стимулирующую, консультационную, контрольно-корректирующую функции стимулирует интерес к повышению уровня речевой компетентности, поддерживает данный интерес в течение всего периода обучения, способствует развитию внутренней потребности студентов в совершенствовании речевой компетентности, ищет целесообразные пути организации сотрудничества, консультирует студентов, рекомендует студентам в зависимости от их интересов и уровня речевой компетентности варианты использования педагогических средств. Кроме того, опираясь на свой опыт, преподаватель предоставляет студенту необходимые сведения в области языка, средств коммуникации, терминологии специальности, речевого этикета; помогает освоить данный социальный опыт, способствует выработке личностного отношения к усваиваемым сведениям, развитию личностных функций студентов посредством создания соответствующих ситуаций морального выбора, имитационных игр, организации диалога студентов между собой и с преподавателем, проведением бесед, индивидуальных консультаций.

Существенным элементом операционального компонента компетентности преподавателя являются умения работы с компьютером. Если педагог грамотно использует ИКТ, то его педагогическое воздействие на формирование творческого потенциала студента многократно возрастает. Преподаватель не сможет оказать компетентную помощь студентам в формировании речевой компетентности, если он не будет владеть основами ИКТ грамотности. При этом компьютерная грамотность предполагает наличие у пользователя знаний о компьютерном оборудовании, конкретных программных продуктах и умения работы с ними. Используя в образовательном процессе электронный учебник, преподаватель должен иметь представление о его дидактических функциях, принципах построения, компонентном составе. Также преподаватель должен знать и уметь, как работать с программными средствами, с помощью которых создавался электронный учебник, для того, чтобы осуществлять коррекцию электронного учебника, дополнять его новыми материалами, упражнениями, работами студентов.

Последним компонентом компетентности преподавателя является эмоционально-волевой компонент, под которым мы понимаем стремление педагога к развитию как эмоционального интеллекта

та, который, по мнению Д. Гоулман, представляет собой «...способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [1] и включает в себя самосознание, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми, так и развитие волевых качеств личности, таких как инициативность, самостоятельность, решительность и настойчивость в достижении поставленной цели. Особое значение при этом приобретает и такое профессионально значимое качество личности педагога, как толерантность.

Таким образом, компетентность преподавателя в содействии формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей представляет собой сложное личностное свойство, формируемое в процессе практической деятельности и специальным образом организованных мер, направленных на повышение уровня данной компетентности.

К специально организованным мерам относятся:

– проведение лекций, тренингов раскрывающих: 1) особенности речевой компетентности студентов педагогических специальностей, ее компонентный состав, структуру, функции, генезис, критерии и показатели ее развития; 2) функции электронного учебника в формировании речевой компетентности студентов педагогических специальностей; 3) комплексное использование педагогических средств; 4) разъяснение технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей:

- проведение мастер-классов, на которых демонстрировалось комплексное использование педагогических средств;
- проведение обучающих семинаров, на которых рассматривались вопросы проектирования, разработки и корректировки электронного учебника;
- консультирование преподавателей.

При выделении второго педагогического условия мы исходили из того, что основой комплекса педагогических средств в нашем исследовании является электронный учебник, и поэтому реализация на практике дополнительных свойств электронного учебника только в том случае будет способствовать формированию речевой компетентности, если: 1) содержательное наполнение электронного учебника будет направлено на формирование всех компонентов речевой компетентности будущих педагогов (мотивационно-смыслового, теоре-

тического, операционального, эмоционально-волевого); 2) структура модуля электронного учебника будет отражать логику учебного процесса, направленного на формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей.

В личностно ориентированной парадигме целевой и структурной основой конструирования учебников служат соответствующие свойства личности учащихся, которые развиваются в ходе специально организуемой деятельности. Таким образом, чтобы обеспечить личностную ориентацию учебника, необходимо предусмотреть в его структуре и содержании средства организации продуктивной деятельности учащихся, относящейся к развитию их личностных качеств и специфике учебного курса.

Так системообразующим фактором электронного учебника явилась цель: формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей. В соответствии с данной целью подбирались содержание, методы и формы совместной деятельности, разрабатывалась система упражнений и творческих заданий.

Прежде всего, мы определились с принципами создания электронного учебника. Он создавался в соответствии с традиционными дидактическими принципами: научности, доступности, проблемности, наглядности, систематичности и последовательности обучения, активности и сознательности обучаемых в процессе обучения.

Использование современных компьютерных технологий позволили формулировку и реализацию целого ряда специфичных дидактических принципов: модульности построения содержания материала; системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала; индивидуализации обучения; полисенсорности восприятия учебной информации; интерактивности, открытости.

Наконец, специфика предмета обучения и личностно-ориентированная направленность образовательного процесса выдвинули ряд общеметодических и частнометодических принципов, подчеркивающих деятельностный способ освоения окружающей действительности средствами языка и личностную направленность обучения: принцип речевой направленности; принцип функциональности (лексика и грамматика усваиваются в деятельности); принцип ситуативности; принцип новизны (новизна речевых ситуаций, информативность используемого материала); принцип личностной ориентации общения (учет личностных характеристик каждого обучаемого); принцип проблемности.



### 3. ИЛЛЮСТРАТИВНАЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Основной целью обучения иностранному языку является овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях: бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [17, с. 33]. Практическое владение иностранным языком предполагает наличие таких знаний, умений и навыков, которые дают студентам возможность:

- устанавливать и поддерживать контакт с деловыми партнерами и собеседниками в устной и письменной форме;
- вести на иностранном языке презентации, переговоры, беседы с использованием деловых и коммерческих терминов и речевых клише;
- осуществлять смысловую обработку поступающей информации в зависимости от целевой установки.

Процесс преподавания иностранного языка ориентирован на развитие у студентов умений общения в сфере профессиональной деятельности, изучение профессиональной лексики и терминологии, написание деловых писем различного типа, овладение правилами составления презентаций, а также выполнение коммуникативно-ориентированных заданий на смысловую обработку информации. В деловой сфере широко используется графическая форма представления информации – иллюстративная графика. Иллюстративная графика – это экономная и образная форма представления информации с точки зрения восприятия содержания; она позволяет мгновенно охватить, охарактеризовать и осмыслить совокупность информации – выявить наиболее типичные соотношения и связи, степень значимости элементов инфор-

мации, оценить их, сделать правильные выводы. Иллюстративная графика является мощным средством сравнения, анализа и прогнозирования, а на занятии по иностранному языку – стимулом к речевому высказыванию. Работе с графическим материалом уделяется серьезное внимание в подготовке студентов по иностранному языку в университетах Германии, США, Англии, Японии, а описание графиков, диаграмм является обязательной составляющей экзаменов по иностранному языку для получения сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком в соответствии с международными требованиями [27].

К средствам иллюстративной графики относятся таблицы, диаграммы, гистограммы, графики. Впервые сущность и особенности иллюстративной графики, своеобразие языка диаграмм и графиков были раскрыты в работе немецкого учёного Ф. Ауэрбаха [18]. Работа Ф. Ауэрбаха созвучна современным представлениям о графическом языке как особой форме мышления и обобщения, особой форме информации, сигнальной системе, особой системе чувственного восприятия предметов и явлений. (С.А. Айвазян, Г. Гипман, К. Герман, О.П. Петрова, И.С. Степанов, Д. Стонек, Г.Г. Татарова, А.Н. Чинин, В. Шнотц и др.) Общие характеристики иллюстративной графики приобретают специфическую окраску, когда речь идет о ее использовании в речевой подготовке студентов. Графическое изображение выполняет здесь следующие функции:

- позволяет полностью снять трудность «что сказать», так как графика отражает весь информационный материал, подлежащий усвоению;
- частично снимает трудность «как сказать», поскольку в графике представлены основные содержательные лексические единицы, выступающие как подсказки;
- помогает усваивать значительный объем информации без дополнительных усилий и времени за счет основной работы на занятии;
- дает возможность преподавателю управлять речевой деятельностью студентов;
- позволяет быстро произвести логический вывод из большого объема представленной информации;
- способствует расширению знаний соответствующей специализированной области;

Электронный учебник, являясь компьютерным средством обучения, представляет собой модель педагогической системы и отражает ее структуру, в которой присутствует в качестве компонентов цель, учебная информация, аппарат по ее усвоению, педагог и учащиеся. Каждый компонент порождает соответствующий структурный элемент электронного учебника.

Целевой компонент реализуется в таких элементах, как введение, в котором сообщается о целях создания электронного учебника; оглавление, в котором представлен компонентный состав электронного учебника, задачи отдельного модуля, отдельного урока, состав каждого урока (проблемное задание «Мозговой штурм»; лексика урока; лексико-грамматические упражнения; введение в тему занятия, представляющее собой набор коммуникативных упражнений; грамматический материал и языковые упражнения, направленные на автоматизацию грамматических навыков; разговорный текст и упражнения для его обсуждения; темы для группового и парного обсуждения упражнения для самостоятельной работы; задания на аудирование, тест, развлекательные элементы); справочные материалы, методические рекомендации по использованию электронного учебника. Учебная информация — это содержание электронного учебника, который призван обеспечивать выявление субъектного опыта студента, включая опыт его предшествующего обучения; постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых заданий; активное стимулирование ученика, обеспечение ему возможности самоконтроля, самовыражения, рефлексии учащегося в ходе овладения знаниями и умениями в области профессиональной речи.

Если первое педагогическое условие представляет собой личностную сторону образовательного процесса, второе педагогическое условие — его содержательную компоненту, то третье педагогическое условие, выделенное нами, описывает его организационную составляющую.

Выделение третьего педагогического условия объясняется тем, что технология речевой компетентности студентов педагогических специальностей является динамической системой.

Исходя из этого, для обеспечения поступательного развития системы должна меняться и мера поддержки со стороны преподавателя, а его позиция «помощника» должна заменяться позицией «партнера» и «единомышленника». Это подтверждается исследованиями, посвященными изучению роли педагога в личностно ориентированном обучении (Ш.А. Амонашвили, Я. Корчак, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

Являясь субъектом образовательного процесса, студент с повышением уровня речевой компетентности может выполнять все более сложные задания самостоятельно или с помощью электронного учебника, обращаясь к преподавателю за консультацией в случае возникновения затруднений, таким образом, развивается самостоятельность в планировании, реализации и рефлексии своей деятельности и реализуя собственный творческий потенциал. С повышением уровня речевой компетентности студентов педагогических специальностей должна изменяться и помощь со стороны преподавателя, и доминирующие функции электронного учебника, речи преподавателя и учебной книги. Другими словами, в зависимости от уровня речевой компетентности, необходимо варьировать педагогические средства.

#### Библиографический список

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Т. Мавки, пер. с англ. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.
2. Кларин, М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дисс. ... д-ра пед. наук / М.В. Кларин. — М., 1994. — 365 с.
3. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. — Волгоград. гос. пед. ун-т. — Волгоград : Перемена, 1995. — 152 с.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 364 с.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. — Т. 2. — М. : НИИ школьных технологий. — 2006. — 816 с.
6. Сериков, Г.Н. Основание педагогических исследований / Г.Н. Сериков — Челябинск : Образование, 2005. — 238 с.
7. Философский словарь / [Адо А. В. и др.]; под ред. И. Т. Фролова. — 3-е изд. — М. : Политиздат, 1987. — 588 с.
8. Rossman, P. The Emerging Worldwide Electronic University : Information Age Global Higher Education / P. Rossman. — Praeger Pub Text, 1993. — 346 p.
9. Stewart, R. Some thoughts on Free textbooks. / R. Stewart. — EDUCAUSE Review. — vol. 44, 2009. — pp. 24–26

- является великолепным средством для закрепления специальной лексики;
- позволяет тренировать навыки говорения с помощью разработанных клишированных выражений и словосочетаний;
- вносит разнообразие в работу с текстом и способствует лучшему пониманию текста за счет ее наглядности и лаконичности;
- способствует научению устной и письменной речи в соответствии с типичными моделями речевых поступков вербальных значений.

Эти положения позволяют рассматривать работу с использованием иллюстративной графики как органическую практико-ориентированную составляющую занятия иностранного языка со студентами неязыковых специальностей.

Проблема обучения студентов речевой деятельности на основе использования иллюстративной графики требует решения ряда вопросов, в частности, определение характера иллюстративно-графического материала, на котором проводится обучение; выбора методики и отбора упражнений, в которых необходимо учесть все условия, обеспечивающие активизацию речевой деятельности студентов. Количественный и качественный анализ иллюстративной графики в отечественных учебных пособиях по иностранному языку позволил выявить следующие тенденции.

В учебнике Н.В. Савинкиной «Немецкий язык для делового общения», рекомендованном Государственным Комитетом РФ по высшему образованию в качестве учебника для студентов вузов, приведены только две диаграммы [14, с. 211, 297], однако ни одна из них дидактически не разработана.

Большее количество графического материала представлено в пособии «Бизнес – курс немецкого языка» Н.Ф. Бориско [5, с. 10, 39, 55, 140, 162–163, 194, 207–208, 231]. Однако в данном пособии не всегда предлагаются упражнения, направленные на формирование умений вербализации статистических данных, а если и предлагаются, то, как правило, на отработку одного-двух речевых образцов. В ряде случаев следует отметить не вполне корректное представление графического материала (диаграмма «Anforderungsprofil EURO-Manager»), а также выбор речевых образцов, подлежащих актуализации. Так, для работы с указанной выше диаграммой [5, с. 140] предлагается упражнение с речевым образцом «... ist heute weniger / mehr als ...». Опираясь на диаграмму, студенты должны составить предложения по приведенному образцу, сравнивая зна-

чения представленных в диаграмме качеств современного менеджера, например, «Zielstrebigkeit ist heute weniger als Fachwissen».

В отличие от отечественных учебников в зарубежных учебниках иллюстративная графика представлена более последовательно. Так учебник «Unternehmen Deutsch» содержит диаграммы, расположенные в конце каждой темы. Задания для работы с диаграммами представлены вопросно-ответными упражнениями, и они обеспечивают подготовку студентов к интерпретации графического материала [35].

Интересна структура тренировочных упражнений по использованию иллюстративной графики в пособии „Dialog Beruf Starter“. Следует отметить поэтапное усложнение заданий, что соответствует основным методическим принципам обучения студентов иностранному языку. В первой книге «Dialog Beruf Starter» предлагается всего одна диаграмма [20, с. 32] Приводится речевой образец „X Mitarbeiter gehen um X Uhr zur Arbeit“ и упражнения, которые включают следующие задания:

- 1 опираясь на диаграмму, ответьте на вопрос «Где находятся сотрудники фирмы в 7.00, 8.00, 9.00 ...12.00 часов? Чем они заняты?»
- 2 опираясь на диаграмму, задайте вопросы однокурсникам о расписании работы сотрудников фирмы;
- 3 составьте по содержанию графика письменно 10 предложений (используя выше упомянутый речевой образец);
- 4 подготовьте короткое сообщение с презентацией графика по образцу:

Meine Damen und Herren, ich möchte über die Frage sprechen: „Wie viele Mitarbeiter ...?“ Aus dem Schaubild erkennen wir: Um ... Uhr ... Vielen Dank.

Во второй книге «Dialog Beruf 1. Arbeitsbuch» [21, с. 61] представлены две диаграммы и несколько упражнений на развитие навыков вербализации количественных показателей (процентные соотношения, дробные числа).

Книга «Dialog Beruf 2» предлагает уже значительное количество упражнений для работы с диаграммой: на развитие умений сравнения, сопоставления статистических данных [с. 22, 113], [22, с. 111] использование глаголов в сочетании с предлогами [22, с. 113], [23, с. 110]. По сравнению с отмеченными ранее упражнениями здесь встречаются тексты, иллюстрированные диаграммами и таблицами. Задания к ним способствуют развитию умений вербализации графического материала:

- ранжирование (например: *an erster Stelle u m.đ.*);
- сравнение (например: *während X bei Y an erster Stelle steht, steht Y bei Z an erster Stelle u m.đ.*);
- интерпретация тенденций роста / снижения показателей (например: *X ist gestiegen / gesunken u m.đ.*);
- временные отношения (например: *von X bis Y; seit X; zwischen X und Y; in den Jahren X – Y u m.đ.*);
- количественные отношения (например: *von X auf Y steigen / sinken; um X steigen / sinken u m.đ.*).

Важным моментом учебника является контрольный тест на проверку умений вербализации иллюстративной графики, соответствующий требованиям экзамена на сертификат ZDFB.

5. В пособии «**Themen neu. Zertifikatsband**» [33, с. 74] представлена схема описания диаграммы, которая сопровождается основными речевыми образцами:

- Worum geht es? Die Tabelle zeigt, wie viele Sprachkurse...; In der Tabelle sind...zusammengestellt; Bei dieser Tabelle geht es um...*
- Welche ist die Hauptinformation? Englisch ist...; Die wichtigste Sprache ist...*
- Gibt es eine überraschende Information? Ich hätte nicht erwartet, dass...; Ich finde es ziemlich überraschend, dass...*
- Welche Gründe könnte es dafür geben? Vielleicht liegt es daran, dass...; Ein Grund dafür könnte sein, dass ...*

Анализ показывает, что работа с иллюстративной графикой, прочно закрепившаяся в зарубежной методике преподавания иностранных языков, в отечественных учебниках носит фрагментарный характер. При этом дидактическая разработка материала представляется недостаточно последовательной и эффективной. Изложенное обусловило необходимость отбора иллюстративной графики для занятий по иностранному языку в соответствии с определенными критериями и разработку методики работы с графическим материалом с учетом всех условий, обеспечивающих активизацию речевой деятельности студентов.

Основными критериями отбора графического материала для занятий со студентами являются:

- актуальность, новизна и аутентичность представленного графического материала;
- соответствие графического материала практическим задачам и коммуникативным потребностям обучения;

• соответствие проблематики иллюстративной графики специфике, содержанию и уровню обучения студентов;

• соответствие проблематики иллюстративной графики возрастным особенностям и интересам студентов.

Как правило, при отборе иллюстративного материала для занятия используется «свежий» статистический материал. Иллюстративная графика теряет актуальность через два, максимум три года, и на занятиях ее едва ли можно использовать, так как она не вызывает интерес и не мотивирует студентов к высказыванию. Отобранный материал должен быть проблемным, что стимулирует логическое и творческое мышление студентов и тем самым стимулирует их речевую деятельность. Представленные в иллюстративной графике материалы могут иметь самое разное содержание и отражать как общепрофессиональные темы, так и вопросы реальной жизни, например, морально-этические, социальные и другие (проблемы молодежи, защита окружающей среды, приоритеты жизненных установок и т.д.). При отборе графического материала важно, чтобы предъявляемый материал мог вызвать потребность у студентов выразить свое мнение по определенной проблеме, заинтересовать их и, как результат, способствовать активизации речевой деятельности. Иллюстративная графика не должна быть переполнена информацией, так как студенты младших курсов могут испытывать трудности в передаче представленной информации словами. Одним из важных аспектов при работе с иллюстративной графикой, который также нужно учесть при подборе графического материала, является культурный аспект – различные способы предъявления графического материала в разных странах. Наиболее насыщенные диаграммы, несущие сложную информацию, – это диаграммы, представленные в журналах, газетах, учебных пособиях, изданиях в Германии. Даже у студентов, имеющих навыки работы с иллюстративной графикой, возникают трудности при рассмотрении всех данных, их сопоставлении и интерпретации в правильном контексте.

Несомненно из указанных критериев, задачей преподавателя является методическая адаптация отобранного иллюстративного графического материала: разработка комплекса лексических, грамматических и речевых упражнений.

Несмотря на разнообразие графических средств, используемых в различных видах коммуникации (диаграммы, графики, та-

В данном случае интерес представляет не размер каждой доли в сравнении с целым, не соотношение долей, а то, как они изменяются во времени — изменение определенных показателей на протяжении недель, месяцев, кварталов, лет: возрастают ли они, снижаются, колеблются или остаются неизменными. Например:

- продажи в январе неуклонно росли;
  - рентабельность инвестиций за последние пять лет резко сократилась;
  - ставки процента в течение последних семи кварталов колебались.
- Ключевыми словами в данном случае являются: «изменяться», «расти», «убывать», «возрастать», «снижаться», «колебаться» и т. д.

4. *Частотное сравнение* представляется в графиках. Данный вид сравнения помогает определить, сколько объектов попадает в определенные последовательные области числовых значений. Частотное сравнение используется для того, чтобы показать, например, сколько работников зарабатывает менее чем 2 тыс. Евро, сколько — 2–4 тыс. Евро и т. д.; сколько жителей относится к возрастной группе до 10 лет, сколько — от 10 до 20, от 20 до 30 и т. д. Примеры типичных формулировок такого вида:

- в мае сделки в основном заключались в диапазоне от одной до двух тысяч Евро;
- большая часть грузов была получена за 2–5 дней.

Ключевые слова, характерные для описания графика, — «в диапазоне от X до Y», «концентрация», «частотность» и «распределение» и т. д.

5. *Корреляционное сравнение.* Корреляционное сравнение показывает наличие или отсутствие зависимости между двумя переменными и представляется, как правило, в точечной диаграмме. Например, обычно ожидается, что при увеличении объемов продаж возрастает прибыль или, что при увеличении скидок возрастают объемы продаж. Ключевые слова в данном случае: «относится к», «возрастает /не возрастает при/в случае», «снижается при/в случае», «меняется при/в случае)» и т. д. Например:

- результаты продаж демонстрируют отсутствие взаимосвязи между объемом продаж и опытом продавцов;
- зарплата исполнительных директоров не зависит от размера компании;
- страховая сумма возрастает при росте доходов индивидов.

Таким образом, вид диаграммы обуславливает отбор лексического и грамматического учебного материала, поэтому следующие

этапом работы преподавателя является разработка лексико-грамматических упражнений.

Обучение лексической стороне речи при работе с диаграммой происходит в условиях включения студентов в реальную коммуникативную деятельность. Возникает ясная речевая перспектива, которая обуславливает мотивированность и успешность овладения словарем (Бим И.Л., Болдырев Н.Н., Мильруд Р.П., Полат Е.С., Ротман Г.В. и др.). Слова нужны студентам для выражения мыслей и их распознавания. В этом случае возможно возникновение импринтинга, психологического явления, описанного А.Н. Леонтьевым [8], обеспечивающего механизм запечатления по типу «раз и навсегда». Для импринтинга необходимо, чтобы то, что запоминается, отвечало на потребности субъекта и немедленно подкреплялось речевой деятельностью. Применительно к словам иностранного языка это значит, что должно существовать напряжение речевой потребности, когда в памяти образуется как бы ловушка для слова, которое «схватывается» в речевом потоке и запечатлевается. Работа с диаграммой дает мощный импульс к речевой деятельности, активизирует внимание, память, способствует возникновению импринтинга.

Работа по накоплению словарного запаса сопровождает весь процесс обучения. На каждом занятии происходит знакомство с новой лексикой и работа по ее усвоению. У студентов пробуждается интерес к работе над словом, к постоянному расширению словарного запаса. Типология упражнений для работы с лексикой на этапе подготовки студентов к презентации диаграммы представлена в таблице 3.1.

Таблица 3.1

Виды упражнений для работы с лексикой на этапе подготовки студентов к презентации диаграммы

Виды упражнений	Задания
Лексические упражнения: дефлексия, словообразование, глагол, временные формы глаголов, управление глаголом, имя числительное, степени сравнения прилагательных и наречий и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разложите сложные слова на компоненты;</li> <li>• Определите значение слова по словообразовательным компонентам;</li> <li>• Выпишите из диаграммы все числительные, даты, прочтите их;</li> <li>• Выпишите глаголы с послелогами;</li> <li>• Подчеркните в предложениях форму страдательного залога и др.</li> </ul>

Окончание табл. 3.1

Виды упражнений	Задания
Семантические упражнения (на уровне словоупотребления): значение, словоформы, сочетаемость, синонимы, антонимы и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подберите синонимы / антонимы к приведенным словам, образуйте антонимические пары;</li> <li>• Назовите существительные, которые могут сочетаться со следующими глаголами ...;</li> <li>• Найдите значения слов по словообразовательным элементам;</li> <li>• Выпишите из текста к диаграмме все слова, обозначающие...;</li> <li>• Сравните значение однокоренных слов; найдите в тексте сочетания с указанным словом;</li> <li>• Вставьте недостающие предлоги;</li> <li>• Раскройте скобки, употребляя соответствующую грамматическую форму;</li> <li>• Напишите предложения в ... форме;</li> <li>• Исправьте в подчеркнутых словах / предложениях «опечатки»;</li> <li>• Сформулируйте новые предложения в соответствии с данным речевым образцом;</li> <li>• Вставьте в предложения недостающие слова (из списка);</li> <li>• Сократите предложения по образцу;</li> <li>• Подберите из текста предложения к ключевым словам;</li> <li>• Составьте предложения из данных слов;</li> <li>• Составьте предложения, подбирая их части в левой и правой колонках;</li> <li>• Прочтите начало предложения, дополните его по смыслу и др.</li> </ul>
Семантические упражнения (на уровне семантического поля): выражение порядка презентации, периодичности, соотношения данных, ранжирование и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выпишите название диаграммы, указание источника информации, год издания. Сформулируйте эти сведения;</li> <li>• Выделите предложения, в которых раскрывается причина..., / приводится сравнение данных..., / ранжирование... и т.д.;</li> <li>• Выделите часть текста, в которой представлено...;</li> <li>• Исправьте в подчеркнутых предложениях «опечатки» и др.</li> </ul>

Для актуализации лексического материала студентам могут быть предложены хорошо зарекомендовавшие себя «опоры» [37] – *Was will ich sagen? Wie kann ich das auf Deutsch?*“, представленные в виде таблицы (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Was will ich sagen? Wie kann ich das auf Deutsch?

Nachpunkte	Was will ich sagen?	Wie kann ich das auf Deutsch?
1. Thema Gegenstand, Quelle, Zeitraum.	Was? Wie? Wann? Welche Angaben? Von wem? Was ist das Thema? Warum?	Die Grafik heißt ... Das Thema ist ... Es geht hier um ... Hier werden Angaben von ... präsentiert. Diese Angaben werden von der Zeitschrift ... bereitgestellt /genommen. Die Angaben sind in ... angegeben. Die Angaben beziehen sich auf das Jahr ...
2. Beschreibung Struktur, Inhalt	Grafiktyp, Messeinheit, statistische Angaben	Das ist eine Balkengrafik/ Tortengrafik ... Es fällt auf, dass... Der Verbrauch von ... beträgt ... Im Vergleich zu ... ist ... wesentlich größer/geringer
3. Interpretation Aktualität des Themas, Vergleich innerhalb der Grafik, Tendenzen	Tatsachen, Tendenzanalyse	Aus dieser Grafik geht hervor, dass ... Dann kommt/folgt ... Das hängt von ... ab. Das zeugt davon, dass ...
4. Vergleich	Schlussfolgerung, Vergleich mit meinem Land	Daraus/aus der Beschreibung folgt ... Was mein Land anbetrifft, so ...
5. Persönliche Einstellung	meine Meinung	Was mich anbetrifft, so ... Ich würde sagen, dass ... Soviel ich weiß/informiert bin ... Ich halte ... für ...
6. Schluss		Soweit. Soweit meine Ausführungen. Das wäre alles

блицы, схемы, карты), при иллюстрации данных чаще всего используются пять основных типов диаграмм: круговая диаграмма, линейная диаграмма, гистограмма, график, точечная диаграмма [7] (рис. 3.1–3.5).

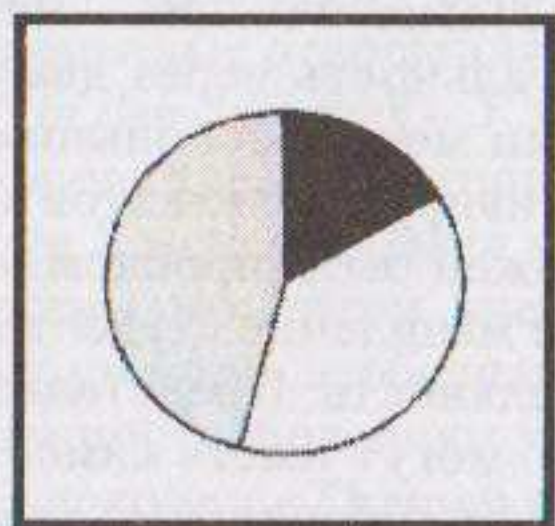


Рис. 3.1. Круговая диаграмма (Kreisdiagramm)

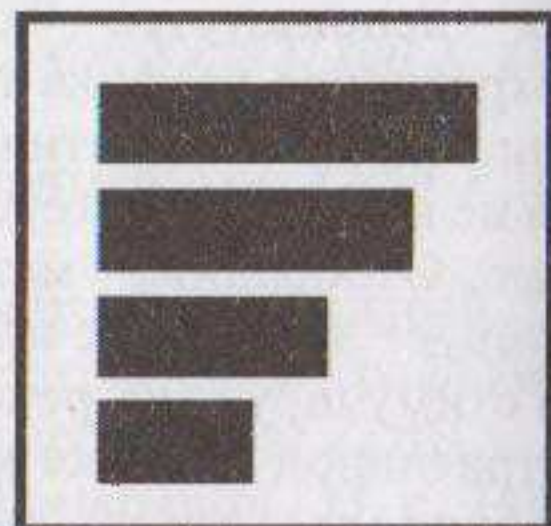


Рис. 3.2. Линейная диаграмма (Balkendiagramm)

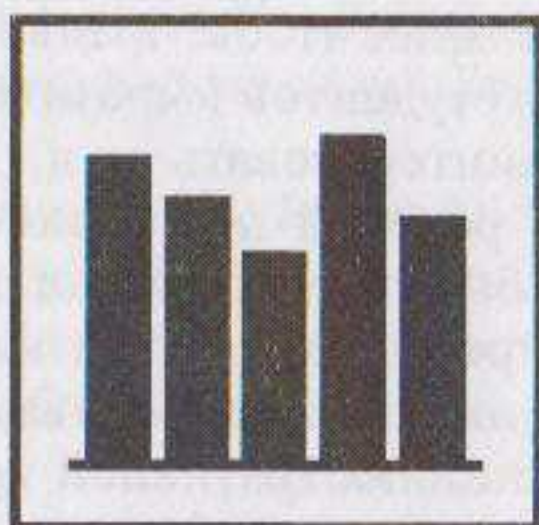


Рис. 3.3. Гистограмма (Säulendiagramm)

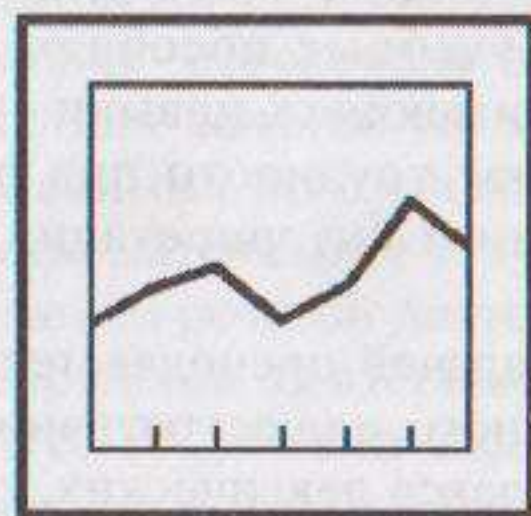


Рис. 3.4. График (Liniendiagramm)

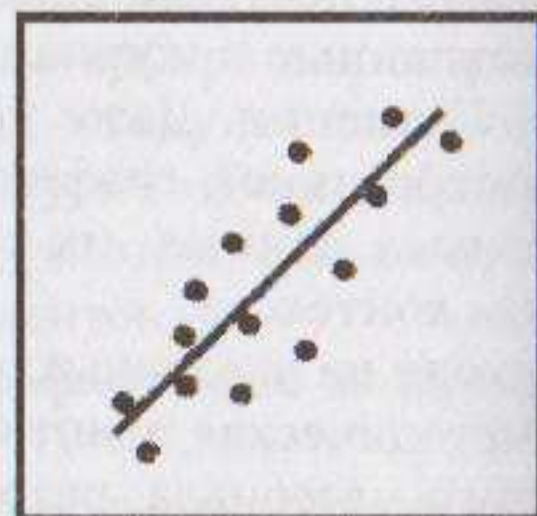


Рис. 3.5. Точечная диаграмма (Punktdiagramm)

Анализ учебных пособий по немецкому языку показывает, что наиболее часто в них приводятся таблицы и круговые диаграммы. Это не совсем оправдано, поскольку данный тип иллюстративной графики наименее практичен и составляет, по исследованию Л. Железного, немногим более 5% всей наглядности, используемой в практике презентаций или докладах. Линейная диаграмма представлена реже всего, в то время как она обладает большими функциональными возможностями. Это наиболее гибкий и универсальный тип презентации статистического материала, который должен был бы составлять 25% всех диаграмм, используемых в учебных пособиях. Гистограмма и график составляют половину всех используемых на практике диаграмм. Значительно реже представлены точечные диаграммы [7].

Каждый тип диаграмм имеет свою специфику. Следует обратить внимание на то, что любой аспект данных диаграммы может быть выражен посредством одного из пяти основных типов сравнения: покомпонентного, позиционного, временного, частотного, корреляционного. Рассмотрим примеры и дадим описания этих типов сравнения и характерные для них ключевые слова [7, с. 32–33].

1. *Покомпонентное сравнение.* Данный тип сравнения представляется преимущественно в круговой диаграмме. При покомпонентном сравнении, прежде всего, указывается величина каждого компонента в процентах от некоего целого. Например:

1 в мае продажи продукции А составили наибольшую долю в общем объеме продаж компании;

1 доля рынка клиента в 2011 г. составила менее 10 % рынка страны.

Ключевыми словами являются: «составлять», «доля», «процент от...», «составило X%» и т.д.

2. *Позиционное сравнение* представляется в линейной диаграмме. При позиционном сравнении выявляется, как объекты соотносятся друг с другом: одинаковы ли они, больше или меньше по отношению друг к другу. Например:

1 в мае продажи продукции А превысили продажи продукции В и С;

1 выручка клиента от продаж продукции С находится на четвертом месте;

1 объем продаж компаний примерно одинаков.

Ключевые слова: «больше чем», «меньше чем», «равно» и т.д.

3. *Временное сравнение.* Это – один из наиболее распространенных типов сравнения и представляется обычно в гистограммах.

В качестве примера тренировочных лексических упражнений можно использовать следующие:

1. Nennen Sie Synonyme / Antonyme.
2. Steigen oder steigern? Wählen Sie das richtige Wort.

- 1) Amazon ... Gewinn um 16 Prozent.
- 2) Die Kosten ... 2000 in rekordverdächtige Höhe.
- 3) Die Einwohnerzahl ist erstmals seit Jahren leicht ...

Lösungen: a) steigert; b) stiegen; c) gestiegen;

3. Sinken oder senken? Wählen Sie das richtige Wort.

- 1) Wir müssen versuchen, die Kosten zu ....
- 2) Die Preise ....
- 3) Die Aktien sind ....

Lösungen: a) senken; b) sinken; c) gesunken.

4. Beachten Sie:

<b>steigen – stieg – ist gestiegen</b> Was steigt wie? steigen von ... auf ... steigen um ...% Zahl der Beschäftigten, Umsatz, Bedarf, Aktienkurs, Lohn, Preis	<b>steigern – steigerte – hat gesteigert</b> Wer steigert was wie? steigern von ... auf ... steigern um ...% Umsatz, Anteil, Absatz
--	---

5. Suchen Sie aus den Texten diejenigen Sätze heraus, die bestimmte Größe ausdrücken (Abnahme, Erhöhung, Anstieg, Rückgang, Wachstum).

#### Text A

Die Zahl der Erwerbstätigen soll laut Jahreswirtschaftsbericht um 0,8 Prozent oder 320 000 Menschen steigen, nach plus 0,5 Prozent 2010 und einer Stagnation im Jahr 2009. Die Beschäftigung soll 2011 auf 40,8 Millionen steigen.

#### Text B

Die Kaufkraft auf dem russischen Automarkt hält an. Im Oktober stieg der Absatz von Pkw und leichten Nutzfahrzeugen um 27 Prozent gegenüber demselben Monat des Vorjahres. 2011 wurden 43 Prozent mehr Neuwagen verkauft als in den ersten zehn Monaten 2010.

#### Text C

Von Januar bis August 2011 kumuliert sich die Zahl der Logiernächte auf 25,4 Millionen. Dies entspricht einer Abnahme von 1,7 Prozent (-444'000 Logiernächte) gegenüber derselben Vorjahresperiode. Die ausländische Nachfrage registrierte 14,5 Millionen Logiernächte und

damit einen Rückgang von 2,8 Prozent (-422'000 Einheiten). Die Gäste aus dem Inland verzeichneten 10,9 Millionen Logiernächte und damit eine Reduktion um 0,2 Prozent (-22'000 Logiernächte).

6. Der Absatz oder Umsatz einer Firma bleibt gleich oder er verändert sich. Schreiben Sie die Verben in die passende Spalte

1/2 (neutral)	+	-
---------------	---	---

a) zurückgehen (um/auf); b) sich stabilisieren; c) zunehmen (um/auf) konstant bleiben

7. Vergleichen Sie zwei beliebige Statistiken. Gebrauchen Sie folgende Redemittel:

im Vergleich im Unterschied im Verhältnis	+ zu Dativ	mehr / weniger als besser / schlechter als kleiner / größer als
---	------------	---

8. Beschreiben Sie das Diagramm, gebrauchten Sie Sätze mit Redemitteln zum Bedeutungsfeld "Rangordnungen" heraus:

- 1 an der Spitze stehen (Der Spitzenreiter ist ...);
- 1 an erster Stelle stehen/an der ersten Stelle stehen;
- 1 an zweiter/an der zweiten Stelle stehen usw.;
- 1 es folgt/es folgen/gefolgt von;
- 1 an letzter Stelle stehen.

9. Lückentext. Bitte setzen Sie ein:

\_\_\_\_\_ eine Statistik von SÖL, \_\_\_\_\_ August 2000.

Das Schaubild \_\_\_\_\_ den Umfang des ökologischen Landbaus in den zehn größten Öko-Anbauländern und auf den einzelnen Kontinenten.

\_\_\_\_\_ unter den zehn wichtigsten Öko-Anbauländern steht Australien.

(aus: Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache • ISBN 978-3-922989-61-5 • © Verlag Liebaug-Dartmann)

10. Lesen Sie die Zeitungsmeldung. Markieren Sie die Verben. Welche Grafik passt zum Text? Kreuzen Sie an.

Работа с иллюстративной графикой дает также уникальную возможность для актуализации довольно сложных грамматических единиц, таких как:

- 1 управление глаголов (beitragen zu D, führen zu D; hindeuten auf A, kommen auf A, resultieren aus D u др.);



### Sind deutsche Studierende faul?

Viele Menschen behaupten, dass Studierende in Deutschland faul seien. Das Freiburger Studentenwerk hat eine Studie zu diesem Thema veröffentlicht und die Ergebnisse in Form eines Diagrammes zusammengefasst.

Рис. 3.7

Durchschnittliche Wochenstundenzahl, die Studierende in Freiburg für ihr Studium aufwenden

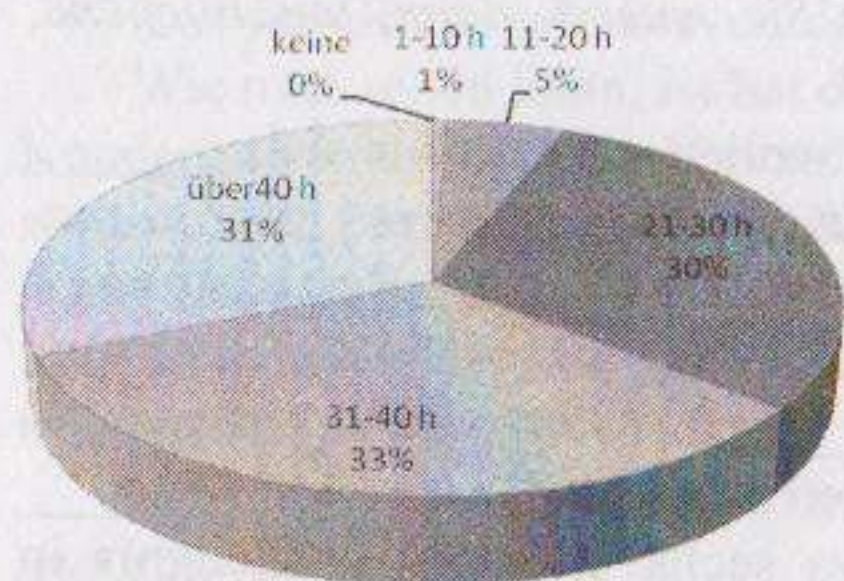
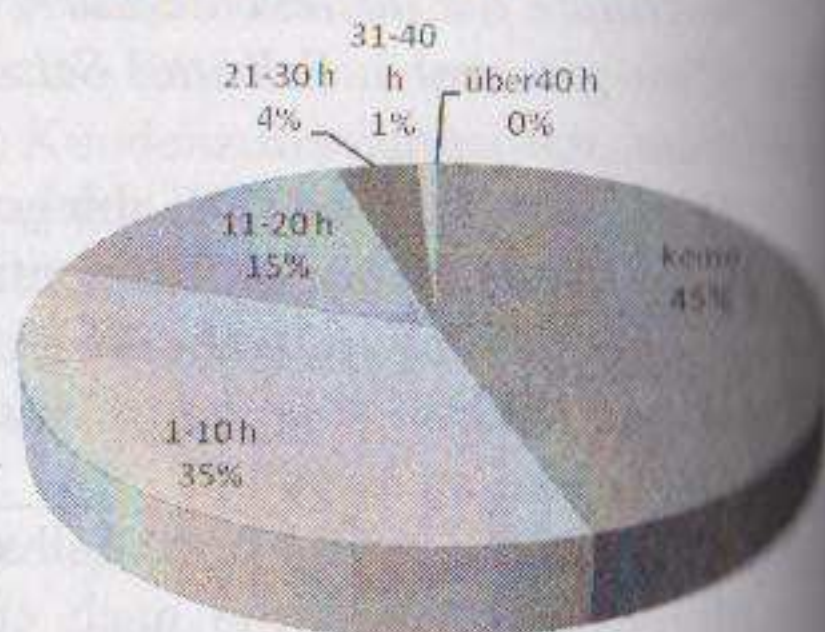


Рис. 3.8

Durchschnittliche Wochenstundenzahl, die Studierende in Freiburg für Jobs und andere bezahlte Arbeit aufwenden



• Beschreiben Sie die Diagramme.

– Vergleichen Sie wie viel Zeit Studierende für das Studium und für eine bezahlte Arbeit aufwenden.

– Zu welchem Ergebnis kommt die Studie? Stimmt die obige Behauptung?

• Sollten Studierende neben ihrem Studium jobben? Was meinen Sie? Begründen Sie Ihren Standpunkt.

• Wie ist das in Ihrem Heimatland? Gehen die Studierenden dort auch einer bezahlten Arbeit nach?

По степени новизны опыт, описываемый в данной работе, можно определить как репродуктивно-творческий, так как, несмотря на то, что методика работы с иллюстративной графикой известна, ее необходимо было адаптировать к условиям дисциплины «иностранному языку», к определенному уровню развития студентов, изменить некоторые правила ее применения. Данная работа является своего рода презентацией некоторых возможностей применения иллюстративной графики для развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку.

Результаты практической работы, наблюдение за студентами позволили сделать следующие предварительные выводы:

1. Применение иллюстративной графики на занятиях по иностранному языку способствует решению практически всех задач урока. Так, в области дидактики – это активизация познавательной деятельности, расширение кругозора; возможность применения знаний и умений в практической деятельности; формирование коммуникативных общекультурных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности; развитие или выработка техники пересказа, проверки и систематизации; умение формулировать вопросы.

2. Работа с иллюстративной графикой способствует развитию самостоятельности, формированию определенных позиций, нравственных установок; формированию умения работать в коллективе, воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям других народов;

3. Работа с иллюстративной графикой способствует развитию мышления, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, выделять главное;

4. Использование графического материала позволяет осуществлять обучение общению; совершенствовать умение выразить свою мысль в устной и письменной форме, умение установить и поддерживать педагогический контакт; развивает умение слушать собеседника, а также умения доказать, убедить, высказать согласие / несогласие;

5. Иллюстративную графику, в зависимости от уровня сложности можно использовать на различных этапах занятия: в начале занятия – как речевую зарядку; на этапе развития навыков устной речи – как средство, стимулирующее речевое высказывание студента; на этапе передачи основного содержания текста с опорой на визуальное изображение – как средство, способствующее развитию творческих способностей, рефлексии, способности предсказывать ожидаемый результат;

6. Работу с иллюстративной графикой особенно приветствуют студенты, знания которых достаточно высоки. Они получают удовольствие от работы, так как имеют возможность включения в работу, а не некускусвенно созданную ситуацию общения на иностранном языке. Использование на уроке иллюстративной графики стимулирует также участие в работе студентов, имеющих более высокий языковой уровень. Практическая работа показала, что студенты владеют речевыми навыками, даже если их речевая компетенция довольно низка;

Описание и интерпретация представленной в диаграмме информации требуют от студентов большой концентрации, творческого подхода. Необходимо заранее составить план рассказа, определить, на какие ключевые параметры диаграммы необходимо обратить внимание, самостоятельно сделать выводы из информации графика, которую можно получить, если сопоставить или сгруппировать имеющиеся данные.

Поэтому, прежде чем перейти к описанию (интерпретации) таблицы, диаграммы, графика, необходимо сделать первый шаг – сформулировать основную мысль представленного иллюстративно-графического материала и донести ее до аудитории. Основная идея заложена в заголовке. Заголовки указывают, какие данные содержатся в таблице, диаграмме, графике, но не объясняют, в чем их важность. Осмысление заголовка помогает студенту правильно понять основную мысль и сконцентрировать свое внимание именно на том аспекте представленных данных, который несет основную нагрузку.

После работы над заголовком студентам предлагается непосредственно сам иллюстративный материал. Задачами студентов на данном этапе являются:

- критическое осмысление информации графика, таблицы, диаграммы;
- сопоставление этой информации с уже имеющимися знаниями и опытом;
- умение самостоятельно выделить новые для себя факты;
- умение делать выводы, анализировать и аргументировать статистические данные.

Роль преподавателя в данном случае заключается не только в том, чтобы правильно организовать занятие, но и в умении прогнозировать затруднения студентов. Преподаватель может выступать интерпретатором информации, должен быть готов быстро реагировать на вопросы студентов, направлять их работу, предлагать различные приемы для обсуждения содержания статистических данных, отслеживать степень активности работы студентов.

Для большей наглядности на русском языке в обобщенном виде приводится порядок работы с таблицей «Объем продаж представительства компании AVON в г. Екатеринбурге»:

Таблица 3.3

Объем продаж представительства компании AVON  
в г. Екатеринбурге (в тыс. рублей)

Период продаж (месяцы)	Продукция			Всего
	A	B	C	
Январь	88	26	7	121
Февраль	94	30	8	132
Март	103	36	8	147
Апрель	113	39	7	159
Май	122	40	13	175

(Quelle: www.avon.ru, 2011)

**Порядок описания и интерпретации представленной в таблице информации.**

1. Осмысление с заголовком и определение основной темы таблицы. Анализ выходных данных, представленных в таблице: где и когда опубликована информация? На какие источники опирается информация? Как она представлена, в виде... диаграммы, графика, таблицы? Какие данные представлены в таблице?;

2. Студенты обращают внимание на динамику общего объема продаж компании с января по май включительно. Они отслеживают и комментируют, делают вывод: «С января объем продаж продукции А устойчиво рос»;

3. С чем это связано? Версии: с праздниками – февраль, 23; март, 8. С наступлением весны – апрель, май;

4. Рассматривая данные по горизонтали (например, за май), студенты замечают различия в объемах продаж продукции A, B и C. (Продукцию можно обозначить). В данном случае основной вывод может быть сформулирован так: «В мае продажи продукции A значительно превысили продажи продукции B и C»;

5. Можно сконцентрировать внимание студентов на том, какая часть общего объема продаж за май приходилась на каждый вид продукции. Тогда конечный ответ выглядит таким образом: «В мае продукция A была наибольшей в общем объеме продаж компании»;

6. Важно предложить студентам высказать свое мнение о найденной информации, по возможности связать ее с собственным жизненным опытом, и, может быть, собственным опытом, выразить свое отношение на иностранном языке по теме, представленной на диаграмме.

Для презентации материала диаграммы студентам можно предложить разработку речевых клишированных выражений, типичных для интерпретации графического материала, которая является наглядной поддержкой и поможет научить студентов оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной работы.

### Клише и выражения, типичные для интерпретации графического материала

#### 1. Einleitung

*Was ist der Titel oder Inhalt der Grafik?*

- Das Diagramm zeigt.../ Die Grafik stellt ... dar.
- Die Tabelle zeigt...
- Die vorliegende Grafik gibt Auskunft über...
- In der Grafik geht es um...
- Wann wurden die Daten erhoben und wie werden sie dargestellt?
- Die Angaben in der Grafik beziehen sich auf das Jahr/Jahre...
- Die Angaben sind in ... (Euro, Prozent, Kilo usw.) angegeben.
- Woher stammen die Daten?
- Die Daten stammen aus einer Umfrage von...
- Die Daten stammen von ...

*Wer hat die Daten erhoben?*

- Die Quelle des Schaubildes/der Grafik/ des Diagramms ist ...
- Die Zahlen legte (das Bundesamt, das Institut für... usw.) vor.

#### 2. Beschreibung und Erklärung

- Aus dem Schaubild geht hervor, dass ...
- Es fällt auf, dass...
- Es ist interessant, dass...
- Erklären lassen sich diese Zahlen möglicherweise mit...
- Wie die Tabelle zeigt...
- Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass...
- Reihenfolge
- An erster/zweiter/dritter/ ... letzter Stelle steht ...
- Auf dem ersten Platz steht ...
- Die erste/... Stelle nimmt ... ein.
- Dann/Danach folgt ...
- Entwicklung
- Der Anteil/Die Zahl der ... ist von ... (im Jahre...) auf ... (im Jahre) gestiegen/ angestiegen /angewachsen/ gesunken/ zurückgegangen.
- Der Anteil von der ... ist um fast mehr als ...% gestiegen/ gesunken.

1 Die Zahl der ... hat sich zwischen... und % erhöht/ verringert.

1 Vergleich

1 Im Vergleich zu ... ist die Zahl der... um ...% höher/ niedriger.

1 Im Gegensatz/ Im Unterschied zu... ist der Anteil der ... um ...% gesunken/ gesunken.

1 Der Anteil der ... ist geringer/ höher als der bei ...

1 Im Gegensatz/ Unterschied zu ... liegt ... deutlich höher/ niedriger als ...

1 Kommentare und Schlussfolgerungen

1 Anschließend kann man feststellen, dass... in den letzten Jahren tendenziell steigt/ sinkt.

1 Die Grafik zeigt deutlich den kontinuierlichen Rückgang/ Anstieg...

1 In Bezug auf den Zeitraum kann gesagt werden, dass...

1 Leider kann man nicht deutlich sehen, dass ...

1 In Bezug auf mein Heimatland sind ähnliche/ unterschiedliche Tendenzen zu sehen.

1 Auch in meinem Heimatland würde die Grafik/ Tabelle/ das Diagramm ähnlich aussehen.

#### Упражнения на развитие навыков речи

1 Deutschland im Vergleich. Die Harvard-University in Cambridge (USA) hat die Stellung der Familie in 78 Ländern untersucht. Was glauben Sie. Wie ist das Ergebnis? Kreuzen Sie an.

Platz 1: Familie ist sehr wichtig, Platz 78: Familie ist nicht wichtig.

1 Deutschland liegt auf

a) Platz 1

b) Platz 30

c) Platz 77

2 Die Türkei liegt auf

a) Platz 1

b) Platz 36

c) Platz 68

2. Auf Platz 1 liegt

a) Mexiko.

b) Italien.

c) Nigeria.

4. Auf dem 78., also dem letzten Platz, liegt

a) China

b) Litauen.

c) die USA.

Lösungen:

1 = c), 2 = c), 3 = b), 4 = b)

1 Das vollständige Ergebnis der Studie finden Sie unter <http://www.fraus.cz/ma/ang/dp2750.pdf>, auf Seite 42. www.fraus.cz : Dr. Dagmar Hrubcova studio d)

2 Wie hat sich die Kundenzufriedenheit bei der Firma Kunze & Co. entwickelt? Sehen Sie sich die Grafik an und sprechen Sie. Die Daten aus der Tabelle oben und die Redemittel unten helfen Ihnen.

- пассивный залог (*registriert werden, präsentiert werden, dargestellt werden u др.*);
- конструкция sein+ zu+ Infinitiv (*ist zu unterstreichen, ist abzulesen, ist zu beachten u др.*);
- отделяемые приставки (*abnehmen, zunehmen, absinken u др.*);
- возвратные глаголы (*sich verringern, sich erhöhen, sich auszeichnen u др.*);
- степени сравнения прилагательных и наречий;
- придаточные предложения;
- временные формы и др.

Практическая работа со студентами показывает, что овладение грамматическим материалом в процессе интерпретации иллюстративной графики протекает довольно легко, так как он органично вписывается, «вплетается» в речевые образцы, клише, специфичные для описания статистического материала, и довольно легко запоминаются и сохраняются в долговременной памяти студентов. Однако это не исключает выполнение студентами тренировочных упражнений, которые преподаватель готовит заранее. Сюда относятся:

- упражнения с заданной грамматической структурой, которую следует повторять без изменения;
- подстановочные упражнения;
- упражнения, позволяющие формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур;
- упражнения игрового характера, которые приближают процесс активизации грамматического материала к условиям реального общения.

Выполнение грамматических упражнений осуществляется в основном устно или письменно под руководством преподавателя, при самостоятельной работе студентов правильность выполнения упражнений можно проверить по приложенным ключам. Некоторые образцы таких упражнений приводятся ниже.

1. Beschreiben Sie die Grafik. Schreiben Sie Sätze mit dass.

Die Grafik zeigt, dass	2 %	der Deutschen	die Familie	sehr wichtig	finden
Man kann sehen,	6 %			weniger	
	37 %			nicht wichtig	

Lösungen:

Die Grafik zeigt, dass 2 % der Deutschen die Familie nicht wichtig finden.

Man kann sehen, dass 6 % der Deutschen die Familie weniger wichtig finden.

Die Umfrage hat gezeigt, dass 37 % der Deutschen die Familie wichtig finden.

www.fraun.cz : Dr. Dagmar Giersberg studio d)

Bevollständigen Sie die folgende Tabelle.

Nomen	Adjektiv	Verb
das Wachstum	wachsend	wachsen
der Anstieg		zunehmen

1. Bilden Sie das Perfekt von folgenden Verben.

sich entwickeln • steigen • sinken • konstant bleiben ...

Lösungen:

hat sich entwickelt, ist gestiegen, ist gesunken (um / auf), ist konstant geblieben ...

4. Bei Beschreibung von Strukturen und Gliederungen werden verschiedene Redemittel verwendet. Wie lauten die Rektionen folgender Redemittel? Fillen Sie die Tabelle aus.

1. setzen Sie das passende Verb im Imperfekt in die Lücke ein. (zunehmen, steigen, sich erhöhen, sich verringern, abnehmen)

2. Bringen Sie die Redemittel in die richtige Reihenfolge.

1998, gegenüber 1997, um 4 295 oder 4,6 Prozent auf 96 869, die Zahl der Verträge, stieg.

3. Bilden Sie aus dem Wortmaterial korrekte Sätze.

ein Umsatzplus; es; dem Vorjahr; von; gab; 8%; gegenüber; bis; im Jahr 2010; von; auf; die Arbeitslosenquote; sinken; 9,4 Prozent; im Jahr 2004; 8,5 Prozent.

8. Üben Sie die Perfektformen der angegebenen Verben und die Präpositionen! Ist das Verb reflexiv? Welche Präpositionen brauchen Sie? Bitte ergänzen Sie:

Bevölkerungsentwicklung in Mannheim seit 1970

1	1970	1982	die Einwohnerzahl	
133.000	308.000		(sinken)	
2	1970	1982	die Einwohnerzahl	
133.000	308.000		(zurückgehen)	

Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache • © Verlag Liebaug-Dartmann

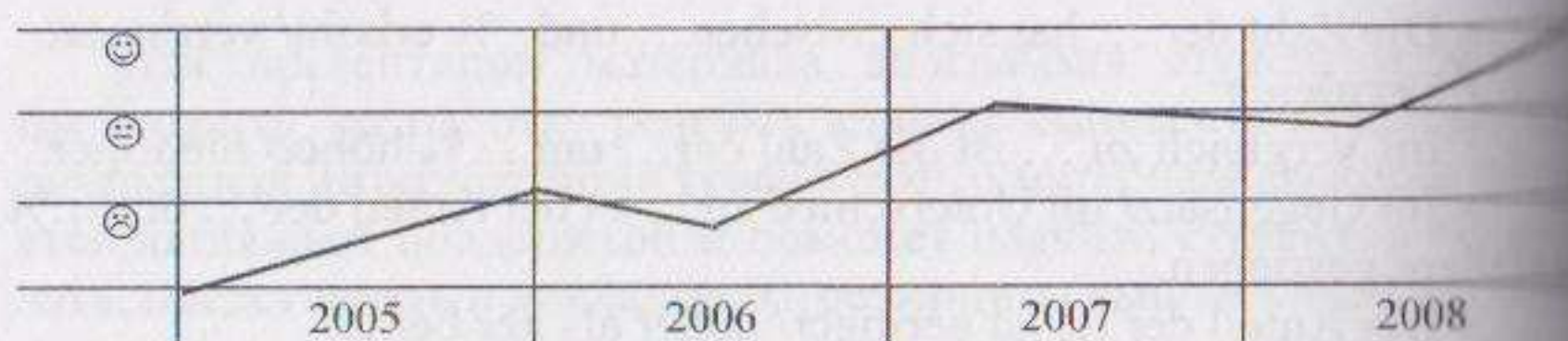


Рис. 3.6. Kundenzufriedenheit

1. Die Grafik zeigt, dass sich die Kundenzufriedenheit insgesamt ... Aus der Grafik geht hervor, dass die Kundenzufriedenheit 200 ... Wie man sehen kann, ist/hat die Kundenzufriedenheit ... 2. die Kundenzufriedenheit • die Verkaufszahlen • der Absatz • der Umsatz • zurückgehen (um/auf) • sich stabilisieren • zunehmen (um/auf) • konstant bleiben • wachsen (um/auf) • fallen (um/auf) • sich entwickeln / hat sich entwickelt • steigen / ist gestiegen (um/auf) • sinken / ist gesunken (um/auf)

aus: Schritte international im Beruf © 2007 Hueber Verlag, Autorin: Sandra Jotzo

**Lösung:**

Wie man sehen kann, hat die Kundenzufriedenheit 2005 konstant zugenommen. Anfang 2006 ist sie zunächst etwas zurückgegangen. Die Grafik zeigt, dass die Kundenzufriedenheit 2007 relativ konstant geblieben ist. Wie man sehen kann, ist die Kundenzufriedenheit 2008 besonders stark gestiegen. Aus der Grafik geht hervor, dass sich die Kundenzufriedenheit insgesamt sehr positiv entwickelt hat. Insgesamt hat sich der Umsatz der Firma Kunze & Co. in den letzten Jahren positiv entwickelt. So sind die Verkaufszahlen 2005 sogar um 10 Prozent gestiegen. Obwohl der Absatz 2006 dann zunächst leicht gesunken ist, hat sich die Situation in der zweiten Jahreshälfte schnell wieder stabilisiert und auch verbessert. 2007 sind die Verkaufszahlen konstant geblieben – und das auf einem relativ hohen Niveau. Erst Anfang 2008 ist der Umsatz im ersten Quartal wieder zurückgegangen. Mit neuen Produkten und Qualitätskontrollen ist es Kunze & Co. aber gelungen, dass die Zahl der Bestellungen im zweiten und dritten Quartal wieder zugenommen hat. Es zeigt sich also auch hier: Der Schlüssel zum Erfolg sind gute Qualität und zufriedene Kunden.

1. Folgende Schritte werden genannt, wenn Sie den Test DaF ablegen wollen:

- 1) Information über Termine, Testzentren, Gebühren usw.
- 2) Anmeldung ans Testzentrum Zittau per E-Mail
- 3) Bezahlung der Rechnung über 150 Euro
- 4) Anreise in Zittau
- 5) Absolvierung des Tests im Selbstlernzentrum
- 6) Abholen des Zeugnisses nach etwa sechs Wochen

1. Füllen Sie im Text die Lücken aus. Beachten Sie die Reihenfolge der oben genannten Schritte. Setzen Sie zuerst, dann, anschließend, schließlich, schließlich ein.

Wenn Sie den Test DaF ablegen wollen, müssen Sie sich \_\_\_\_\_ (zuerst) über Termine, Testzentren, Gebühren usw. informieren. \_\_\_\_\_ (Dann) müssen Sie sich per E-Mail am Testzentrum in Zittau anmelden. \_\_\_\_\_ (Anschließend) haben Sie die Rechnung über 150 Euro zu bezahlen. \_\_\_\_\_ (Nachdem) Sie in Zittau angekommen sind, absolvieren Sie im Selbstlernzentrum den Test. \_\_\_\_\_ (schließlich) können Sie nach etwa sechs Wochen Ihr Zeugnis in Zittau abholen.

Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache • © Verlag Liebaug-Dartmann

**3. Textproduktion**

Quelle: Alberta. Das Freiburger Magazin für Studierende. 3/2004

**Hinweis:** Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text im Umfang von 150–200 Wörtern.

In diesem Text sollen Sie im ersten Teil eine Grafik beschreiben. Achten Sie dabei darauf, dass Sie die Hauptaussagen der Grafik zusammenfassen.

Im zweiten Teil sollen Sie Stellung zu einem Thema nehmen. Hierbei müssen Sie Ihren Standpunkt begründen.

Ihr Text muss klar gegliedert und die Teile sprachlich miteinander verbunden sein.

В связи с этим мысль о необходимости социокультурного образования средствами иностранного языка приобретает особое звучание.

Социокультурное обоснование обучения рассматривается в исследованиях Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, В.П. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой [8; 12; 13; 14]. Согласно концепции социокультурного обучения, овладение иностранным языком предполагает изучение индивидуального и коллективного менталитета, формирование системного мышления, способности одновременного восприятия двух культурных измерений и сведения языковых и культурных фактов к единой системе лингвокультурных явлений.

Социокультурное обучение провозглашает в качестве основополагающего принципа «взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие личности изучающего иностранный язык средствами этого языка» (В.В. Сафонова) [13].

Анализируя современные тенденции в обучении иностранному языку, мы полагаем, что профессиональное владение языком невозможно без социокультурного аспекта, так как любой язык изучается в контексте определенных культур, национального менталитета, специфически национальной картины мира, что и обеспечивает эффективность межкультурного общения.

Таким образом, в нашем исследовании мы рассматриваем концепт социокультурного образования в теории и практике межкультурной коммуникации, определяя задачи обучения иностранному языку не только как средству общения, но и как условие формирования «культурно-языковой личности».

Проблема формирования языковой личности нового типа (И.И. Халеева и др.) [15; 16; 19] способной эффективно осуществлять межкультурное общение во всех сферах, заняла главенствующее положение в преподавании иностранных языков в вузах. Поскольку язык является инструментом создания и интерпретации «образа мира», проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности, инструментом социального взаимодействия, формирования и социализации личности, языковое образование играет в процессе развития личности ведущую роль.

Целью обучения, иностранным языкам, на наш взгляд, определяется не набор конкретных умений, не овладение отдельными знаниями о культуре страны изучаемого языка, а формирование

языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной деятельности в глобальном мультикультурном социуме.

Необходимость формирования культурно-языковой личности в процессе социокультурного образования продиктована условиями глобального мира, для эффективного функционирования в котором недостаточно лишь изучать, стараясь понять, культуру изучаемого языка. Сегодня необходим совершенно другой подход, который бы базировался не только на осмыслении универсальных культурных концептов, имеющих общечеловеческую ценность, но и на понимании специфического социокультурного выражения данных концептов в различных этнокультурах.

Языковая личность становится объектом внимания при обучении иностранному языку. Всё большая ориентация лингвистики человека потребовала пересмотреть методологические основы обучения на современном этапе. Обращение к проблеме формирования культурно-языковой личности основано на гуманитарном знании в целом и рассмотрении концепта «культурно-языковой личности», в частности.

Мы считаем, что исследование природы и определение структуры вышеупомянутой личности должны вестись, с одной стороны, с использованием компетентностного подхода в области лингвистики, а с другой стороны, посредством максимального использования привлечения реального социокультурного опыта общения, проживания и функционирования в условиях современности общества. В частности такая возможность представлена развитием повседневного общения в Интернет-среде, которая активно отражает современный поликультурный мир и создаёт благоприятные условия для реализации социокультурного и мультикультурного общения.

Уже анализ теоретических работ в области взаимосвязанного обучения языку и культуре показывает, на то, что вопросы формирования мультикультурной языковой личности начинают занимать всё большее место в современных методических исследованиях. За последние десятилетия в центре внимания учёных формируются историчной языковой личности в процессе обучения иностранному языку (И.И. Халеева; И.Б. Игнатова; Н.Д. Гальскова) и изучение иностранного языка и культуры в рамках формирования межкультурной языковой личности или медиатора культур (собственной и иноязычной), в большей степени ориентированной к эффективной межкультурной коммуникации

29. Ivanska, A. Redemittel zur Verbalisierung statistischer Übersichtsformen im Polnischen und Deutschen. – Katowice, 2008.
30. Schnotz, W.(1992): Wissenserwerb mit logischen Bildern. Forschungsberichte. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudium an der Universität Tübingen, Tübingen.
31. Schritte international im Beruf – Hueber Verlag, 2007.
32. Stonjek, D. (1997): Diagramme – Veranschaulichung statistischer Daten. In: Medien: Systematik und Praxis. Hrsg. von J. Birkenhauser, München.
33. Themen neu. Zertifikatsband / Hueber, 2002.
34. Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache / Verlag Liebaug-Dartmann, 2009.
35. Unternehmen Deutsch. Lehrbuch von C.Conlin München: Klein Edition Deutsch, 1995.
- Интернет ресурсы:
36. <http://www.fraus.cz>
37. <http://www.wirtschaftsdeutsch.de>. (Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken von Udo Tellmann.)
38. [http://www.ssag.sk/SSAG\\_study/NEJ](http://www.ssag.sk/SSAG_study/NEJ). (Redemittel zur Beschreibung einer Statistik / einer Graphik / eines Schaubildes/ eines Diagramms/ einer Tabelle.)

#### **4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА**

В условиях нарастания процессов мировой интеграции и глобализации во всех сферах человеческой деятельности перед нашей школой встаёт задача подготовки будущих специалистов с высоким уровнем развития общей культуры.

В области языкового образования, в реальных контактах студентов с носителями многочисленных культур посредством изучаемых в вузе языков, формирования личности нового типа, востребованной современным обществом для прогрессивного созидательного развития, это представляется возможным в про-

цессу изучения иностранных языков. Для осуществления этой задачи не только обновить содержание и технологии образования, прежде всего, подготовить специалиста с новым типом мышления, новым отношением к жизни, поколения, способного самостоятельно определяться в условиях быстро меняющегося мира. В основополагающем государственном документе – Национальной доктрине образования в Российской Федерации [11] отражена в разделе «Основные цели и задачи образования» эта система образования призвана обеспечить воспитание граждан, способных к социализации, обладающих высокой нравственностью и проявляющих терпимость, уважительное отношение к традициям, традициям и культуре других народов; формирования культуры мира» [11].

Решение этой задачи возможно только на основе гуманистических принципов новой педагогической парадигмы, определившие существенные изменения не только цели и содержания обучения, но и результата образования, который начинают характеризовать через компетенции, «определяющие современное качество образования» [10].

Существенные изменения, которые переживает сегодня высшая школа, связаны с глобальными социокультурными тенденциями современной эпохи. Глобализация мира стала важнейшей характеристикой развития общества. В условиях стремительно развивающихся информационных технологий наблюдается сближение культур и народов, усиление их взаимодействия в социальной и культурной сфере. В то же время происходит стирание этнического и культурного своеобразия народов, унификация культурной жизни. В результате человек в современной социокультурной ситуации оказывается на рубеже культур.

В Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации на период до 2025 года [10] в разделе о социокультурных ориентирах речь идёт о необходимости отказа от идей этнокультурной унификации и утверждению идеала культурного разнообразия человечества. Подлинная культура может быть основой для расширения контактов и сближении культур. Отмечается, что в основу российского образования должны быть положены такие системные принципы, которые позволят превратить образование в эффективный социокультурный механизм, предопределяющий целостность общества, и решающий задачи нравственного развития и воспитания личности.

никации. Становится аксиомой высказывание о том, что любой язык несет отпечаток культуры и менталитета.

Таким образом, любое обучение является передачей молодому поколению культуры в определенном объеме и ее различных проявлениях, способствующих формированию личности, а язык является одним из способов трансляции культуры. Поскольку язык социален и единственным источником, из которого может быть почерпнуто содержание образования, является культура, социокультурный компонент должен пронизывать содержание обучения иностранному языку и, присутствуя во всех его составляющих, обеспечивать нерасторжимую связь языка и культуры.

Тезис о социальности языка следует понимать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. В любой момент развития культуры обслуживающий ее язык отражает ее полностью и адекватно. Следовательно, движущей силой прогресса, любых перемен в языке являются, в конечном счете, общественные коллективы членов национально-культурной и языковой общности. Однако одновременно допустимо говорить и об определенном воздействии языка на развитие культуры (например, в области фольклора, художественной литературы). В такой взаимозависимости наблюдаются известные конфликты и даже неполные соответствия, поэтому единство языка и культуры на самом деле является диалектическим, а любые попытки установить механическую привязку языка к культуре или культуры к языку искажают сложное и многоплановое явление.

Исходя из данного тезиса, мы соглашаемся с утверждением Г.В. Елизаровой о том, что социокультурный аспект предполагает в дополнение к культурным составляющим исследуемых явлений учет и социального компонента. Согласно Г.В. Елизаровой, особенности ритуалов поведения и способов выражения ценностей объясняются не только различиями в ценностных системах исследуемых культур, но и спецификой социального статуса участников акта общения или социальных институтов, диктующих модели поведения [8].

На основании нашего исследования, анализируя вышесказанное, можно утверждать, что наполнение содержания языкового курса социокультурным компонентом может служить средством мотивации иноязычной речевой деятельности обучающихся и развития социокультурных образовательных потребностей

обучающихся. Оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося к адекватному восприятию чужой культуры, осознанному отношению к существующим стереотипам, может помочь выработать индивидуальную линию поведения в различных ситуациях межкультурных контактов.

Выделенные нами преимущества подтверждают мысль о том, что специфика и педагогический потенциал социокультурно ориентированного обучения ориентированы на решение проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов.

Чтобы получить наиболее полное представление о социокультурной компетенции и разработать систему её формирования в средней школе, мы обратились к истории становления данной проблемы в педагогической теории и практике.

Историко-педагогический анализ понятийного аппарата проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов позволил проследить эволюцию ее становления, что обеспечивает адекватное понимание современного состояния и позволяет обоснованное определение перспектив дальнейшего развития. В становлении и развитии проблемы исследования мы выделяем три этапа.

Первый этап – 80-е годы XX в. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предположительно разграничения понятий «компетенция», «компетентность», началом исследования различных видов языковой компетенции, расширением понятия «коммуникативная компетентность».

Введение термина «компетенция» в научный обиход связывают с именем американского лингвиста Н. Хомского. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий (слушающий) должен был уметь образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, уметь замечать формальное сходство (различие) в двух языках.

В этот же период социолингвисты (Л. Тайлер, Г. Уайт, А. Айвс и др.) в противовес узко понимаемой лингвистической компетенции предлагают понятие «коммуникативная компетентность», определяя её как владение лингвистической компетенцией, наличие сведений о языке, наличие умений соотносить языковые



(Г.В. Елизарова, О.А. Леонтович и др.) [8], а также социокультурного подхода к обучению языкам международного общения, практических методик его внедрения в школе и вузе (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасовой и др.) [12; 13; 14].

На наш взгляд, культурно-языковая личность – это личность, обладающая совокупностью способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие речевых произведений на базе языковых средств.

Современная интерпретация вышеупомянутого концепта базируется на приобщении через иностранный язык не только к системе культуры общества (лингвокультуре, в том числе), но и к всей концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление менталитета носителя языка.

Иными словами, культурно-языковая личность – есть совокупность черт человека, которая складывается из овладения «языковой культурой мира носителей этого языка» и концептуальной картиной мира, позволяющей понять новую культуру и социальную действительность. Развитие этих черт и свойств у специалиста позволит ему быть эффективным участником межкультурной коммуникации, а это и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку на современном этапе. Реализовывать данную цель – значит не только развивать у обучаемого умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его колоссальной иноязыковой информацией, необходимой для адекватного общения, взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нём качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур. При этом важно, чтобы обучаемые научились понимать эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей.

Задача методики обучения иностранным языкам в рамках теории социокультурного образования заключается в том, чтобы научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира.

Среди работ по исследованию проблемы социокультурного образования наиболее глубоким рассмотрением его содержания с одной стороны отличаются, на наш взгляд, работы В.В. Сафоновой, где дано философское обоснование изменения социокультурной

личности в сфере языкового образования. Цель исследования Сафоновой – разработка теоретической модели социокультурного образования при изучении языков международного общения как специальности [13].

В своем исследовании мы также отмечаем, что построение новой методической модели обучения нормам межкультурного общения на иностранном языке предполагает обязательное знание социокультурного контекста. В этой связи представляется корректной корректировка целей обучения иностранному языку и процесса обучения, призванного носить социокультурный характер и формировать соответствующую компетенцию будущих специалистов.

Подтверждая мысль о необходимости построения социокультурной модели образования, П.В. Сысоев в исследовании, посвященном культурной вариативности и самоопределению личности, представляет теоретическую модель формирования личности в диалоге культур [12]. Мы полагаем, что основная ценность модели заключена в поэтапном переходе обучающихся от этноцентризма к диалогу культур, где под последним понимается форма общения в современном поликультурном мире. В этой связи особенно важно мнение ученого, «культурное самоопределение личности представляется одним из финальных уровней формирования социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникации («социокультурной компетенции обучающихся») [12].

В исследованиях С.Г. Тер-Минасовой [14], посвященных социальным проблемам межкультурной коммуникации, отмечено, что успешное употребление языка в речи во многом зависит от социокультурных фоновых знаний пользующегося языком в качестве средства общения. Мы разделяем точку зрения ученого на роль социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей, и при необходимости научить студента не просто узнавать иностранную речь, а самому производить ее, где на первый план выдвигается углубление роли социокультурного компонента [14, с. 10].

В своем исследовании мы также отмечаем, что социокультурная составляющая выступает как доминирующий компонент современного образования. Бурное развитие культурологических исследований вызвало интерес к изучению социокультурного языкового аспекта. Расширяются рамки в обучении общению на иностранном языке за счет включения элементов социокультурной комму-

средства с задачами и условиями общения, умение организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности обучаемых.

Вместе с тем «компетенции учащихся» сводились к простым практическим навыкам, которые формировались в результате «автоматизации знаний», что было недостаточно для развития творчества и индивидуальности обучающегося. Было заложено понимание различий «компетенция» и «компетенность».

Н. Хомский отмечал: «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции».

Подводя итоги первого этапа становления понятийного аппарата проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов, отметим, что её развитие происходит в общем контексте понятия «компетенция». Идея формирования данной компетенции не являлась предметом специального изучения.

Второй этап – 90-е гг. XX в. – характеризуется использованием категории «компетенция», «компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному) в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальная компетенция». Этот же период отмечен значительным обогащением понятия «коммуникативная компетенция», данными действительных теорий, в соответствии с которыми процесс общения рассматривался не только как передача и прием информации, но и как регулирование отношений между партнерами.

Активное внедрение коммуникативного метода обучения иностранному языку (У. Литлвуд, Г. Олрайт, Е.И. Пассов, Э.П. Шубин и др.) послужило отправной точкой в изучении социокультурного компонента иноязычного общения.

Понимание общения как процесса социального взаимодействия на основе системы вскрытых социальных отношений совместно действующих субъектов различных иносоциумов вызвало интерес к социокультурной составляющей коммуникативной компетенции.

Хронологически развитие коммуникативного метода и, следовательно, определение характеристик коммуникативной компетенции

были зарубежными лингвистами предшествовало развитию понятия направления в отечественной методике.

Г.Н. Елизарова объясняет данный факт тем, что в рамках западной российской образовательной системы иноязычное общение имеет сугубо искусственный характер [8].

Более открытые западные общества столкнулись с необходимостью обучения общению представителей разных культур гораздо раньше. Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что обучение языком предполагает не только знание грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления. И хотя знание лингвистических знаний для формирования коммуникативной компетенции признавалась многими методистами, зависимость процессов продукции и рецепции речевых сообщений от социокультурных факторов исследовалась недостаточно активно. Впервые эта зависимость была глубоко исследована в работах Ф. Эриксона и Д. Шульца.

Вопросы коммуникативной компетенции, включающие культурное измерение, обсуждались и на уровне создания учебных программ и планов в США в конце XX века, затем регулярно включались в исследовательские работы и нормативные документы.

Понимание под коммуникативной компетенцией в Западной дидактике понимается способность обучаемого адекватно общаться в различных коммуникативных ситуациях и его умение организовать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Аналогично складывалась ситуация и в отечественной науке. В современных исследованиях коммуникативная компетенция рассматривается как цель обучения иностранным языкам (М.А. Зинина, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов и др.) и представляется собой сложное многокомпонентное образование, включающее такие элементы, как лингвистический, социолингвистический, социокультурный и некоторые другие (И.Л. Бим, В.В. Сафонова, В.И. Чичиков) [12; 13].

В контексте проводимого нами исследования заслуживает внимания мнения ученых, которые понимают под коммуникативной компетенцией совокупность социальных, лингвистико-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание речи на изучаемом языке. Учитывая, что данное определение со-

держит основные компоненты изучаемого нами феномена, входящего в структуру коммуникативной компетенции, – социальный и культурный, в дальнейшем мы будем придерживаться этой трактовки коммуникативной компетенции.

Дальнейшее развитие коммуникативного метода повлекло за собой неоднократную модификацию компонентного состава коммуникативной компетенции. Модификация структурного содержания коммуникативной компетенции обусловила систематическое изучение её социокультурного компонента.

В работах М. Байрама, А.А. Бердичевского, М. Бернса, Я. Вайсберга социокультурная компетенция понимается как комплекс знаний, умений и навыков о ценностях, языке, традициях, достижениях культуры, овладение которыми определяет во многом успешность общения с представителями иноязычной культуры, позволяя чувствовать себя уверенно и комфортно в иноязычной среде.

Процесс активного внедрения коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку сопровождался радикальными изменениями социальной жизни нашей страны. Стремительное вхождение в мировое сообщество открыло новые возможности и перспективы сотрудничества, что способствовало развитию диалога культур как сравнения, взаимодействия и понимания иных культурных ценностей.

В новых условиях стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при наличии ясного понимания и реального, действенного учета социокультурного фактора.

С введением культурной составляющей в парадигму обучения иностранному языку целью обучения становится, по определению В.П. Фурмановой, овладение социокультурным опытом представителей лингво-культурной общности.

На основании изложенного можно констатировать, что проблема формирования социокультурной компетенции получила новый виток исследования: развитие социально-экономических и культурных связей послужили импульсом процесса изучения данной проблемы.

Рассматривая социокультурную компетенцию как сложное образование, включающее знания, умения и навыки, мы исследуем отдельные аспекты процесса её формирования.

Характерной особенностью представленного этапа является дифференцированное рассмотрение видов компетенций в зависимости от рода деятельности. Например, при разработке уровня овладения иностранным языком внутри языковой компетенции Европа сегодня чётко выделяет стратегическую, социальную, лингвистическую, языковую и учебную компетенции. Понятия «компетенция», «компетентность», начинают оперировать в педагогике, психологии. В профессиональной психологии и педагогике под компетенцией понимается общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые формируются благодаря обучению.

Нравление на педагогической авансцене понятий «компетенция» и «компетентность» побуждает ученых начать исследование формирования и структуры профессиональной компетенции, в частности профессионально-педагогической, и строить обучение с ориентацией на её формирование как конечный результат образовательного процесса. Сегодня на материале педагогической деятельности компетенция впервые рассматривается как интегративное «свойство личности».

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что к завершению второго этапа систематическое изучение социокультурного компонента коммуникативной компетенции привело к разработке отдельных аспектов процесса формирования социокультурной компетенции будущего специалиста в системе высшего образования без учета особенностей профессиональной деятельности.

Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало тему компетенций в профессиональном образовании: предполагается формирование системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в котором квалификации опишутся бы в терминах компетенций...

На наш взгляд, категории «компетенция» и «компетентность» наиболее соответствуют пониманию современных целей образования. Если предположить, что речь идет о развитии новой области педагогического знания, необходимо четко определить с основными составляющими его понятийной системы. В российском энциклопедическом словаре «компетенция» трактуется как «знание и опыт в той или иной области». Близкое по содержанию определение понятия «компетенция» дается в Словаре иностранных слов: «(от лат. *competencia* – принадлежность по

Современный этап становления проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов характеризуется комплексным исследованием профессиональных компетенций, что обуславливает создание теоретико-методологической базы для всестороннего научного изучения социокультурной компетенции и процесса её формирования в системе высшего профессионального образования. Распространение идей социокультурного образования и межкультурной коммуникации создали условия для теоретического и практического решения проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов.

С учётом вышесказанного, формирование социокультурной компетенции непосредственно будет влиять на формирование поликультурной языковой личности (Л.П. Халяпина) [19], которое в свою очередь основано на следующих принципах:

- принципе ориентации на познание и учёт концептов разных культур;
- принципе интеграции обучения и реальной коммуникации с представителями различных культур;
- принципе осознания глобального и самобытного в личности;
- принципе автономии и самостоятельности личности в обучении.

#### Библиографический список

1. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в XXI век / В.С. Библер. – М.: Академия, 2001. – 412 с.
2. Библер, В.С. Нравственность, культура, современность (Философские размышления о жизненных проблемах) / В.С. Библер. – М.: Наука, 2000. – 364 с.
3. Болина, М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Болина. – Челябинск, 2000. – 176 с.
4. Бессарабова, И.С. Поликультурное образование в России и США. – <http://www.famous.scientists.ru/>
5. Бессарабова, И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: моногр. / И.С. Бессарабова. – Волгоград: Изд-во ВГПТУ Перемена, 2008. – 364 с.
6. Гаганова, О.К. Поликультурное образование в системе общешкольного образования США: дис. .... канд. пед. наук / О.К. Гаганова.

Высшая Академия Естествознания. Научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2008. – № 5.

7. Гаганова, О.К. Теория обучения иностранным языкам: лингвистическая и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / О.К. Гаганова. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
8. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб., Изд-во КАРО, 2005. – 352 с.
9. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная ответственность человека / И.А. Зимняя // Интернет – журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. – <http://www.eudos.ru/journal/2006/0504/htm>
10. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. – <http://www.russian.edu.ru/>
11. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – <http://www.dvgu.ru/>
12. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: моногр. / П.В. Сысоев. – М.: Глосса, 2008. – 389 с.
13. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дисс. д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М.: Наука, 2011. – 376 с. – <http://www.lib.ua-gu.net/>
14. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 411 с.
15. Халеева, И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода // Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения: Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 17-21 июня, 1991. – М.: АН СССР, Ин-т языкознания, 1991. – С. 310–312.
16. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычного речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
17. Халеева, И.И. Понимание иноязычного устного текста как процесс межкультурной коммуникации / И.И. Халеева // Глядя в будущее. Труды советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17–21.X.89. – М.: ГИИЛ, МГУ, 1992. – С. 120–127.
18. Халяпина, Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как средство подготовки к ситуации межкультурной коммуникации / Л.П. Халяпина // Коммуникация: Концептуальные и прикладные аспекты: материалы второй Международной конференции. – Ростов-на-Дону, 2004. – С. 135–137.

праву) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом».

Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный» и обозначает обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение.

В исследованиях И.А. Зимней отмечается схожая точка зрения. Раскрывая преимущества компетентностной модели образования, И.А. Зимняя говорит о практической, действенной стороне компетенции, тогда как компетентность включает собственно личностные качества, определяется как более широкое понятие, всегда есть актуальное проявление компетенции. И.А. Зимняя трактует компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социальной профессиональной жизнедеятельности человека» [9]. Важно отметить, что эта точка зрения нашла отражение в Стратегии модернизации содержания общего образования: «понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя... Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и т.д.» [9].

Анализ дефиниций понятия «компетентность» демонстрирует:

- наличие общих составляющих ее содержание (знание, умение, навык, опыт, качества личности);
- единство точек зрения на данный феномен как личностно-социально интегрированный результат образования;
- обусловленность содержания и структуры компетентности характером выполняемой деятельности.

Принимая во внимание эти положения, под компетентностью мы понимаем комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

Современный, третий этап, развития проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов проецирует в условиях реформирования образования на основе компетентностной модели качества подготовки специалистов (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.).

И.А. Зимняя в своем исследовании отмечает, что решение проблемы повышения качества образования связано с переосмыслением и результата, что же касается оценки результата образования, то именно автор, происходит резкая переориентация с понятия «знаточность», «образованность», на понятия «компетентность», «компетентность» обучающихся [9].

Компетентность в иноязычном образовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция».

Важно отметить, что компетенция трактуется и как цель, и как результат. По И.А. Зимней, цель обучения иностранному языку – коммуникативная компетенция – представляет собой «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [9].

Аналогично складывается ситуация в зарубежной науке. В Японии, отдавая приоритет коммуникативной компетенции, основное внимание исследователей уделяется её социокультурной составляющей.

Рассматривая компетенции как желаемый результат образования, ученые связывают основные направления исследований с определением понятий «компетенция» и «компетентность», определением уровней компетенций и объема входящих в них компонентов, разработкой критериев их оценки и эффективных путей формирования. В связи с этим понятия «компетенция» и «компетентность» стали предметом специального исследования в психологии труда и педагогике.

Несмотря на дальнейшую разработку проблемы компетенций, в отечественной психолого-педагогической литературе отсутствует единое понимание данного термина. Различными исследователями она трактуется как:

- 1) индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии;
- 2) способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи;
- 3) совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним);

- «готовность специалиста к деятельности, основанной на знаниях и умениях, которые приобретены в процессе обучения и направлены на успешное включение в профессиональную деятельность»;

- «рациональное сочетание знаний и способностей, которыми обладает работник данной организации»;

- «конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки и понимание/отношение, необходимые для эффективной (профессиональной) деятельности в выбранной области»;

- «способность человека выполнять задания в заранее определенных условиях на компетентных уровнях, соответствующих какой-либо официальной стандартизации» и др. ссылки.

Анализ данных определений со всей очевидностью демонстрирует:

- единство точек зрения на компетенцию как синтез теоретического знания и практической деятельности;

- наличие общих понятий, составляющих ее содержание (знания, умения, способность, готовность, качества личности);

- обусловленность содержания и структуры компетенции характером выполняемой деятельности.

Принимая во внимание данные положения, в нашем исследовании под компетенцией мы понимаем способность и готовность личности к выполнению деятельности, основанной на совокупности определенных знаний, умений, навыков и практического опыта, приобретенных в процессе профессиональной подготовки; круг полномочий. Необходимо отметить, что как способность компетенцию можно формировать, развивать и диагностировать. М.В. Рыжак в своем исследовании уточняет данный термин И.А. Зимней: «формирование компетенции – процесс, который в принципе никогда не заканчивается». Отсюда ещё один очень важный вывод: если ставится задача оценить сформированность компетенции, то возможно говорить только о степени её сформированности для конкретного этапа жизни человека.

Не отрицая мнения ученых-педагогов о разведении понятия «компетенция» и «компетентность», мы вслед за И.А. Зимней в ряде случаев будем приводить их вместе (компетенция/компетентность) [9].

Характерной особенностью третьего этапа развития проблемы формирования социокультурной компетенции будущего

специалиста являются исследования с акцентом на социально-педагогический и коммуникативный аспекты компетенции/компетентности специалиста.

Иностранная языковая компетенция как учебный предмет отличается от всех остальных коммуникативной природой. Очевидно, что главнейшей из профессиональных компетенций специалиста является способность осуществлять коммуникативно-обучающую функцию, в частности на иностранном языке.

Поэтому основная масса работ посвящена формированию социокультурной компетенции/компетентности. Отличительной чертой этих исследований является стремление ученых уточнить понятие «социокультурная компетенция», определить её структуру, уровни и факторы формирования.

Согласно мнению ведущих специалистов в области разработки национальных стандартов школьного и вузовского образования в странах Европейского и мирового сообщества, социокультурная компетенция отнесена к числу ключевых.

На заседании симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (г. Берн, 1996 г.), ключевая компетенция – это определенная компетенция, соответствующая наиболее широкому спектру специфика, т.е. наиболее универсальная по своему характеру и степени применимости.

Следует отметить, что данные идеи нашли свое отражение в современных программах по иностранным языкам, где отмечена необходимость осуществлять особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.

Основная задача изучения проблемы исследования требует рассмотреть понятие «социокультурный».

Согласно толкованию С.А. Кузнецова, «социокультурный – это связанная социальными и культурными причинами».

Понимая общество как единство культуры и социальности, И. Горвиц предлагает следующую емкую формулу: «Личность, общество и культура – неразрывная триада». И поясняет: «Структура социокультурного взаимодействия имеет три аспекта, неотделимые друг от друга».

В культуре есть языки, социальная память и программы человеческого поведения. Следовательно, культура – это информационное обеспечение общества, это социальная информация, которая реализуется в обществе с помощью знаковых систем. В данном

контексте представляется возможным толковать понятие «культура» как синоним термина «компетенция» (коммуникативная культура, информационная культура и т.д.).

Теоретическое осмысление проблемы позволяет сделать вывод о том, что трансформации экономических, политических и культурных моделей, возможности расширения мира до «мультиверума» дали определенный импульс процессу изучения формирования социокультурной компетенции будущих специалистов.

Так, в работах В.В. Сафоновой социокультурная компетенция исследуется с ориентацией на общественно-политическую, социально-педагогическую и профессионально-педагогическую сферы будущих специалистов.

В целом в отечественной литературе по теории и методике преподавания иностранных языков за последние годы накоплен достаточный материал по вопросам формирования основ социокультурной компетенции (М.А. Богатырева, Т.М. Вельдман, Е.И. Воробьева, Г.Г. Жоглина и др.); содержания и структуры данной компетенции (И.Л. Бим, П.В. Мильруд, В.В. Сафонова и др.); путей и факторов формирования социокультурной компетенции (Г.А. Воробьев, Н.А. Игнатенко, Е.Н. Соловова и др.). Некоторые исследователи (А.В. Гусева, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев и др.) отмечают, что социокультурная компетенция будущих специалистов имеет ряд специфических черт, следовательно, её формирование требует специально разработанной системы. Опыт общения представляет собой выбор социокультурно приемлемого стиля общения, верную трактовку явлений иноязычной культуры, прогнозирование восприятия и поведения носителей языка и культуры, повышенную толерантность к участникам коммуникации, способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении, создание социокультурного портрета страны изучаемого языка, а также участников коммуникации.

Соглашаясь в целом с данной трактовкой, мы вместе с тем считаем, что такое широкое определение понятийного содержания социокультурной компетенции, возможно, затруднит её измерение и оценку в качестве результата образования.

Определение социокультурной компетенции, данное в журнале «EIT NEWS» (2000) синтезирует ряд данных вышеуказанных дефиниций: «социокультурная компетенция есть готовность и способность к ведению диалога культур, что предполагает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Это инструмент воспитания международно-ориентированной личности,

осознающей взаимозависимость и целостность мира, способствующей развитию межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества.

Следует уточнить, что в данном определении понятие «готовность» применено в значении состояния, которое представляет собой «... наличие у субъекта образа структуры определенного знания и постоянной направленности сознания на его выполнение». Умение рассматривается как «... умения, а также возможности производить какие-нибудь действия». Эти знания передают суть и содержание компетенции. Формируясь на стыке теории и практики, они проявляются не в форме заученного материала, а в умении личности познавать, общаться и действовать в сфере межкультурной коммуникации.

Анализ различных толкований определения «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что во всех случаях выделяются процессы, связанные:

- 1) с эффективностью межкультурной коммуникации;
  - 2) с усвоением социализации личности, её аккультурацией;
  - 3) с формированием гуманистического планетарного сознания.
- Данное обстоятельство помогает нам уточнить анализируемое определение, под которым мы, вслед за Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоевым, понимаем овладение будущими специалистами комплексом социокультурных знаний о национальной специфике страны изучаемого языка, умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с данной спецификой, готовность и способность к диалогу культур [8; 12; 13].

При моделировании целостного образа компетентного специалиста с высоким уровнем развития общей культуры предполагается, что человек культуры — свободная, духовная личность, ориентированная на ценности мировой и национальной культуры, стремящаяся к творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Исходя из вышесказанного, социокультурную компетенцию будущего специалиста мы рассматриваем как интегративную характеристику специальности, отражающую способность и готовность применять комплекс социокультурных знаний о национальной специфике своей страны и страны изучаемого языка в процессе профессиональной деятельности и умений в сфере межкультурной коммуникации, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как коммуникабельность, эмпатичность, толерантность.

19. Халяпина, Л.П. Языковая и речевая специфика коммуникации в Интернет-среде // Этногерменевтика и этнориторика: сб. науч. статей научной серии. Вып. 10: Этногерменевтика и антропология. – Кемерово, 2004. – С. 473–482.

20. Халяпина, Л.П. Формирование языковой личности нового поколения как средство повышения качества образования в условиях информационного общества / Л.П. Халяпина // Качество образования: теория и практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Томск, 2004. – С. 67–69.

## 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Трудно найти предмет исследования более значимый для целого ряда научных парадигм, чем общение. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется. Общение, во всем многообразии форм (вербальное, невербальное, виртуальное и т.д.), видов (формальное, неформальное, ролевое и т.д.), типов (межличностное, межгрупповое, межкультурное и т.д.) наиболее наглядно раскрывает специфику человеческого общества [37]. В педагогической науке, например, невозможно решать задачи научного осмысления и конструирования образовательного процесса без включения в него содержания, предусматривающего обучение будущего профессионала общению с учетом специфики его профессиональной деятельности.

Во всех сферах профессиональной деятельности общение играет если не главную, то важную роль. В условиях демократизации социальной действительности и становления рыночной экономики страна нуждается в работниках, обладающих коммуникативными компетенциями. Владение компетенциями профессионального общения на сегодняшний день является важным условием становления профессионала и свидетельствует о высоком уровне его подготовки. Владение компетенциями профессионального общения содействует соответственно профессионала требованию его универсальности, что является приоритетным на современном рынке

труда. Недостатки коммуникативного развития препятствуют профессиональному и личностному росту человека, а профессиональное общение все чаще рассматривается как важный критерий уровня профессионализма выпускника специальности, относящейся к типу «человек – человек» [3; 33].

В связи с тем, что на сегодняшний день реализуется двухуровневая система высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура), то следует говорить о компетенциях профессионального общения бакалавра и магистра в отдельности. Иное, общение является характерным признаком профессиональной деятельности выпускника учреждения высшего профессионального образования (бакалавра, специалиста, магистра).

Согласно ФГОС ВПО, профессиональные компетенции бакалавра, специалиста, магистра разных специальностей отличаются своей спецификой, в то время как способность к устной и письменной коммуникации, готовность к кооперации с коллегами, владение приемами и методами устного и письменного изложения знаний по специальности, умение грамотно пользоваться языком предметной области, владение основами делового общения, способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения и др., относящиеся к общекультурным компетенциям, являются обязательными требованиями к результатам освоения образовательных программ бакалавриата, специалитета, магистратуры [45]. Данные компетенции целесообразно выделить в отдельную группу компетенций профессионального общения. Выделенную нами группу компетенций следует отнести к профессиональным компетенциям в связи с тем, что она отражает специфический аспект определенного направления и связана с исполнением профессиональных компетенций.

Общение, как известно, изучается многими науками: психологией, философией, педагогикой. Наряду с общим понятием общения выделяют понятие делового общения. Под деловым общением И.И. Аминов понимает процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями их совместной деятельности. Содержанием делового общения является обмен информацией и опытом, предполагающий достижение определенной цели и решение конкретной проблемы [2].

И.И. Лавриненко видит деловое общение как вид социальных взаимодействий, направленных на реализацию какого-то общего дела, создающих условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить



значимые для них цели. Деловое общение – это, прежде всего, коммуникация, обмен информацией, значимой для участников общения. Правильно организованное деловое общение способствует установлению и развитию отношений сотрудничества и партнерства между коллегами по работе, руководителями и подчиненными, партнерами, соперниками и конкурентами. В идеале оно предполагает такие способы достижения общих целей, которые не только не исключают, а наоборот, предполагают также и достижение лично значимых целей, удовлетворение индивидуальных интересов. Деловое общение – это способ организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой. Оно представляет собой особую форму взаимодействия в процессе определенного вида трудовой деятельности, которая содействует установлению нормальной морально-психологической атмосферы труда и отношений партнерства между руководителями и подчиненными, между коллегами, создает условия для продуктивного сотрудничества людей в достижении значимых целей, обеспечивая успех общего дела. Содержание делового общения – социально-значимая совместная деятельность людей, которая предполагает согласованность действий, понимание и принятие каждым ее участником целей, задач и специфики этой деятельности, своей роли и своих возможностей по ее реализации. Цель делового общения – организация и оптимизация совместной предметной деятельности [24].

Л.В. Станкевич рассматривает проблему общения в профессиональной деятельности юриста и под деловым общением понимает совокупность материальных и духовных факторов общественного развития, систему, субъекты которой объективируют собственные сущностные силы, сообразуясь с законами, формами и методами профессиональной деятельности [31].

М.В. Колтунова занимается изучением проблемы культуры речи в деловом общении и видит деловое общение как коммуникативную предметно-целевую и по преимуществу профессиональную деятельность в сфере социально-правовых и экономических отношений [16].

Характерной особенностью делового общения, с позиции Б.М. Ребус, является то, что его содержание и цели направлены на решение производственных и социальных задач. Однако деловое общение, как утверждает Б.М. Ребус, как и общение вообще, обычно рассматривается как «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимовлияния

личностей, и как информационный процесс, и как отношение «я» к «ты» и «ты» к «я», и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс синергизации и взаимного понимания друг друга» [23]. В работе А. Парыгина [23; 27].

Также, рассмотрев способы трактовки делового общения некоторыми авторами, отметим, что они лишены полноты описания содержания, конкретной информации о целях, в целом обобщенной характеристики.

Эти недостатки компенсированы в энциклопедическом словаре «Психология общения» под редакцией А.А. Бодалева, который определяет деловое общение как официально регламентированное взаимодействие в рамках профессиональной деятельности для решения деловой задачи. В данном словаре рассматривается деловое общение как особая форма общения, направленной на организацию и оптимизацию сотрудничества людей в трудовом процессе. В конкретной профессиональной области оно имеет свою специфику и называется профессиональным. Деловое общение – такой вид общения, который является нормативно одобренным, жестко регламентированным и функционирующим в какой либо сфере для решения определенных задач. Участниками делового общения могут быть члены одной организации или нескольких организаций, а также лица. Деловое общение направлено на решение широкого круга вопросов взаимодействия людей, создания условий для их эффективного сотрудничества в достижении значимых целей, обеспечения успеха общего дела. Дополнительные функции делового общения проявляются в установлении межличностных отношений сотрудничества, создания оптимального морально-психологического климата в организации. Содержание делового общения: социально-значимая совместная деятельность людей, которая предполагает согласованность действий, понимание и принятие каждым ее участником целей, задач и специфики этой деятельности, своей роли и своих возможностей по ее реализации [25].

Условно деловое общение Н.М. Горайнова называет управленческим общением, в котором участвуют собеседники, занимающие различные позиции соподчиненности или относительной заорганизованности исходя из выполняемых социальных ролей, направленное на оптимизацию процесса управления и разрешение проблем предметной деятельности в организации [7].

Как видно из определений делового общения, его неотъемлемой частью является взаимодействие с исполнением профессиональных компетенций. В то

время как исполнение профессиональных компетенций, связанное (сопровождается) общением (деловым общением). Следовательно имеет смысл выделить профессиональное общение как вид делового общения.

Профессиональное общение как понятие рассматривается в разных областях наук: в журналистике [3; 30], в военном деле [31] и в инженерии [34] и др.

Л.В. Анпилогова рассматривает обучение профессиональному общению студентов-журналистов. Ею сделан ряд выводов по данной проблеме: 1) уже создана определенная научная база, сформулирован круг идей, положений и подходов к проблеме обучения профессиональному общению. 2) обучение профессиональному общению будущих специалистов происходит, к сожалению, по правилу, без учета его сущности как цели профессионального образования. Она ставит вопрос: каким образом следует подходить к изучению феномена профессионального общения (журналистского) в системе вузовского образования. Для его решения, как она считает, необходима концепция обучения (студентов-журналистов) профессиональному общению, т.е. создание поля выбора способов творческого моделирования и самопроектирования общения как эмоционально-ценностного межсубъектного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности. Практическая реализация концепции связана с решением ряда исследовательских задач, основное место среди которых занимает разработка содержания обучения профессиональному общению (журналистов). В настоящее время нет единого концептуального подхода к определению содержания обучения профессиональному общению, не выделены и компетенции профессионального общения, не систематизированы знания по актуальным вопросам общения, не разработан содержательный компонент системы знаний о профессиональном общении в рамках междисциплинарного анализа. Многие технологии профессионального общения не соответствуют изменившимся условиям современной жизнедеятельности человека [3].

В сфере образования студент является заказчиком и потребителем информации в процессе обучения, позволяющей ему впоследствии в процессе профессиональной деятельности сделать выбор значимого способа результативного общения. Поэтому особое внимание мы уделим признакам компетентности в профессиональном общении выпускника вуза.

Профессиональная деятельность предъявляет к представителю той или иной профессии особые требования: необходимо владеть техникой контактирования с различными людьми; владеть средствами выражения мысли и др. Профессиональное общение является системой, обеспечивающей постоянный контроль за ходом и результатами профессиональной деятельности человека, в которой необходимо выявить и распознать проблему, разработать концепцию общения, сформулировать цель предстоящего общения, установить контакт с собеседником, проанализировать полученные данные, реализовать пути решения проблемы, оценить достигнутый результат [3].

В современных психолого-педагогических исследованиях профессиональное общение рассматривается как формализованное деловое общение в определенной профессиональной среде [8; 33; 41]. В отличие от межличностного или делового общения партнеров какой-либо совместной деятельности, которое может осуществляться и в диаде, профессиональное общение чаще всего происходит в социальном объединении. Даже если в профессиональном общении участвуют только два партнера, то они в той или иной мере отражают свою принадлежность к определенной социальной группе, свой социальный статус в коллективе, групповые ценности и нормы. Таким образом, участники профессионального образования в большей мере зависимы от социальных процессов, происходящих в коллективе [34].

Обращаясь на современные научные знания о профессиональном общении, Е.А. Туркина приводит свое понимание данного феномена: опосредованное профессиональной деятельностью общение в единстве коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного компонентов, основанное на принципах субъектности и продуктивности. Профессиональное общение, с её точки зрения, следует рассматривать как средство профессиональной (инженерной) деятельности, которое не может быть заменено никакими-либо другими средствами и без которого деятельность не может быть выполнена [34].

В энциклопедический словарь «Психология общения» под редакцией А.А. Бодалева определяет данный вид общения как многокомпонентный процесс развития контактов между субъектами (людьми, группами), порождаемый мотивами совместной трудовой деятельности и выделяет 3-х компонентную структуру (коммуникативный, интерактивный, перцептивный компоненты) [25].

фазы (этапа), без которой основная деятельность в полном объеме и достаточно эффективно не может быть осуществлена.

Необходимость изучения профессионального общения обусловлена тем, что оно все чаще рассматривается как важный критерий уровня профессионализма специалистов сферы «человек-человек».

Профессиональное речевое взаимодействие можно разделить на общение по горизонтали (на равных) и по вертикали (начальник-подчиненный). Остается нерешенным вопрос – куда отнести общение между клиентом и поставщиком услуг (в широком смысле этих понятий).

Данные определения понятия «профессиональное общение» видятся нам неполными, поскольку в них не отражена суть понятия делового общения, которое является родовым по отношению к профессиональному общению а также не все авторы выделяют наиболее обобщенную трехкомпонентную структуру общения в единстве коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонентов [3]. С другой стороны, многие авторы указывают на наличие определенной цели профессионального общения.

Таким образом, в уточненном нами определении профессионального общения будем опираться на Е.Н. Зарецкую, И.А. Мальханову, которые полагают, что профессиональное общение – это вид делового общения, имеющего свою специфику и конкретную профессиональную область, а также на Г.М. Андрееву и выделяемые ею структурные компоненты общения (коммуникация, интеракция, перцепция) [1; 11; 19].

Учитывая недостатки определений профессионального общения, с нашей точки зрения, и упомянутых выше авторов, на которые мы опираемся, приведем понятие профессионального общения. **Профессиональное общение** – это особый вид делового общения, имеющий свою специфику в конкретном профессиональном направлении, ориентированный на организацию взаимодействия бакалавров, магистров и специалистов с руководителями, коллегами, подчиненными и клиентами в профессиональной деятельности, на понимание ими друг друга и связанный с исполнением соответствующих профессиональных компетенций и компетенций общения (интерактивных, перцептивных, коммуникативных).

С появлением компетентностного подхода в науке начали говорить о компетенциях профессионального общения. Существуют различные точки зрения на содержание компетенций профес-

сионального общения. На данный момент не выявлен обоснованный перечень компетенций профессионального общения. В основном, выделяют важности одной или нескольких компетенций профессионального общения. Так, например, Е. Каверау выделяет владение иностранным языком, как об одной из компетенций профессионального общения, которое свидетельствует о высоком уровне подготовки специалиста, а также о его универсальности. В условиях сокращения возможностей многих предприятий сократились, они стараются сократить число своих сотрудников. С тех пор предприятия стараются нанять специалиста, который способен самостоятельно вести переговоры с иностранными коллегами, клиентами [14]. В процессе составления обобщенных характеристик компетентности профессионального общения бакалавров и магистров, которые могут использоваться для того или иного направления, остановимся на некоторых подходах к пониманию компетенций и компетентности. Компетентностный подход стал результатом новых требований предъявляемых к качеству образования. Стандартной схемы «знания-навыки» для определения соответствия выпускника запросам общества уже недостаточно, традиционные знания не соответствуют позиции компетенциям. Понятие «компетентностный подход» пришел в сферу отечественного образования в 90-х годах XX в ходе освоения Россией европейского пространства высшего образования (ЕПВО). В основе компетентностного подхода лежит понятие «компетенция»/ «компетентность». В общенаучном понимании компетентность трактуется в разных аспектах. Так, опираясь на латинское слово *competentia* (лат. – принадлежность по праву), компетентность можно понимать как характеристику обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области. А перевод слова *competens* (лат. – принадлежащий, соответствующий, способный) позволил сформулировать следующее определение: «Компетентный – это знающий, сведующий в определенной области специалист, имеющий право по своим знаниям и умениям делать или решать что-либо, судить о чем-либо, обладая правом решать вопросы как подведомственные» [4; 5]. А.А. Вербицкий приводит свое определение компетентности, опираясь на британского психолога Дж.Равена и его понимание данного понятия: специфическая способность, необходимая для осуществления конкретного действия в конкретной предметной области и включающая специальные знания, особого рода предметные

сведений, но и могут мешать правильному истолкованию данных сведений, препятствовать процессу взаимодействия с собеседником. Поэтому в аспекте коммуникативной компетентности выпускнику вуза необходимо сопровождать свою речь невербальными средствами, усиливающими восприятие передаваемых сведений.

К невербальным средствам передачи информации относятся:

- кинесические (жесты рук, мимические жесты, жесты головы и ног, позы и знаковые телодвижения);

- окулесические (язык глаз);
- гаптические / такесические (касания);
- проксемические (пространство);
- паралингвистические (звуковые коды);
- внешний вид [17].

Согласно исследованиям, во многих случаях то, как мы говорим, важнее слов, которые мы произносим. Наиболее выразительными и смыслообразующими средствами являются кинесические. Поэтому в аспекте использования невербальных средств в профессиональном общении компетентность выпускника вуза состоит в применении невербальных средств, усиливающих восприятие передаваемых сведений, особое внимание уделяя кинесическим средствам.

Учитывая особенности профессионального общения и ориентацию на достижение цели, выделим качества невербальных средств общения:

- точность (соответствие невербальных средств речевому общению);
- умеренность;
- действенность.

**Перцептивный компонент** компетентности выпускника вуза в профессиональном общении выражается в понимании воспринятых сведений передаваемых собеседником как вербально, так и невербально, как письменно, так и устно. Совершенно очевидно, что для понимания воспринимаемых сведений необходимо умение слушать. На важность умения слушать для результативности общения указывают многие авторы [15; 19; 42; 45]. Однако не все авторы под умением слушать понимают умение слушать как комплексный процесс: слушать внимательно и поддерживать сообщения, а также обращать внимание на способы их передачи. Опираясь на Стивена А. Биби, под умением слушать мы эффективным слушанием будем понимать слушание на описанном им двух уровнях. Стивен А. Биби выделяет несколько шагов к

эффективному слушанию, которые мы взяли за основу для описания коммуникативной компетентности:

1. Изменение внутреннего настроя на восприятие, переключение внимания со своих проблем на проблему(ы) собеседника, что предполагает выполнение ряда действий:

• Глаза посмотреть в лицо человека и повернуться к нему полностью.

• Открыть положение тела (освободить руки из «замка» и устранить физические барьеры между собой и собеседником).

• Наклониться к собеседнику.

• Поддерживать контакт глаз, смотреть прямо на собеседника.

• Расслабиться, постараться соблюдать спокойствие и сконцентрироваться на говорящем или на взаимодействии между людьми.

2. Выбор обстановки, располагающей к внимательному слушанию собеседника, в которой отсутствуют внешние барьеры (например, шум).

3. Прийти на встречу раньше назначенного времени и ответить на ряд вопросов (Готов ли я слушать? Какова цель слушания? Какой результат я хочу получить?) для переключения с одного вида деятельности на другой [42].

4. Изучение собеседника, глядя на него («слушание глазами»), потому что невербальные сигналы. А. Мейерабиан указал на то, что невербальные сообщения передают явный смысл, в то время как вербальные сообщения передают скрытые сообщения, выражающие отношение собеседника к услышанному [45].

Способность «слушать глазами» можно улучшить, по Стивену А. Биби, работая с невербальными сигналами собеседника. И в этом он опирается на А. Мейерабиана, который выделяет три интерпретации и синтез невербальных сигналов осуществляются по трем главным аспектам: удовольствие (симпатия), уважение (интерес) и влияние (статус) [45].

Для этого, говорит Стивен А. Биби, необходим ряд умений: 1. Выделять знаки симпатии (наклон тела к собеседнику, кивки головой, контакт глаз, открытое положение тела и выразительные жесты и голос).

2. Выделять знаки интереса (живой голос, динамичные жесты, взволнованное выражение лица, энергичные телодвижения).

3. Выделять знаки влияния (на высоком статусе говорят расслабленное положение тела, открытое развернутое к собеседнику тело, нисходящие наклоны головы, серьезная мимика, кивки головой, лицевая анимация).

На низком статусе говорят – напряженное положение тела, полный контакт с собеседником, кивки головой, лицевая анимация; на среднем статусе говорят – напряженное положение тела, полный

разворот тела к собеседнику, обрывание взгляда до того, как он ответит (ответ собеседника) [42].

• Одновременное понимание не только общего смысла сообщения, но и отдельных его деталей, а также выявление связей между деталями с главной идеей сообщения.

В связи с тем, что на данном этапе развития российского высшего образования активно внедряется многоуровневая система подготовки в условиях реализации компетентностной модели, считаем важным выделить признаки компетентности бакалавра и магистра в профессиональном общении с опорой на те компетенции, которые должны быть у них сформированы, и которые описаны в Федеральном Государственном Стандарте Высшего профессионального образования.

Ступени бакалавриата и магистратуры различаются, прежде всего, степенью и уровнем освоения набора профессиональных компетенций. Первая обеспечивает овладение общекультурными компонентами профессионального образования (ключевыми компетенциями), а также ориентировочной основой будущей профессиональной сферы, готовностью к решению профессиональных задач на уровне требований современной профессиональной среды (базовыми компетенциями). Ступень магистратуры призвана сформировать ориентировочную основу и опыт профессиональной деятельности исследовательского уровня, реализуемый в форме самоорганизующейся системы профессионального мастерства. Если образование бакалавра соответствует уровню современных профессиональных требований, то подготовка магистра предполагает опережение их, ориентировку на фундаментальные научные, информационные и технологические тенденции и прогнозы в соответствующей профессиональной сфере [20].

В соответствии с данными отличиями в степени и уровне освоения набора профессиональных компетенций, а также общекультурных, признаками **интерактивной компетентности бакалавра в профессиональном общении** являются его некоторые свойства, которые способствуют созданию атмосферы делового сотрудничества при взаимодействии с собеседником: уважение к собеседнику, толерантность по отношению к собеседнику, стимулирование у собеседника толерантности по отношению к себе, эмпатия по отношению к собеседнику, а также стимулирование у собеседника эмпатии по отношению к себе. Эмпатию будем понимать как социально-психологическое свойство личности. Оно представ

ляет собой совокупность социально-психологических способностей личности, посредством которых данное свойство раскрывается как способность к отношению к субъекту эмпатии. В ряд таких способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональные состояния другого и способность перенести себя в мысли, чувства и действия другого, способность использовать способы взаимодействия, облегчающие понимание другого человека. Толерантность понимается нами как способность или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Например, толерантность в тревоге проявляется в способности пережить порыв эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию и внешне – в выдержке, самообладании [25].

Бакалавр, по требованиям ФГОС ВПО, должен обладать способностью к гибкой адаптации к различным ситуациям. Отсюда вытекает свойство бакалавра, которое также является признаком его профессиональной компетентности – мобильность (быстрое ориентирование в обстановке) [44]. Данные свойства бакалавр использует для организации делового сотрудничества при выполнении организационной работы в небольшом коллективе, при общении с людьми, работающими по должности (от подчиненных до руководителей) в различных условиях взаимодействия (встреча, совещание, и др.) – диалога, диалога, диалога, диалога. Так как бакалавры всех направлений подготовки ФГОС ВПО должны знать иностранный язык, как минимум в бытовых ситуациях, так и в профессиональном аспекте – владение ключевыми понятиями своего направления, а также наличие их интерактивной компетентности является применением иностранного языка на самостоятельном уровне B2 согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком: способность обобщать содержание сложных текстов на абстрактные предметные темы, в том числе узкоспециальные тексты.

Бакалавр должен достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон.

В целях делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений [43].

Актуализация системы образования требует от бакалавра умение современных компьютерных технологий как источника профессионально значимой информации, поэтому еще

навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня. Компоненты компетентности проявляются и развиваются только в условиях интересной для человека деятельности. Поэтому компетентности можно назвать «мотивированными способностями» [7].

По мнению И.С. Сергеева, компетенции представляют совокупность знаний, умений и опыта, которые обеспечивают способность решать практические задачи в различных сферах жизни и деятельности [9].

Опираясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в 1996 г. в г. Берне, С.Е. Шишов предлагает понимать компетенцию специалиста как его общую способность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [10].

Согласно И.А. Зимней, компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [11].

Из изложенных выше определений видно, что они отличаются разными основаниями, которые авторы кладут в основу своих понятий. А.А. Вербицкий предлагает разделить понятия «компетенции» и «компетентности» и положить в основу их разделения объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективными условиями он называет компетенции, и понимает их, как сферу деятельности специалиста в его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах (законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т.д.). В качестве субъективных условий, т.е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся система ответственных отношений и установок к миру, к другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др. [5].

Действительно, анализируя тексты различных федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в качестве требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата, магистратуры

и аспиранта указан ряд компетенций, а не компетентностей. Понятие «компетентности» используется при описании качества профессиональной деятельности человека, которое проявляется по-разному у разных людей.

Несмотря на многочисленные варианты предлагаемых моделей классификаций компетенций, М.В. Самсонова отмечает что основной проблемой является проблема четкого подхода к их определению и формированию в процессе обучения. Она не только подчеркивает необходимость четко определиться со смыслом данных понятий, но и выделяет компоненты содержания, которые должны быть отнесены к данным понятиям. Согласно выделенным компонентам предлагается определить компетенцию как интегрированную совокупность характеристик личности, ценностно-личностных установок, мотивов, знаний, умений и навыков в определенной области, которая актуализируется, формируется и развивается в процессе учебной и практической деятельности, формулируется и измеряется в соответствии с установленными уровнями. Компетентность – это совокупность взаимодействующих или независимых друг от друга характеристик человека, его личностных свойств (в т.ч. врожденных способностей), соответствующих определенным системным требованиям практической (профессиональной) или иной деятельности, позволяющих добиваться совместного или индивидуального результата и содержащих в своей базовой основе когнитивный, интеллектуальный, аксиологический, этический, эмоциональный, волевой и др. аспекты [29].

Таким образом, рассмотрев различные подходы к пониманию компетенций и компетентностей, следует отметить, что наиболее обоснованное и обоснованное определение дается М.В. Самсоновой. Поэтому, рассматривая компетенции профессионального общения, будем опираться на него.

Итак, компетенции профессионального общения мы будем рассматривать с опорой на: ФГОС ВПО, многоуровневую систему профессионального образования, трехкомпонентную структуру общения, иерархию отношений людей в профессиональной деятельности (подчиненный – подчиненный).

В профессиональном общении, которое является одним из видов общения, выделяют 3-х компонентную структуру: коммуникативный компонент (обмен информацией), перцептивный компонент (восприятие и понимание другого человека), интерактивный компонент (выработка единой стратегии взаимодействия) [1].

Выделяемые компоненты профессионального общения выступают в неразрывном единстве в каждой конкретной ситуации общения. Коммуникация проявляется, когда один из субъектов передает сведения другому субъекту, который в свою очередь воспринимает эти сведения, проявляя перцепцию. Затем последний субъект, опираясь на воспринятые сведения, также передает своему собеседнику определенные сведения. При передаче и восприятии сведений субъекты определенным образом себя ведут по отношению друг к другу (грубо/вежливо, например) таким образом, происходит интеракция и между ними складывается определенный стиль взаимодействия. Известно, что все три компонента взаимосвязаны и что невозможно описать процесс общения без учета одного или двух из этих компонентов, но не были предприняты попытки выделить ведущий компонент. Исходя из того, что перцепция и коммуникация в совокупности представляют собой процесс интеракции, то интерактивный компонент мы считаем ведущим. Опираясь на определенные понятия профессиональное общение и деловое общение, выделяем признаки каждого из компонентов профессионального общения.

**Интерактивный компонент** компетентности профессионального общения выпускника содержит в себе следующие элементы: уважение к партнеру (группе), способность к эмпатии, способность к кооперации (сотрудничеству), знание речевого и неречевого этикета, владение языком жестов (умение сопровождать речь при передаче информации и умение читать невербальные сигналы, передаваемые собеседником), умение организовать и управлять общением, знание правил общения при различных способах взаимодействия (встречи, совещания), знание методов взаимодействия (беседа, приказ, отчет), умение анализировать предмет общения (конфликт, кризисную ситуацию), умение создать атмосферу доверительного общения и делового настроения (вербально и невербально), умение разрешить конфликт, снять напряжение, знание особенностей взаимодействия с различными категориями людей (коллектив, подчиненные, клиенты, вышестоящие лица), знание иностранного языка, знание особенностей взаимодействия с представителями иноязычных культур.

К **коммуникативному компоненту** мы относим компетенции, включающие использование вербальных средств при сопровождении их невербальными средствами для передачи информации собеседнику (группе).

В аспекте использования вербальных средств в профессиональном общении компетентность выпускника вуза проявляется в использовании качественной речи. Действительно, речь должна быть эффективной, а значит – обладающей необходимыми свойствами, которые делают речь привлекательной для реципиентов и свидетельствуют о речевом мастерстве ее автора. Такие свойства (качества) речи в лингвистике принято называть коммуникативными. Таким образом, опираясь на систему коммуникативных качеств речи П.В. Иванова, **коммуникативные качества речи** – это такие качества речи, которые помогают осуществить общение и сделать его эффективным. Разные качества речи рассматриваются с точки зрения определенных норм, например, этических (уместность, достоверность, выразительность), языковых (правильность, точность, ясность и др.) [6].

Опираясь на Б.Н. Головина, Н.А. Ипполитову, А.А. Мурашова, Е.А. Шелову и др. [6; 13; 21; 30], под **коммуникативными качествами речи** будем понимать следующие качества: грамматическая правильность, точность (соответствие сказанного коммуникативному намерению говорящего), логичность, ясность, чистота, выразительность, уместность, действенность речи. Другой аспект коммуникативной компетентности выпускника заключается в том, чтобы уметь использовать данные качества речи в постановке целей и задач общения, в постановке вопросов и ответов на них, в объяснении и доказательстве чего-либо, в убеждении и переубеждении.

И коммуникативной компетентности выпускника вуза следует выделить как устный аспект, так и письменный. Письменный аспект составляет неотъемлемую часть коммуникативной компетентности в частности и профессиональной компетентности в целом. Профессиональная компетентность выпускников различных специальностей предполагает умение работать с деловой корреспонденцией (информлять деловые письма, отвечать на них, составлять отчеты, доклады и др.).

Так речь должна соответствовать определенным нормам, так и невербальные средства должны соответствовать ситуации общения и определенному коммуникативному намерению. Поскольку невербальные средства часто используются свободно человеком, интуитивно и не сориентированы на определенное восприятие их реципиентами, то они не только не помогают человеку в передаче

дующих этапов: подготовка, установление контакта с клиентом, выяснение потребностей клиента, презентация товара (услуг), пробное завершение сделки, обсуждение делового предложения, завершение сделки.

Исходя из того, что инициатором переговоров является поставщик, поскольку, в первую очередь, ему необходимо заработать деньги на клиенте, а клиент в свою очередь является заказчиком товара (услуги) и выбирает себе поставщика, интерактивная компетентность поставщика при взаимодействии с клиентом проявляется в предсказании его желаний и предпочтений посредством маркетинговых исследований. Не требует доказательств известный принцип в маркетинге «Клиент всегда прав». Компания, стремящаяся стать лидером в оказании услуг в своей отрасли, должна четко и досконально понимать, как видят сервис сами клиенты.

На сегодняшний день большое внимание уделяется удержанию долгосрочной лояльности клиента, происходит смещение маркетинга традиционного в сторону маркетинга взаимоотношений. Данная идея заключается в «качестве» доли рынка, а не только в абсолютном уровне. Иначе говоря, делается акцент на минимизации оттока клиентов и на создании долгосрочных партнерских отношений теми, кто охотно и постоянно покупает конкретные продукты.

Опираясь на цель всей маркетинговой деятельности в формате, состоящей в создании взаимовыгодных партнерских взаимоотношений с клиентами, мы видим интерактивную компетентность персонала организации при взаимодействии с клиентами **в создании долговременных партнерских взаимоотношений с ними.** Данный новый партнерский подход предполагает установление клиентом, что в свою очередь, требует формальной структуры взаимоотношений клиент – поставщик, например, заключение с клиентами официальных соглашений об уровне обслуживания. Эти **соглашения** устанавливают и согласовывают интересы обеих сторон и определяют ожидания, в соответствии с которыми проводится управление последующей деятельностью.

Однако следует отметить, что мы живем в быстро развивающемся мире, в связи с чем, соответственно меняются цели маркетинговой деятельности. Чтобы приобрести лояльность клиентов к своему продукту в условиях быстро развивающейся деятельности, следует уметь быстро перестраиваться и приспосабливаться к новым условиям. Для этого необходима мобильность всей организации в целом и ее представителей в частности.

целесообразно выделить мобильность бакалавра взаимодействия с клиентами как признак его интерактивной компетентности.

Признаком интерактивной компетентности бакалавра является применение иностранного языка в его профессиональной деятельности: чтение периодических изданий на иностранном языке для знакомства с потребностями иноязычных клиентов, для знакомства с зарубежными инновациями, а также ведение переговоров с иноязычными клиентами, написание коммерческих писем на иностранном языке.

Использование современных компьютерных технологий при взаимодействии с клиентами является неотъемлемым признаком интерактивной компетентности бакалавра.

Признаками интерактивной компетентности магистра являются следующие свойства (уважение, эмпатия, толерантность, мотивация) – проявляется в создании атмосферы доброжелательного взаимодействия и делового сотрудничества с обучаемыми. Поступив в то или иное учебное заведение абитуриент (речь идет о высшем образовании) становится потребителем предоставляемых университетом услуг. В процессе взаимодействия со студентами интерактивная компетентность проявляется как в проявлении уважения, эмпатии, толерантности и ответственности по отношению к студентам в образовательном процессе, так и в стимулировании проявления этих свойств студентами по отношению к себе как к преподавателю. Интерактивную компетентность магистра в аспекте организаторской деятельности в большом коллективе можно заметить в организации взаимодействия со студентами во время аудиторных занятий с применением им современных методик обучения.

Иностранный язык магистр использует в свободном общении с обучающимися студентами, в чтении лекций для иноязычных студентов на иностранном языке, в проведении студенческих научных конференций на иностранном языке с участием иностранных студентов.

Необходимо представить магистра, занимающегося преподавательской деятельностью в вузе не использующего современные информационные технологии в своей работе, в том числе при взаимодействии со студентами. Интерактивная компетентность магистра проявляется в работе учебного интернет-портала.



ние текстов профессионально и социально значимого содержания, выделение главной мысли в письменных и устных сообщениях, понимание профессионально и социально значимого содержания, позитивная настрой на восприятие собеседника и концентрация на его поведенческих чертах.

Опираясь на требования к усвоению общих и профессиональных компетенций магистрами, выделим признаки перцептивной компетентности магистров: понимание речевых и неречевых сигналов членов научно-творческого коллектива и обучаемых, понимание научных текстов, понимание философских концепций естественных наук, восприятие окружающей действительности через призму представлений о системе фундаментальных научных понятий и методов логических аспектов, форм и методов научного познания, их роль в общеобразовательной профессиональной подготовке специалиста.

Описанные признаки интерактивной, коммуникативной и перцептивной компетентности бакалавра и магистра проявляются по-разному в зависимости от соподчинения собеседников по отношению друг к другу в профессиональной среде.

При взаимодействии с подчиненными как бакалавр-руководитель, так и магистр-руководитель, как правило, ставят перед собой следующие задачи (или одну из них): 1) выдача подчиненным распорядительной информации; 2) получение от подчиненных обратной (контрольной) информации; 3) выдача подчиненным значимой информации (словарь Бодалева); 4) проведение групповых встреч (семинаров, дискуссий и т.д.) [25].

Независимо от задач, которые ставит перед собой бакалавр-руководитель при общении с подчиненными, признак его интерактивной компетентности, а именно его такие свойства, как уважение, эмпатия, толерантность, мобильность, проявляется в создании атмосферы делового сотрудничества при общении с подчиненными. Данные свойства могут проявляться при различных условиях взаимодействия с подчиненными, например, в условиях проведения руководителем встреч, совещаний, дискуссий. Во время встреч с подчиненными, как правило, дается приказ, либо проводится беседа, либо выслушиваются отчеты. Опираясь на понимание встреч в деловом общении Н.А. Чижовым [26], будем относить к ним не только профессиональный разговор и решение многих производственных и социальных проблем сотрудника (возможность обучения, интерес к карьере, отношение к условиям работы, проживания, лечения). Такие встречи, по словам

Чижова, многое дают для решения вопросов стимулирования деятельности, развития их карьеры, понимания руководителем подчиненными корпоративной культуры организации. Одним из способов взаимодействия с подчиненными (встречи) является эмпатия руководителя, возможно, проявляется в его способности увидеть с подчиненным ряд проблем, касающихся его профессионального служебного роста, потребности в обучении, а также личных вопросов. При этом бакалавр-руководитель проявляет уважение и эмпатию, что создает атмосферу доброжелательного взаимодействия в ситуации личной беседы личного характера. Мобильность бакалавра-руководителя проявляется в том, что при взаимодействии с разными подчиненными и проблемами с ними различного рода вопросов профессионального характера он быстро переключается с одного вопроса на другой, с проблем одного подчиненного на проблемы другого, своевременно оказывая помощь тому, кто нуждается в ней или стимулируя тех, кто справляется со своими компетенциями.

Интерактивная компетентность бакалавра-руководителя проявляется в эмпатии к своим подчиненным, который поставив мысленно себя на их место, делает соответствующие выводы об их эмоциональном состоянии и внутренних переживаниях, опираясь на свои знания оценивает их профессиональные способности и определяет их личностные особенности. Например, определяет объем работы, который подчиненные смогут качественно выполнить в отведенное время без переутомления, распределяет профессиональные обязанности. Другая сторона интерактивной компетентности бакалавра-руководителя – в стимулировании подчиненных проявлять эмпатию при восприятии своего руководителя. Для стимулирования эмпатии подчиненных по отношению к своему руководителю, бакалавр описывает свое эмоциональное состояние подчиненному, давая ему возможность лучше понять своего руководителя как руководителя и сводя к минимуму возможные конфликты с ним.

При взаимодействии с подчиненными возможны конфликты, связанные с недовольством руководителя качеством работы подчиненных, раздражением их поведением. С другой стороны, подчиненные тоже могут выражать негативное отношение к своему руководителю. Поэтому интерактивная компетентность бакалавра-руководителя проявляется не только в том, чтобы спокойно, без негативных эмоций воспринимать своего подчиненного, но и в том,

с подчиненными научно-исследовательской работы на иностранном языке.

**Коммуникативная компетентность бакалавра-руководителя** при взаимодействии с подчиненными проявляется в грамотной постановке задач перед ними, анализе и оценке реализации задач, в выявлении и описании проблем в профессиональной деятельности подчиненных, в создании устных сообщений для грамотном написании и оформлении характеристики на своих подчиненных, приказов для исполнения ими. Причем и устная бакалавр-руководитель использует речевой и неречевой этикет в письменной, так и в устной речи бакалавр-руководитель использует профессиональные термины.

Для проведения дискуссии коммуникативно-компетентный бакалавр-руководитель составляет ее план, в котором прописывает цель, задачи, формулирует разные подходы к решению конкретного вопроса, создает рабочие подгруппы, представляющие различные из обсуждаемых подходов, намечает примерные пути решения, делает резюме по выступлению нескольких участников отдельных подгрупп, формулирует групповое решение, основанное на представленных участниками дискуссии подходах. Если решение разделяется всеми участниками, происходит групповая нормализация, если же нет, то возможна групповая поляризация. Бакалавр-руководитель по окончании дискуссии констатирует ее результаты, сообщает о групповой поляризации или нормализации.

Коммуникативная компетентность магистра-руководителя отличается самостоятельными практическими суждениями при оценке работы подчиненных, обобщением и критической оценкой результатов их профессиональной деятельности. На основе систематического анализа деятельности подчиненных магистр-руководитель принимает обоснованные решения о повышении или понижении отдельных личностей в должности, необходимости повышения квалификации или увольнения. Магистр-руководитель занимается разработкой рабочих планов для подчиненных, постановкой заданий для групп подчиненных и отдельных исполнителей.

Бакалавр-руководитель при взаимодействии с подчиненными проявляет свою **перцептивную компетентность** пониманием речевых и неречевых сигналов, в выделении главной мысли в письменных и устных сообщениях подчиненных, в позитивном настрое на их восприятие, в концентрации на положительных особенностях личности и моментах в профессиональной деятельности.

Важно отметить, что процесс слушания представляет собой процесс, состоящий из двух этапов (на первом происходит собственно слушание, на втором этапе после обдумывания информации высказывается свое отношение к полученной информации). Рассмотрим проявления перцептивной компетентности бакалавр-руководителей по отношению к своим подчиненным на первом этапе, то бакалавр-руководитель должен проявлять своего подчиненного. Причем он обладает следующими способностями: слуховая способность, способность к пониманию, способность к сопереживанию. Если не позволяет время уделить внимание слушателю и выслушать его, то бакалавр-руководитель должен четко и назначает время, удобное для обеих сторон. В разговоре с лицом, чей профессиональный статус вызывает волнение, говорить становится сложно, то перцептивная компетентность бакалавра-руководителя на втором этапе взаимодействия с подчиненными состоит в предоставлении им возможности высказаться и в ограничении репликами типа: «Да, понимаю», «Да, знаю». Когда подчиненный замолкает, его руководитель проявляет одобрение и поддержку или говорит: «Спасибо, прощайте Вас».

Важно отметить, как подчиненный закончит свое высказывание, бакалавр-руководитель задает уточняющие вопросы. Если статус почти равен, и у него не развиты компетенции профессионального общения (речь нечеткая, логика сбивчивая, нечеткое выражение в словах), то понимание его руководителем будет неполным. Следовательно, в сложных коммуникативных ситуациях с подчиненными бакалавр-руководитель применяет активное слушание, которое отличается от пассивного возможности задавать говорящего на первом этапе уточняющими вопросами: «Что Вы имеете ввиду?», «Я не понял, объясните, пожалуйста, еще раз», «Чтобы уточнить, чтобы выяснить смысл выражения или слова». В процессе слушания руководитель задает наводящие вопросы, побуждающие подчиненного рассказать о не затронутых темах. К приемам активного слушания подчиненного относятся: рефразирование – новая формулировка сообщения в его точности, которое применяется при неясном высказывании: «Вы хотите сказать, что...», «Вы имеете в виду...» и прием резюмирования: «Итак, если я вас правильно понимаю...».

Осуществив на первом этапе подготовку к переговорам с клиентами, поставщик переходит ко второму этапу – установлению контакта с клиентом. Под установлением контакта понимается привлечение внимания клиента, приветствие клиента, удержание его внимания. С целью установления контакта с клиентом бакалавр использует грамотную речь, речевой и неречевой этикет профессионального общения, что является проявлением его коммуникативной компетентности.

От установления контакта с клиентом зависит продолжительность либо прекращение взаимодействия с ним. Успешно установив контакт с клиентом, поставщику необходимо выяснить потребности клиента путем беседы, анкетирования. Во время беседы коммуникативная компетентность бакалавра проявляется в точной и лаконичной формулировке вопросов.

На этапе презентации товара клиенту бакалавр приводит аргументы и доказательства в его пользу, говорит грамотно, использует речевой и неречевой этикет, профессиональные термины. По окончании переговоров с клиентами сделка завершается, бакалавр формулирует их результаты, благодарит клиента за заказ (если исход переговоров положительный) или выражает сожаление, отмечая положительные стороны товара, благодарит клиента за внимание.

Коммуникативная компетентность магистра проявляется в косвенном взаимодействии с клиентами: он делает самостоятельные теоретические и практические выводы об эффективности мероприятий по взаимодействию с клиентами, делает обобщения, дает критическую оценку полученным подчиненными результатам об активности клиентов, проводит систематический анализ отзывов клиентов о продукте, выявляет перспективные направления взаимодействия с клиентами.

**Перцептивная компетентность** бакалавра при взаимодействии с клиентами состоит в том, чтобы понимать речевые и неречевые сигналы клиентов, **безотлагательно реагировать на их потребности, жалобы, потребности клиентов.** Прежде чем принять необходимые меры в ответ на получаемую информацию от клиентов бакалавру необходимо максимально точно ее понять (услышать). Это зависит от четырех основных ментальных способностей человека, которые мы относим к перцептивной компетентности бакалавра: слуховая способность, внимательность, способность к пониманию, способность к запоминанию [22]. Эффективность слушания зависит

от готовности и желания человека слушать. Это определяется двумя факторами: интерес, мотивация, отношение, эмоциональное состояние слушателя. Первые два фактора при восприятии информации, как правило, положительные. Во-первых, организационные сотрудники заинтересованы в получении прибыли, которую получают и в клиенте, который дает им эту прибыль при покупке их товаров. Во-вторых, сотрудники мотивированы на получение информации тем, что из получаемой ими информации они узнают о настоящих желаниях и потребности. Однако отношение сотрудников организации к клиентам и их эмоциональное отношение к восприятию клиентов могут быть разными: зависть, раздражение, нежелание и др. Поэтому перцептивная компетентность бакалавра состоит в том, чтобы управлять своим эмоциональным состоянием при восприятии клиентов, концентрироваться на позитивных сторонах клиентов, относиться к ним с вниманием и уважением к их потребностям и просьбам о товаре.

Перцептивная компетентность магистра при взаимодействии с клиентами состоит в том, чтобы понимать их речевые и неречевые сигналы, находить языковые и грамматические ошибки в их речи и исправлять их в своих работах.

Взаимодействие с руководителем ставятся следующие задачи: 1) получение должностных инструкций, распоряжений, указаний, советов и одобрения в проблемной ситуации, 2) получение указаний, директив руководителя, 3) демонстрация результатов труда и отчет о проделанной работе, 4) получение информации о работе.

Важными от задач общения бакалавра-подчиненного с руководителем являются признаки его интерактивной компетентности, а именно: уважение, эмпатия, толерантность, мобильность, способность к созданию атмосферы делового сотрудничества и др. Данные свойства могут проявляться в различных ситуациях взаимодействия с руководителем.

Взаимодействие с руководителем во время личной беседы бакалавра-подчиненного с целью получения должностных инструкций и указаний. Интерактивная компетентность бакалавра-подчиненного видится в уважении, уважении к руководителю, его приказам и действиям. В процессе взаимодействия является обсуждение какой-либо проблемы с руководителем, то возможно партнерское взаимодействие, без иерархичности. Это означает, что подчиненный, обсуждая с начальником какой-либо вопрос, становится его равноправным партнером,

ры делового сотрудничества при взаимодействии с коллегами научно-творческого коллектива, с коллегами из смежных областей в осуществлении научно-исследовательской деятельности (публикация статей, монографий и пр.) в соавторстве с ними.

Свободное владение иностранным языком магистр использует для устного и письменного обмена информацией профессионально и социально значимого содержания с иноязычными коллегами, а также для написания научно-исследовательских текстов на иностранном языке. Современные компьютерные технологии используются магистром при обработке результатов экспериментальной работы, проведенной совместно с коллегами.

**Коммуникативная компетентность бакалавра** при взаимодействии с коллегами проявляется в грамотном использовании речевых и неречевых средств общения, в использовании речевого этикета при обмене профессионально значимой и социально значимой информацией с коллегами, а также в использовании профессиональных терминов, в грамотном написании и оформлении совместных с коллегами проектов, в выявлении и описании проблем совместной с ними деятельности. При наличии «острых углов» в разговоре бакалавр не употребляет категоричные слова и выражения, например: «только так и не иначе». Он их заменяет на следующие фразы: «мне так кажется», «я полагаю», «я думаю» и выражает свое мнение скромно и ненавязчиво, что вызывает меньше возражений [38]. «Вспышку» негативных эмоций при нарастающей конкуренции в столкновении взглядов коммуникативно компетентный бакалавр преодолевает при помощи самокритики. Гораздо выгоднее подвергнуть себя самокритике, чем слушать обвинения из чужих уст.

Во время переговоров с коллегами приходится отстаивать свою точку зрения. Коммуникативная компетентность при отстаивании своей позиции проявляется в четкой формулировке своей позиции без эмоционально окрашенных слов и выражений с использованием аргументов и доказательств. Известно, что в словесном споре невозможно заставить партнера изменить свое мнение и в девяти случаях из десяти спор заканчивается тем, что каждый из его участников еще больше, чем прежде, убеждается в собственной правоте. Это не означает, что ни одна из сторон не имеет шансов на победу в споре. Дело в том, что один из коллег, одержавший победу над своим коллегой, безусловно, почувствует личное поражение, но не добьется его расположения, что негативно повлияет на развитие их дальнейших деловых контактов.

При общении со своими коллегами делает самостоятельные выводы, обобщает и критикует результаты работы, выполняемой коллегами, публикует печатные труды коллег. В соавторстве с коллегами составляет различные методические, справочные, научные материалы, разрабатывает рабочие планы, применяя способность к логическому анализу различных явлений. Различного рода выступлениями, в которых принимает участие магистр, носят творческий характер.

Устная компетентность бакалавра в беседе, на переговорах и общении с коллегами видится в концентрации на положительных качествах своего коллеги, во внимании и интересе к тому, что он говорит, что выражается позой, направленным взглядом, уточняющими вопросами, оживленной мимикой. При общении с коллегой и его истинного отношения к тому или иному вопросу бакалавр наблюдает за его невербальным поведением и интерпретирует его. В аспекте письменной компетентности бакалавр понимает созданные коллегами тексты (статьи, монографии и др.) и выделяет их главную мысль.

Устная компетентность магистра проявляется при взаимодействии с коллегами из научно-творческого коллектива: понимание речевых и неречевых сигналов, созданных ими научными работниками предполагает постановку следующих задач общения: 1) выяснение предпочтений клиентов (на основе отзывов о продукте, 3) информирование клиентов о продукте. Устная компетентность бакалавра, а именно такой его призыв к некоторым свойствам его личности (уважение, эмпатия, мобильность), проявляется в создании атмосферы сотрудничества, доверительного взаимодействия и делового сотрудничества, например, при создании рекламы, нацеленной на определенную аудиторию, выяснении предпочтений клиента. Выяснение предпочтений клиента осуществляется в письменной (опросник) или устной форме (переговоры, опросы). Взаимодействие с клиентами предполагает только одну его форму взаимодействия. Данная форма взаимодействия проявляется при общении с клиентами в процессе переговоров в сфере сбыта и производства, базирующихся на понимании потребностей клиента и на этой основе соответствующего предложения товара. Переговоры с клиентом складываются из сле

Понимание неречевых сигналов бакалавром-руководителем при восприятии своих подчиненных проявляется в идентификации их физического состояния и психических свойств личности (жесты, мимике, телодвижениям, взгляду). Перцептивно-компетентный бакалавр-руководитель понимает, что у его подчиненных есть потребности и интересы, которые определяют его жизненную позицию и мотивируют отношение к работе. При формировании лектива и подгрупп в коллективе перцептивная компетентность бакалавра-руководителя видится в учете психологических особенностей и форм взаимосвязи подчиненных между собой: их темперамент, характер, сотрудничество с одними коллегами и конкуренция по отношению к другим.

Перцептивная компетентность магистра-руководителя проявляется в самоперцепции: выявлении и объяснении собственных настроения, своих эмоций и действий по отношению к своим подчиненным, в самоконтроле и саморегулировании, в определении своих сильных и слабых сторон, понимании их влияния на собственное поведение и поведение подчиненных [39]. При взаимодействии с подчиненными, принадлежащими к научно-творческому коллективу, магистр-руководитель понимает используемые ими термины, невербальные сигналы, созданные ими научные тексты (тезисы, статьи, монографии), модели, таблицы, схемы, рисунки, отражающие содержание их научных текстов.

**При взаимодействии с коллегами** ставятся следующие задачи: 1) решить какую-либо проблему, 2) выработать конструктивный подход к решению проблемы, 3) поделиться опытом (установить деловые отношения).

Такой признак интерактивной компетентности бакалавра проявляется в взаимодействии с коллегами, как свойства его личности (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность), проявляется в создании атмосферы делового сотрудничества при общении с ними. Данные свойства по-разному проявляются в различных условиях взаимодействия с коллегами.

Наиболее приемлемой формой взаимодействия коллег с целью выработки коллективных решений является **кооперация**, которая способствует созданию атмосферы делового сотрудничества на встречах коллег во время деловой беседы при необходимости решить какую-либо проблему и установить личные взаимоотношения [15]. Деловая беседа – это речевое общение между собеседниками, которые имеют необходимые полномочия от своих организаций

для установления деловых отношений, разрешения деловых проблем. Выработка конструктивного подхода к их решению заключается в том, что, во-первых, ее условия позволяют ориентироваться на конкретном человеке (группе людей), а также налаживать непосредственное общение, в результате которого участники узнают друг друга, создаются условия для установления взаимоотношений, которые в последствии могут перейти в неформальные контакты. Опираясь на особенности проявления интерактивной компетентности бакалавра в контактах с коллегами видится в нахождении консенсуса и уважения партнера.

Уважение к партнеру является основой взаимодействия коллег во время деловых совещаний, которое проявляется в открытой дискуссии коллеги высказывают свои мнения, не перебивая друг друга и не повышая голоса. Эмпатия, проявление интерактивной компетентности бакалавра проявляется в понимании мнения коллег, их эмоционального состояния ставя себя на их место. Мобильность бакалавра проявляется в переключении с обсуждения одного вопроса на другой в условиях взаимодействия с разными коллегами. Видится в терпимом восприятии своего коллегам его личности и его проявлений себя в профессиональной деятельности.

Из этого, что успех взаимодействия партнеров зависит от взаимности, то свою интерактивную компетентность бакалавра проявляет таким образом, что стимулирует описание своих качеств (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность) по отношению к себе.

Иностранная лекция используется интерактивно компетентным бакалавром для ознакомления с особенностями профессиональной деятельности иноязычных коллег при чтении специализированных лекций на иностранном языке и во время лекций иноязычного характера понимания получаемой информации.

Электронные пакеты прикладных компьютерных программ находят применение бакалавром при взаимодействии с коллегами для обмена профессионально значимой информацией (электронная почта, онлайн конференции и др.).

Интерактивная компетентность магистра, а именно такие свойства его личности (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность), проявляется в создании ат

в смысле выражения своего мнения, внесения предложений. На этапе принятия окончательного решения подчиненный при указании своего начальника, не спорит с его решением.

Что касается интерактивной компетентности подчиненного бакалавра в беседе со своим начальником, то одно из возможных ее проявлений – в том, чтобы не затрагивать темы, касающиеся личной жизни начальника, и избегать оценки его поведения и сказываний.

Взаимодействие с начальником осуществляется и в форме демонстрации ему результатов своего труда, т.е. в процессе выполнения подчиненным своих обязанностей в присутствии начальника. В такой ситуации интерактивная компетентность подчиненного бакалавра выражается в спокойном отношении к возможной критике своей профессиональной деятельности начальником.

Иностранный язык используется бакалавром при взаимодействии с руководителем для обсуждения с ним на русском языке информации, полученной на иностранном языке из устного сообщения или печатного источника.

Современные компьютерные технологии используются бакалавром для оформления отчетов о проделанной им работе, написания статей.

Интерактивно-компетентный магистр-подчиненный проявляет свои личностные свойства (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность), создавая атмосферу делового сотрудничества с руководителем, является частью научно-творческого коллектива, является руководителем другого, меньшего научно-творческого коллектива. Например, заведующий кафедрой в университете взаимодействующий с проректором или ректором университета или ректор университета, взаимодействующий с министром образования и науки. Выполняя свои обязанности как подчиненный перед своим руководителем, магистр осуществляет в сотрудничестве с ним научно-исследовательскую и экспериментальную деятельность. Интерактивная компетентность магистра выявляется в использовании современных компьютерных технологий при обработке результатов совместного с руководителем научного эксперимента. Иностранный язык применяется магистром в решении научно-исследовательских задач при написании статьи в сотрудничестве с руководителем.

Подчиненные часто нуждаются в совете, одобрении своих действий начальником, поэтому **коммуникативная компетентность бакалавра-подчиненного** при взаимодействии с начальником

должна корректно задать ему вопрос. Этот вопрос должен быть четким и однозначно формулирует. Подготавливая вопрос к руководителю тот или иной вопрос, бакалавр проявляет свою коммуникативную компетентность в беседе, подбирая средства речевого и неречевого взаимодействия бакалавр излагает понятно, профессионально, аргументировано и избегает общих фраз типа «если требуется активизировать», «это плохо». По окончании работы бакалавр предоставляет начальнику графический отчет, соответствующий требованиям написания графического отчета о результате выполненной работы. При написании отчета бакалавр проявляет такой признак коммуникативной компетентности, как анализ профессионально значимой информации, позволяющая формулировка результатов работы.

Коммуникативная компетентность магистра как подчиненного проявляется в выполнении таких распоряжений руководителя, которые требуют самостоятельных суждений и выводов, обобщение информации, оценку полученных другими результатов, выявление тенденций в различных направлениях, а также систематический анализ результатов. Данные распоряжения обязательно носят научный характер и результаты их выполнения выносятся на конференции и конференции, где магистр принимает участие. **Коммуникативная компетентность подчиненного бакалавра** проявляется в понимании указаний, советов, отзывов о своей работе в беседе с начальником. Полнота и точность восприятия информации, исходящей от начальника, зависит от четырех основных способностей подчиненного: слуховая способность воспринимать, способность к пониманию, способность к запоминанию. Ментальные способности подчиненного проявляются в восприятии и зависят как от индивидуальных особенностей его личности, так и от готовности и желания подчиненного бакалавра воспринять. Это определяется комбинацией таких факторов, как отношение к начальнику, интерес к нему, мотивацией к восприятию информации, эмоциональным состоянием подчиненного в момент взаимодействия со своим начальником. Таким образом, перцептивная компетентность бакалавра-подчиненного имеет следующие особенности: позитивный настрой на восприятие начальника и конформность на импонирующих чертах собеседника.

Коммуникативная компетентность магистра проявляется при восприятии указаний и советов руководителя, а также в восприятии

- И.В. Суколенов, И.С. Сергеев. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 104 с.
10. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в работе / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Моск. гос. ун-та, 1990. – 104 с.
11. Зарецкая, Е.Н. Деловое общение : учеб. : в 2 т. Т 2. – 2-е изд. – М.: Дело, 2004. – 720 с.
12. 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. – 200 с.
13. Ипполитова, Н.А. Русский язык и культура речи : учеб. / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова, И.А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 400 с.
14. Каверау, Е. Карьера против кризиса: как меняются предпочтения работодателей к сотрудникам / Е. Каверау // PR в России. – 2009. – № 01(101).
15. Климкина, Е. Культура профессионального общения / Е. Климкина, // Гостиничное дело. – 2007. – № 11. – С. 61–64.
16. Колтунова, М.В. Деловое общение : Нормы, риторика, этика : учеб. пособие / М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 312 с.
17. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и невербальный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 584 с.
18. Кристофер, М. Маркетинговая логистика / Мартин Кристофер, Хеллен Пэк. – М.: Технологии, 2005. – 200 с.
19. Мальханова, И.А. Деловое общение / И.А. Мальханова // Академический проект : Трикста, 2005. – 224 с.
20. Митяева, А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А.М. Митяева // Педагогика, № 8. – 2008. – С. 57–64.
21. Мурашов, А.А. Речевое мастерство учителя / А.А. Мурашов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 394 с.
22. Паршукова, Л.П. Психология делового общения / Л.П. Паршукова, С.В. Морозова, А.И. Постовалова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 142 с.
23. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
24. Психология и этика делового общения : учеб. для вузов / под ред. В.Н. Лавриненко. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 415 с.
25. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Д. Равен. – Когито-Центр, 2002. – 160 с.
26. Ребус, Б.М. Психологические основы делового общения : учеб. пособие для руководителей образовательных учреждений, учителей-педагогов / Б.М. Ребус. – М.: Илекса, Ставрополь : Илекса, 2001. – 176 с.
27. Рубин, Е.И. Выбор профессии : становление профессионала / Е.И. Рубин. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
28. Савина, М.В. Модель реализации компетенций в образовании / М.В. Савина // Качество. Инновации, Образование. – 2008. – № 11. – С. 11–13.
29. Смелкова, З.С. Риторические основы журналистики. Работа с текстом газеты : учеб. пособие / З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, О.А. Сальникова. – 6-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 160 с.
30. Станкевич, Л.С. Культура делового общения. Проблемно-ориентированный комплекс / Л.С. Станкевич. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2007. – 71 с.
31. Сунагатуллина, И.И. Психология делового общения: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент и документационное обеспечение управления» / И.И. Сунагатуллина. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный университет, 2008. – 146 с.
32. Тимофеев, В.П. Методические материалы к семинарским занятиям по учебной дисциплине «Экономика» / В.П. Тимофеев. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный университет, 2006. – 240 с.
33. Туркина, Е.А. О роли профессионального общения в трудовой деятельности инженера / Е.А. Туркина // Научное обозрение. – 2009. – № 1. – С. 161–162.
34. Тяпкин, И.Ф. Формирование готовности к профессиональному общению у курсантов военных вузов / И.Ф. Тяпкин. – Челябинск : Рекпол, 2008. – 100 с.
35. Харченко, Е.В. Профессиональное общение и речевое воздействие в современной России / Е.В. Харченко, Л.В. Тарануха // Вестник Челябинского государственного университета. – Вып. 8. – 2009. – № 2. – С. 29–34.
36. Харченко, Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 336 с.
37. Чижов, Н.А. Клиентские технологии / Н.А. Чижов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

этих указаний и советов через призму научных понятий, логических аспектов и представлений о системе. Понимание ментальной научной речи руководителя является важным аспектом перцептивной компетентности магистра.

Компетентность профессионального общения варьируется в различных направлениях отличается. В настоящее время известно более 4000 профессий, но если типизировать различные профессии, то список значительно сократится [28]. Существуют различные классификации профессий. Первым основанием является предмет труда, выделяя пять типов профессий: «человек-природа», «человек-техника», «человек-человек», «человек-знак» и «человек-художественный образ». Другим основанием профессиональной деятельности является ориентация на действия, которые преобладают у специалистов при выполнении трудовых операций. Сюда входят: гностические, преобразующие и изыскательские профессии. Разделить все множество профессий можно в зависимости от того, какие условия труда преобладают: труд в обычных условиях, труд на открытом воздухе, труд в необычных условиях, труд с повышенной моральной ответственностью за жизнь людей, материальные ценности. Группы профессий выделяются в зависимости от характеристики орудий труда. Соответственно выделяют профессии ручного труда, профессии с использованием автоматизированных и автоматических систем, профессии с владением функциональных орудий труда [28].

Существуют характерные особенности общения представителей отдельных типов профессий. Наиболее полно особенности общения изучены для представителей профессий класса «человек-человек» («человек – группа») и «человек-человек», «человек-знак». В профессиях класса «человек – человек» общение выступает в роли главного средства профессиональной деятельности (преподаватели, психологи), коммуникативный компонент общения реализуется в правильной, эмоциональной, образной, стилистически маркированной речи; уместных невербальных средствах общения; многообразных речевых стратегиях и тактиках. В рамках интерактивного компонента используется кооперативный коммуникативно-поддерживающий стиль общения.

Для представителей профессий, принадлежащих одновременно к классам «человек – человек» и «человек – знак» или «человек – образ» (журналисты, специалисты по связям с общественностью, переводчики и т.п.), характерны позитивное отношение к общению

направленная на стимулирование коммуникации; развитый интеллект», умение контролировать собственные эмоции, понимать настроение других людей. В общении чаще, чем общение в сфере «человек – человек», общение представителей профессий класса «человек – художественный образ». Выявлено только, что для них характерно эмоциональное взаимодействие, а определяющее значение в общении имеет визуальный контакт.

Интерактивная компетентность профессионального общения бакалавров в упрощенном виде для профессий класса «человек-человек» проявляется в общении с подчиненными интерактивная компетентность руководителя заключается в сосредоточении их внимания на работе с людьми, т.е. знание психологических особенностей разных людей, умение их использовать и опираться на эти особенности при работе с людьми. Начальник отдает приказы своим подчиненным. Выполнение этих приказов связано косвенно или напрямую с людьми, с которыми организация работает. Интерактивная компетентность начальника сферы «человек – человек» проявляется в том, что приказы отдаются не только с опорой на человеческие качества подчиненных, которые их выполняют, но и с опорой на людей, с которыми эти подчиненные работают, которых они видят. Во время беседы с подчиненными, интерактивная компетентность начальника видится в том, что он ориентирует их на работу с людьми – человеческую – при обсуждении рабочих вопросов.

Интерактивная компетентность начальника сферы «человек-знак» состоит в том, что он формулирует задачи для подчиненных, которые затрагивают в первую очередь блага людей, с которыми организация работает: не навредить им, создать условия для их жизни. Это касается контроля за выполнением задач подчиненных, который также направлен на выяснение того, насколько учтены интересы людей, потребляющих услуги данной организации, насколько жизнь этих людей была улучшена.

Перцептивная компетентность начальника сферы «человек – человек» при восприятии информации от своих подчиненных видится в выделении результатов выполненной работы преимуществ, которыми пользуются люди, при потреблении услуг организации, а также в выделении



40. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

41. Шкатова, Л.А. Программа и уроки русского речевого этикета / Л.А. Шкатова, В.Ф. Червякова, В.Е. Кармаза. – Челябинск : Челябинский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1994. – 65 с.

42. Beebe, Steven A. Business and professional communication: principles and skills for leadership / Steven A. Beebe, Timothy P. Moran. – Pearson Education, Inc, 2010. – 433 p.

43. Европейская система уровней владения иностранным языком / [http://lang.mipt.ru/articles/european\\_levels.html](http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html)

44. Федеральные государственные образовательные стандарты / <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>

45. Mehrabian, A. Nonverbal communication <http://garfield.wisc.edu/classics1984/A1984TM34400001.pdf>

## 6. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Под влиянием процесса интернационализации высшего образования в мире и тенденций стремительного перехода к информационному обществу произошли коренные изменения в области российского иноязычного образования, утверждение ценности личности и их приоритета над ценностями общества государства. Именно в русле гуманистического подхода и вышло важное направление в обучении иностранному языку – обучение для специальных целей. Изучение научной литературы (И.Д. М.А. Богатырёва, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов) позволило установить, что иностранный язык сегодня рассматривается как фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса российского общества. Поэтому обучение иностранному языку в высшей школе рассматривается как

структур и видеть практическое применение иностранного языка в будущей жизни и профессиональной деятельности. Это в процессе обучения стали важны не только достигнутые результаты в овладении иноязычным общением, но и реальный выход на иную культуру и её носителей. Европейских документов: Болонская декларация (1999), «Европейской образовательной политики в Европе» (2002), «Новая концепция развития мультилингвизма» (2003), которая, что такой подход к изучению иностранных языков в последние десятилетия поддерживает и Совет Европы. На сегодняшний день поставлен вопрос о создании открытого европейского образовательного пространства. Под этим подразумевается объединение усилий и ресурсов, популяризация идеологии образования, совершенствование образования в целях повышения занятости европейских граждан и международной ответственности европейского высшего образования. Мобильности студентов и преподавателей, расширение изучения иностранных языков и культур. В качестве цели в области обучения иностранным языкам граждан Европы Советом Европы выдвигается многоязычие: многоязычием жителем Европы, как минимум, двумя иностранными языками, одним из которых – активно.

В области юридического образования тенденция интернационализации права требует подготовки таких специалистов, которые владеют иностранными языками в сфере своей профессиональной деятельности, обладают новым профессиональным уровнем. Поэтому профилизация обучения иностранному языку рассматривается как важный элемент и один из способов формирования профессионализма и профессиональной компетенции современных мобильных специалистов. Она определяется как интегрированный процесс интеграции «языка для специальных целей» с юридическими дисциплинами, способствующий усвоению иностранного языка в качестве инструмента профессионального общения, приобретению новых знаний о культуре и развитию профессионально значимых качеств личности, формированию профессионального менталитета, профессиональной мобильности. Когда рассматривался как звено в системе непрерывного образования в период между окончанием школы и началом

ход базируется на установлении интегративных связей содержания профессионально ориентированного обучения с общим курсом изучения иностранного языка, что должно найти свое отражение в учебных программах для общеобразовательных и высших учебных заведений, обеспечив некую преемственность в овладении иноязычным профессиональным иноязычным общением. Но такая преемственность на сегодняшний день отсутствует. В обучении иноязычной речи в средней школе сложилась традиция развития ученических компетенции в ситуациях практически лишь двух сфер общения: социально-бытовой и обучения. А таким важным сферам, как социокультурная и профессионально-трудовая, уделяется явно недостаточно внимания. Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в средней школе только зарождалось, существуя либо в спецшколах, либо представляя собой новую организационную форму обучения в старших классах общего образования.

Обобщение педагогического опыта показало, что в программах неязыковых вузов четко не обозначена цель развития профессионально ориентированного иноязычного общения студентов юридических специальностей, хотя формированию основ профессионального общения способствуют спецкурсы, специальный отбор и типы с углубленным изучением иностранного языка и дисциплины учебного плана (преимущественно социального и гуманитарного циклов). Очевидно, что обучение профессионально ориентированному иноязычному общению в высшей школе носит бессистемный, нецеленаправленный характер и обладает элитарным характером.

Кроме того, студенты неязыковых вузов имеют, как правило, недостаточную языковую подготовку. Отсутствие у студентов языковых навыков и умений во всех видах речевой деятельности, которые должны быть приобретены в школе, тормозят работу вуза. Это и обусловило практику отбора части студентов в группы с углубленным изучением иностранного языка, что создает «элитарный» характер подготовки специалистов. Но и после окончания вуза большинство выпускников не готовы использовать приобретенные иноязычные знания и умения в практической деятельности (например, написать деловое письмо, принять участие в работе международной конференции и т.п.) и в повседневной жизни (например, заполнить анкету на иностранном языке, устроиться в госпредприятие в другой стране и т.п.).

Важнейшими (Т.А. Золотова, Т.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев и др.) прагматических аспектов языковых явлений, имеющих широкое применение в большинстве учебников иностранного языка. Многие авторы, очевидно, считают, что изучающий иностранный язык должны в первую очередь овладеть формальными структурами, которые представляются им наиболее простыми и доступными, почти не учитывая того, что связано с формированием коммуникативной личности. Но очень часто именно эти структуры вызывают у учащихся впечатление того самого формализованного, обезличенного, шаблонного, которое в конкретном коммуникативном акте может проявиться в виде жесткой или даже грубой речи. Таким образом, формирование при развитии профессиональной иноязычной компетенции необходимо уделять её прагматическому компоненту, который в составе общих компетенций включает экстралингвистические компетенции, обеспечивающие общение (мимика, жесты, позы и др.), а также невербальными средствами общения, бесспорно, играющие решающую роль в отношении к полноценному иноязычному акту, так как человек не может разговаривать, оставаясь неподвижным, не выражая и не меняя выражения лица. Это, несомненно, важно учитывать в подготовке будущих работников органов юстиции, так как значение поз, жестов, мимики человека несет огромную информационную нагрузку. Специфичность профессиональной деятельности юриста требует умения извлекать точную информацию не только из того, что сказано, но и как сказано (интонация, темп, паузы и т.д.). Следовательно, говорение тесно связано с восприятием, так как устное общение – обоюдный процесс, требующий продуктивных навыков говорящего и не менее активных навыков слушающего.

В рамках рассматриваемого нами вопроса необходимо отметить, что для развития профессионально ориентированного иноязычного общения студентов вуза долгое время называли «черной дырой» в методике иноязычного обучения. История обучения иностранному языку насчитывает столетия, и как бы мы ни рассматривали методическую науку и практику преподавания иностранных языков – в историческом разрезе или на современном этапе – не стоит забывать отметить наличие разных точек зрения по многим поставленным вопросам. Оставляя их для последующих научных исследований, отметим, что интересующая нас тема до 1968 г.

ния иностранным языком, что позволило расширить возможности практического использования разрабатываемого подходы функционально-прагматической основе по нескольким направлениям: разработка новых методик и систем оценки и самооценки, создание новых учебных материалов и комплексных технологий систем обучения (multi-media systems), выработка рекомендаций для подготовки преподавателей иностранного языка.

Что касается России, то именно в этот период зародились новые элементы профилизации иноязычного образования: появились большое количество профессионально ориентированных иностранных спецкурсов для средних учебных заведений, были созданы профессионально ориентированные билингвальные классы, спецшколы с углубленным изучением иностранных языков. В 1978 г. на 3 пленуме научно-методического совета по педагогике в школе было впервые предложено ввести принцип профессиональной направленности обучения А.В. Барабанщиковым. Эта идея была поддержана и дополнена М. Дмитриевой, В.И. Загвязинским, И.И. Кобыляцким и др., которые считали, что все обучение строится в развивающем отношении эффективным в том случае, когда идея профессионализма пронизывает преподавание всех наук: фундаментальных, специальных, общественных. Профессиональная направленность обучения была призвана обеспечить выполнение тех требований, которые предъявлялись обществом к специалистам: мобильность, адаптация к социально-профессиональным условиям, инициативность, организационные навыки, ответственность. В процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах стали использовать специальные приемы, учитывающие не только родной язык, но и психологические и этнокультурные особенности студенческих групп, а также их профессиональную ориентацию.

Однако в существовавших условиях обучения ни один из методов, разрабатываемых на самых разных теоретических основаниях, не был способен обеспечить в условиях массовой советской школы владение иностранным языком на уровне «свободного общения». Эта проблема так и осталась не решенной. Во-первых, иностранный язык в неязыковых вузах, как правило, изучался по адаптированным учебникам, которые были далеки от аутентичности, имели низкую информативность со слабой выраженной структурой и смысловой целостностью. Во-вторых, в советском обществе не было необходимости в большом количестве специалистов,

требовалось вокруг решения задач, в ходе которых обучающиеся ориентированы на достижение воображаемых целей, которые не всегда реальные возможности и перспективы приложения полученных знаний на практике. Знание иностранных языков не использовалось в социальных группах, для которых иностранный язык был в сферу профессиональной деятельности: дипломаты, преподаватели, ученые и др.

В конце 70-х – начале 90-х гг. XX в.) является кульминационной фазой развития коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам (Н.Б. Крылова, Р.П. Мильман, И.В. Сысоев и др.). В этот период основное внимание уделялось сравнению культур разных стран, изучению лингвистических феноменов, развитию интеллектуальных навыков обучающихся, пониманию и осмыслению изучаемого языка. В соответствии с этим направлением изменилось содержание образовательного процесса. Прежде всего, образовательный процесс был нацелен на то, что помогало человеку ориентироваться в мире иной культуры, развивало собственное видение культуры, способствовало более глубокому уважению к культуре и осознанию своего места в поликультурном мире. Участники выступали как активные партнеры по общению, а не пассивные в обозначенном и самостоятельному использовании речевых средств. Занятия приобретали социальный характер, использовались партнерская, индивидуальная и групповая формы. Качественно изменилась и роль самого преподавателя, который стал стратегом, реализующим концепцию программ, учебники рассматривались их коммуникативными материалами.

Акцент делался на изучение говорящего в условиях речевого общения студента, прежде всего, как активная и деятельностная реализация лингвистических, психологических и лингвокультурных знаний, а также изучение обучающимся для эффективного иноязычного общения. Эти знания подразумевали владение способами речевого общения устных и письменных текстов различных жанров, включая делового и делового взаимодействия, учет индивидуальных особенностей участников общения и их социальный и профессиональный опыт.

В 1987 году Совет Европы впервые официально утвердил коммуникативно-ориентированный метод в качестве предпочтительного и ведущего при обучении иностранным языкам.

В силу исторических и социально-экономических причин иностранный язык долгое время преподавался и изучался скорее мертвый, чем живой. Проведенный анализ научных исследований (П.К. Бабинская, А.Л. Бердичевский, Ж.Л. Витлин, Р.П. Мухоморова, Е.И. Пассов, В.Э. Раушенбах и др.) позволил выявить взаимосвязи целей, содержания и педагогических методов иноязычного образования в России и культурной историей страны. Именно одна из центральных проблем иноязычного образования всех времен – определение целей и содержания иноязычного образования – легла в основу разработанной нами периодизации. Мы считаем, что такая периодизация – деление процессов развития общества на отграничивающиеся друг от друга периоды, на основе определенных принципов или принципов – позволяет установить исторические тенденции рассматриваемой нами проблемы, открыть ее познавательные стороны и аспекты, а также малоизученные.

С одной стороны, цель детерминируется объективными условиями, выражая социальный заказ, с другой, она сама детерминирует всю систему обучения, определяя содержание этой системы, ее организацию. Так, усиление коммуникативной стороны отразилось в трансформации целей обучения иностранного языка и содержания обучения. Е.И. Пассов и др. [14] предполагают следующую последовательность целей, существовавших и существующих в иноязычном образовании России: обучение иностранному языку → обучение иноязычной речи → обучение иноязычной речевой деятельности → обучение общению. Эту последовательность мы дополним еще одним компонентом, который является востребованным в современном этапе развития российского общества в частности и мирового сообщества в целом и является логическим продолжением данной последовательности, далеко идущей целью – развитие профессионально ориентированного иноязычного общения.

Таким образом, складывается объективная последовательность изменения статуса иностранного языка от учебного предмета до средства профессионального общения и личного взаимодействия в поликультурном сообществе. Исходя из этого, историческая идея развития профессионально ориентированного иноязычного общения студентов вуза условно разделена нами на три этапа.

*I этап* (конец 60-х – конец 70-х гг. XX в.) характеризуется функционально-прагматической фазой развития коммуникативного

Для данного этапа развития высшего образования усиление профессионально иноязычной направленности стало насущной необходимостью. В 1989 году Институтом всеобщего высшего образования при Совете Европы создается профессиональный комитет, который был призван рассмотреть аспект профессионально ориентированного обучения в части, касающийся разработки путей к созданию единых показателей уровней овладения иностранным языком (Дж. Трим, Дж. Ван Эк и др.) в целях профессионального общения. Под влиянием мирового опыта и тенденций стремительного перехода к открытому обществу произошли коренные изменения и в области российского иноязычного образования: утверждаются ценности личности и их приоритета над ценностями общества и государства. Именно в русле гуманистического подхода и стало важным направление обучения иностранному языку – обучение в специальных целях (LSP – Language for Specific Purposes – язык в специальных целях, Совет Европы). В качестве цели иноязычного образования выдвигалась не только и не столько коммуникативная, сколько межкультурная, межкультурная компетенция, которая, несомненно, включает в себя и коммуникативную. Во главу угла были поставлены потребности обучающихся, которые стали решающим фактором выбора содержания и приемов учебной работы.

*III этап* (начало 90-х гг. XX века – настоящее время) – коммуникативная профессионально ориентированная фаза развития обучения иностранным языкам. Этот период в высшей школе появился как следствие глобализации современного мира, расширения международных связей, когда профессиональное общение специалистов стало иноязычным и поликультурным, на передний план вышли проблемы неудовлетворительной языковой подготовки специалистов различных сфер деятельности в неязыковых вузах.

Анализируя содержание дисциплин лингвистического цикла, представленных в Госстандартах и квалификационных требованиях к студентам специальности 021100 «Юриспруденция» (юридическая специальность 023100 «Правоохранительная деятельность») применительно к рассматриваемой нами теме, было установлено следующее. Государственные стандарты высшего профессионального (юридического) образования четко формулировали требования к выпускникам юридических факультетов в области коммуникативной подготовки по отношению к родному языку, указывая, что студенты должны обладать навыками профессионального общения на

русском языке и роль внеязыковых факторов; владеть языком профессионально-деловых, распорядительных и инструктивных документов [4, 5]. Что касается иностранных языков, то на уровне документов о развитии профессионально ориентированного образования будущих юристов средствами иностранных языков не конкретизированы и обобщены, а само понятие «профессиональное иноязычное общение будущих юристов» вообще не упоминается. Государственные стандарты высшего профессионального (юридического) образования 2000 года содержали лишь общие требования, что специалисты должны знать и уметь. Они не рассматривали текст как центра развития профессионального иноязычного общения в вузе; не представляли четких признаков и классификацию текстов, на основе которых происходит развитие профессионально ориентированного общения, ограничившись лишь нечеткой формулировкой «знание несложных прагматических текстов и текстов специального профиля специальности» [5].

Важнейшей задачей не только цели иноязычного образования, но и предмета «Иностранный язык» в системе образования высшего профессионального образования, в частности в юридическом образовании, прежде всего, вступление России в Болонский процесс в 2001 году на Берлинской конференции министров образования – участниц «Зоны европейского высшего образования» – в котором компонент государственного стандарта образования от 5 марта 2004 г. № 1089 впервые были выделены профильный уровень изучения иностранного языка и профильный уровень ориентировал на профессиональное образование в выбранной области знания, предусматривая при этом автономию школьников. Все это заложило прочные основы в процесс развития преемственности иноязычного обучения в средней школе и высшими учебными заведениями, что способствовало профессиональной ориентации школьников в подготовке к плавному переходу из одного звена образования в другое и другой. Хотя до полноправного вступления в Болонское образовательное сообщество было еще далеко, уже тогда осуществлялись совместные межкультурные исследования для выработки единых показателей подготовки специалистов в области профессионально ориентированного

ния естественно-научных и общественных дисциплин при поликультурной основе научных ценностей и призваны воспитывать у студентов способности эффективно снимать межнациональные конфликты во имя общественного блага. Таким образом, поликультурное образование осознается источником прогресса во всех школах в перечисленных странах, в которых максимально используются языковые и культурные ресурсы, проводятся курсы, позволяющие жить и работать в поликультурном коллективе и развивать интерактивное межкультурное взаимопонимание. Например, в Германии («Europa ohne Grenzen», межкультурная программа (Кнарр)), в Голландии («A Colorful Force», «Police And Diversity» программы института Монтессори (США). Правительства России и других стран рассматривают поликультурное образование как процесс подготовки индивида к социальной, политической и экономической реальностям, в которых он будет иметь возможность приобретать опыт в различиях культур в спорах и дискуссиях. В результате этого процесса личность, по мнению зарубежных исследователей (Дж. Бэнкс, К. Грант, К. Кортез, П. Янг и др.), развивает конкурентную способность в восприятии, умении отстаивать свои убеждения, в поведении в различных социокультурных условиях в культурной интеграции индивидов.

Совет Европы принял Европейскую Хартию для региональных языков и языков-меньшинств (1992), целью которой является сохранение, поддержание, и сохранение этих языков как жизненно важной части богатого культурного наследия. В задачи этой организации входит убеждение широкой общественности в важности и ценности владения несколькими языками – иностранными, языками национальных меньшинств, восхищение перед культурным и языковым многообразием народов Европы. В Европе изучение языков становится правом и обязанностью каждого гражданина, даже если оно происходит на скромном уровне [7].

Сравнивая зарубежную и российскую практики обучения с точки зрения принципа поликультурности, можно прийти к выводу, к сожалению, что Россия заметно отстает в этом вопросе от большинства стран мира. Хотя тот факт, что Россия исторически является поликультурной и полиязычной национальной державой, где наряду с русским языком межкультурного общения, коммуникация между людьми осуществляется на более чем 160 языках, включая 62 миноритарных языка, способствует естественному становлению поликультурного образования

и полиязычия. Полиэтничность российского общества диктует необходимость построения образовательных стандартов с учетом особенностей национальных и социальных ориентиров, а проблема поликультурности становится на современном этапе основным компонентом качественного образования.

С.И. Козлова отмечает, что «цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к эффективной деятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения к различным культурам, умениями жить в мире и согласии с людьми различных национальностей, рас, верований» [18, с. 80].

Важно, чтобы это бы один иностранный язык, обучающиеся по-прежнему не проеет и другую иноязычную среду, а в среду поликультурности. Языковая ситуация в России способствует развитию профессионализма современных юристов, которые должны уметь не только правильно выражать свои мысли, ведь именно они в современном обществе стоят на страже защиты интересов страны и ее граждан. В ходе своей деятельности им приходится общаться с людьми из различных регионов по национальности, профессии, социальной, политической и религиозной принадлежности. Иноязычное образование современных юристов, основанное на диалоге культур, поможет им эффективно развивать профессиональное общение, осознавать себя частью поликультурных субъектов в родной стране и находить свое место в современном поликультурном мире.

Современные российские ученые (Т.Г. Грушевицкая, В.В. Сафонова, А.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.) также акцентируют внимание на том, что при изучении языков поликультурных обществ в центре внимания должна быть не только культура лингвистического большинства, но и весь спектр всевозможных этнических, лингвистических, профессиональных и других культур.

В настоящее время насчитывается свыше двух тысяч определенных культур («культура» (лат. – *cultura*) как узких, так и более широких). Каждая культура национальна по содержанию и индивидуальна по форме присвоения, так по определению Е.И. Пассова, культурно-языковые индивидуально усвоенные духовные ценности [15]. В рамках поликультурного подхода под частью культуры изучаемого языка, которую можно дать поликультурное обучение иностранным языкам, понимается то, что по мнению П.В. Сысоевым, понимаем свод знаний и личностного опыта, позволяющий будущим юристам быть адекватными участ-

различны: специальный научный юридический текст предстает перед нами как учебный текст и аутентичным текстом учебника, методическим пособием, журнальной статьи, доклада, монографии и т.п., а специальный научный лингвистический текст – любым видом аутентичного текста, презентация которого осуществляется а) в устной форме и б) теми формами, которые были перечислены выше для специального научного юридического текста. Таким образом, анализ рассматриваемых типов текстов показал, что все три типа научного текста выявляют признаки и характеристики, общие для понятия «специальный научный текст». Специальные типы научного текста – юридический и лингвистический – обладают общностью дифференциальных признаков.

Наличие среди функциональных стилей «прагматический» и «научный» стили позволяет произвести деление текстов на аутентичные учебные и аутентичные юридические.

Опыт показал, что, опираясь на знание различных видов профессионально ориентированных текстов и всесторонний учет семантико-структурного строения, мы сможем добиться более качественного осмысления текстовой информации и осмысления собственных иноязычных речевых высказываний. Такой наш взгляд, является необходимым условием развития профессионально ориентированного иноязычного общения будущих юристов и подтверждает правильность выбора текстоцентрической стратегии обучения, так как именно работа над текстом дает возможность выявить и учесть все факторы, влияющие на процесс порождения самостоятельного речевого произведения, т.е. процесс обучения.

Специальная организация лингвистического и экстралингвистического материала, по нашему мнению, способствует процессу перехода знаний о языке в область практических речевых действий и операций на базе текста как основы образовательного процесса. На процесс понимания иноязычного текста, на процесс самообразования будущих юристов. На процесс понимания коммуникативного смысла иноязычного текста, под которым понимается отношение содержания к достигаемой цели коммуникации (А.Н. Леонтьев), влияет логика текстового построения. На основе проведенного анализа научной литературы (И.В. Довгань, Л.И. Зильберман, Т.А. Лопатухина, Е.И. Пассов, М.В. Родина, С.С. Соловей, Э.П. Шубин и др.) было установлено, что в образовательном пространстве высшей школы функционируют следующие виды текстов, выполняющие разные функции (табл. 6.1.). Следует отметить, что аутентичные тексты научного стиля представляют собой тексты научной прозы, взятые из юридической сферы

носителей языка. А учебные аутентичные тексты – это проверенные модели средств организации аутентичных текстов, предлагаемые преподавателем в методических целях для организации лекций, инструкций и т.п. Такое деление позволяет произвести анализ смысловой структуры данных типов текстов, используя поликультурно-текстоцентрический подход, который требует определенного способа расположения текстовой информации и вычленения средств ее организации.

Таблица 6.1

Виды и функции текстов

Научный		Официально-деловой
Формируется текстами правовой тематики, не обладающими юридической силой		Формируется текстами, обладающими юридической силой
Учебный аутентичный текст	Научная аутентичная проза	Нормативные тексты, которые функционируют в рамках регистра права: законодательного, судебного и документального
Учебно-научная – основная языковая единица образовательного процесса вуза; информационная – обеспечивает индивидуальное развитие студентов	Мотивационная – способствует развитию профессионализации иноязычного образовательного процесса и готовности к юридической деятельности в иноязычной сфере	Коммуникативно-познавательная – знакомит с материалами, взятыми из жизни носителей языка юридической сферы

При этом мы учитывали понятийно-жанровый принцип, согласно которому отбираются тексты из одной и той же понятийной области. В данном случае – отрасли права (рис. 6.1). В процессе обучения студентам предлагается искать соответствующие текстовые опоры (лексические, синтаксические, логико-смысловые, грамматические), овладевая правилами организации и порождения аутентичных текстов.

суговой деятельности – потреблению: пассивному, активному, целенаправленному.

После участия в мероприятиях организованного досуга студентам предлагается выразить свое мнение по поводу просмотренного кинофильма, спектакля, встречи с интересным человеком, посещения выставки и т.д. с целью акцентирования внимания студента на нравственных проблемах и способах их решения посредством устного или письменного (сочинение-размышление) высказывания, участия в дискуссии.

По окончании первого этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе студентам предлагается ответить на вопросы теста, определяющего степень осведомленности студентов в области этики. Кроме данных выявляется: а) характер межличностных отношений студентов; б) специфика нравственной самооценки студентов; в) степень удовлетворения от участия в досуговом мероприятии; г) способы поведения в конфликтных ситуациях.

По результатам диагностики первого этапа воспитания нравственности студентов проводится коррекция педагогического проведения образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов.

*Этап 2.* Имитация проявления нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе. На втором этапе воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе студентам предоставляется возможность проанализировать самостоятельно дать оценку, выразить собственное мнение в различных ситуациях нравственного выбора, актуальных нравственных проблемах, содержащихся в учебных текстах, литературных произведениях, кино- и видеосюжетах, театральных постановках. Студентам предлагаются для обсуждения моральные дилеммы в различных сферах жизнедеятельности человека на основе разработанного спецкурса «Уроки жизненного опыта».

Спецкурс «Уроки жизненного опыта» предназначен для студентов гуманитарных специальностей университета, рассчитан на 34 аудиторных часа (2 часа в неделю в течение одного семестра). Спецкурс состоит из 17 модулей, каждый из которых разработан на основе произведений классиков немецкой прозы и посвящен обсуждению какой-то нравственной дилеммы. Особенностью спецкурса является то, что каждый модуль наполнен нравственным содержанием в соответствии с той нравственной проблемой, которая поднята в изучаемом произведении (таблица).

Содержание учебного планирования спецкурса по домашнему чтению «Die Stunden der Lebenserfahrung» (Уроки жизненного опыта)

Автор	Произведение	Кол-во часов
Heinrich Böll	Es wird etwas geschehen	2
Wolfgang Iser	Schischyphusch	2
Wolfgang Iser	Meine erste Liebe	2
Hildegard Neumann	Ein Tuch aus braunem Samt	2
Hildegard Neumann	Der Enkel	2
Wolfgang Iser	Unterwegs	2
Wolfgang Iser	Die Dicke der Haut	2
Wolfgang Iser	Gewicht machen	2
Wolfgang Iser	Heimatkunde	2
Wolfgang Iser	Aus der Werkstatt	2
Wolfgang Iser	Märchen vom Korbstuhl	2
Wolfgang Iser	Eine grössere Anschaffung	2
Wolfgang Iser	Der Stelzengänger	2
Wolfgang Iser	Urteil des Paris	2
Wolfgang Iser	Jedes dritte Streichholz	2
Wolfgang Iser	Herr G. steigt aus	2
Читательская конференция		2

Целью данного курса – способствовать возникновению нравственных дилемм и на их основе развитию нравственных убеждений студентов в ходе чтения и анализа литературных и публицистических произведений, материалов прессы.

Задачами на данном этапе – дать возможность каждому студенту высказаться, тем самым проявить свое отношение к обсуждаемой нравственной проблеме, связанной с той или иной нравственной проблемой, а также выполняются следующие упражнения:

- отвечать на вопросы (краткие, полные, развернутые) этичного характера;
- постановка узловых этических вопросов к тексту;
- организация прослушанного или прочитанного монолога;
- ответы;



и, соответственно, разнообразие толкований этой категории (О.И. Москальская, Т.М. Николаева, Е.С. Троянская, Н.И. Сергеева и др.). В рамках нашего исследования именно семиотический подход (А.А. Веряев, Т.М. Дридзе, Ю.М. Лотман, Р. Якобсон и др.) способствует процессам познания и образования, акцентирующим свое внимание на коммуникативной стороне явлений окружающего нас мира, необходим для понимания процесса иноязычной подготовки и проектирования модели развития профессионально ориентированного иноязычного общения будущих юристов.

При этом основными характеристиками любого текста (Т.А. Лопатухина, А.И. Новиков, Е.В. Щепотина и др.) являются связность, или когезию (знание средств связи между элементами текста в поверхностной структуре); когерентность (логическая и смысловая связность элементов текста); регистр (выбор языковых субъектов коммуникации, сферы общения в зависимости от реальных условий общения). Эти понятия определяют восприятие и осознание текста как сложного феномена межкультурного общения людей, осмысление присущей ему взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических характеристик. Такой анализ позволяет представить целостность текста, его единство с внешней действительностью, культурой, личностью. Перечисленные характеристики были совмещены с *общенаучным юридическим текстом* и *специальным юридическим и лингвистическим текстом*, которые функционируют в образовательном процессе общения иностранному языку в высшей школе, а также встречаются в учебной и профессиональной деятельности юриста.

Рассмотрим значимые для нашего исследования особенности каждого заявленного вида юридического текста.

*Общенаучный юридический текст* понимается нами как текст, сообщающий информацию правового характера и не обладающий юридической силой. Такие тексты содержат в своей структуре коммуникативную триаду «понятие – термин – дефиниция» и поддаются анализу смысловой структуры по схемам, принятым в лингвистике текста. Тексты такого вида отличает высокая степень информативности. Познавательную информацию несут, прежде всего, юридические термины, под которыми обычно понимается слово или группа слов, имеющие в пределах данной отрасли конкретный единственный смысл, исключаящие всякую возможность иного, отличающегося от предусмотренного автором понимания толкования. Они обладают следующими характерными призна-

ми: объективностью, отсутствием эмоциональной окраски, независимостью от контекста. Однако некоторая их доля известна не только юристам-юристам, но и всякому носителю языка, так как при применении выходит за рамки юридического текста. Кроме лингвокультурные функции, он является фундаментом, на котором осуществляется коммуникация между юристами с помощью знаниями, создается фонд текстов данной науки и память автора и читателя.

*Специальный научный текст* – юридический и лингвистический текст – является одной из разновидностей текста вообще и научного текста в частности. Следует отметить, что мы рассматриваем оба текста вместе, поскольку они, относясь к одному и тому же языковому знаменителю, представляют разные подязыки, но проявляют сходные сущностные характеристики. Они могут быть сформулированы следующим образом.

Специальная юридическая направленность, выраженная в терминологии юридической терминологии.

Высокая адресатность текста статьи, монографии, учебника и т.п.

Сложный синтаксис, который отличается полнотой структур, использованием средств, оформляющих логические связи.

Полнота изложения материала.

Объективность и субъективно-оценочная нейтральность лингвистических средств.

Активное использование пояснений, формулировок и определений, установка на сообщение новой информации и ее понимание адресатом.

Использование при описании как вербальных, так и невербальных средств: рисунки, схемы, таблицы, графики, диаграммы и т.п.

Специальный научный юридический текст связан с такими функциями, как «правоприменительная деятельность», «законоприменительная деятельность» и т.п., поэтому среди текстов этой категории присутствуют тексты, относящиеся к официально-деловому стилю (законы, акты, статуты и т.д.).

Специальный научный лингвистический текст связан с подязыками языкознания, лексикологии, стилистики текста, теоретической грамматики, стилистики и т.п.

Дифференциальные признаки и способы смысловой организации этих двух видов текста совпадают. Тем не менее, следует отметить, что формы их презентации в образовательном процессе

никами межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. Межкультурный компонент общения будущих юристов – это многостороннее и предполагает изучение внутренних (различий «Я-концепции» человека культуры, национального самосознания, способностей к творческой самореализации в мире культурных ценностей, овладение основами профессионально ориентированного иноязычного общения) и внешних (поликультурная среда вуза, диалог культур, создающие творческую атмосферу в вузе, культурная событийность жизни студентов) аспектов различий в общении.

Успех межкультурного общения в значительной степени зависит от понимания участниками этих различий и осознания ответственности и целеустремленности в достижении поставленной задачи. Справедливо замечают И.П. Смирнов и Е.В. Ткаченко: «И обществу и человеку растёт понимание культуры не как способа формирования человека по заранее заданному образцу, а как повседневная деятельность человека. Культура все более становится активным фактором формирования национальных, этнорегиональных структур, что, в свою очередь, привносит сильные импульсы в реформационные процессы образования» [17, с. 9].

Поэтому в процессе иноязычного обучения будущие юристы должны учиться понимать подстрочный смысл и различную интонацию высказываний, правильно интерпретировать культурные, исторические эпизоды и реалии при чтении периодики и различной литературы, просмотре фильмов и телевизионных передач, при общении носителями языка и культуры, проявлять повышенную толерантность.

Следовательно, языковая подготовка будущих юристов в профессиональной деятельности в иноязычной сфере должна осуществляться в рамках соизучения языков и культур, так как культура на сегодняшний день выступает в качестве системообразующей структуры, контекста, в котором строится иноязычная образовательная деятельность. Культура, являясь универсальной характеристикой деятельности, определяет направленность той или иной вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Освоение личностью культуры предполагает и освоение способов практической деятельности. В нашем понимании культура это и результат, и процесс, и деятельность, и стиль и отношение, и норма.

Таким образом, складывается последовательность, образующая тот фон, контекст, в рамках которого выстраивается

процесс развития профессионально ориентированного общения будущих юристов.

Родной язык → родная культура → профессиональная социализация юриста ↔ коммуникация (межличностная и профессионально ориентированная) на основе диалога культур → культура профессионального языка → профессиональная иноязычная социализация → поликультурная языковая личность юриста.

Исследовательность отражает способность обучающегося видеть свое социокультурное пространство, видеть культурную вариативность и осознавать свое место в спектре культур поликультурного сообщества. Но если культурное образование является реально достигаемым уровнем, то диалог культур должен стать процессом и целью всей сознательной деятельности человека. Иными словами, культурная вариативность – это форма жизни и деятельности современного поликультурного сообщества, а диалог культур – это философия общения в современных поликультурных сообществах стран родного языка.

Анализируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что вариативный подход обеспечивает создание воспитывающей образовательной среды за счет наполнения ее ценностями общественной, национальной, профессиональной и индивидуальной культуры, которая включает обучающегося в активный процесс ее освоения и формирования путем диалогового общения, сотрудничества и реализации сущностных сил и способностей личности в ее профессиональной идентификации.

Сфера работы современного юриста такова, что она требует от юриста генеральной и принести пользу обществу лишь в том случае, если ее осуществляет высококвалифицированный гражданин. Для которого владение речевой культурой является профессиональной необходимостью, так как язык выступает основным орудием его профессиональной деятельности. Поэтому будущему выпускнику необходимо понять, как важно знать язык (неважно, международные или межнациональные), как это способ воспитания толерантности, способности к диалогу, достижения взаимопонимания, уважения к личности независимо от ее расовой, религиозной, политической принадлежности. Кроме того, только через общение на родном/иноязыке (с книгой, предметами искусства, людьми и т.п.)

17. Chamot, A.U. Learning strategies in foreign language instruction/ A.U. Chamot, L. Kupper // Foreign Language Annals, 1989. – № 22. – P. 13–24.
18. Cohen, A.D. Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers / A.D. Cohen. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
19. Cohen, A.D. Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI) <http://www.carla.umn.edu/strategies/SBIinfo>.
20. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Pergamon Press, 1979. – 53 p.
21. Little, D. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. In E. C. Council for Cultural Cooperation, Modern Languages Division, (Ed.), Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources Graz: European Centre for Modern Languages, 2007.
22. Little, D. Learner autonomy and second foreign language learning/ D. Little//Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. – <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
23. O'Malley, J.M. Learning strategies in second language acquisition/ J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
24. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know/ R. L. Oxford – The University of Alabama: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 339 p.
25. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: An Update <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>
26. Oxford, R.L. et al. Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? /System, 1993. – № 21. – P. 31–48.
27. Rubin, J. What the "good language learner" can teach us? / J. Rubin // TESOL, Quarterly, 1975. – № 9. – P. 41–51.
28. Sutter, W. Strategies and styles / W. Sutter. – Aalborg, Denmark: Danish Refugee Council. – 1989.
29. Tarone, E. Some thoughts on the notion of "communication strategy" / In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), Strategies in interlanguage communication. – London: Longman, 1983. – P. 61–74.
30. Thompson, I. Improving listening comprehension in Russian/ I. Thompson, J. Rubin. – Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program, 1993.
31. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)/European Commission. Education and Culture [ec.europa.eu / education/.../eqf/leaflet\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/.../eqf/leaflet_en.pdf)

## Сведения об авторах

- Волченкова К.Н.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ЮУрГУ;
- Гейхман Л. К.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации ПНИПУ (г. Пермь);
- Измайлова В.Э.** – заведующий кафедрой английского языка, ЮУрГУ;
- Ковальская А.Э.** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков РГТУ;
- Колова С.М.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Короткова Е.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Макурина И.Ю.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Овинова Л.Н.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Санникова С.В.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЧГПУ;
- Ставцева И. В.** – преподаватель кафедры иностранных языков ЮУрГУ (г. Челябинск);
- Шкитина Н.С.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ЧГПУ;
- Шрайбер Е.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Федотова М.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ЧГПУ;
- Хомутова А.А.** м кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ЮУрГУ;
- Ярославова Е.Н.** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков ЮУрГУ.



**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Южно-Уральский государственный университет  
Факультет лингвистики

Ш12/17  
И683

15-летию факультета  
лингвистики посвящается

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

**Монография**

**Под редакцией Е.Н. Ярославовой**

Челябинск  
Издательский центр ЮУрГУ  
2012

ББК Ш12/17+И448.0  
И683

*Одобрено Советом факультета лингвистики*

Рецензенты: Н.В. Баграмова, Е.Б. Быстрой

*Авторский коллектив:*

*Гейхман Л.К. (1), Волченкова К.Н. (2), Измайлова В.Э. (3),  
Ковальская А.Э. (3), Колова С.М. (4), Короткова Е.Г. (5),  
Макурина И.Ю. (6), Овинова Л.Н. (7), Санникова С.В. (8),  
Ставцева И.В. (1), Шкитина Н.С. (9), Шрайбер Е.Г. (10),  
Федотова М.Г. (13), Холутова А.А. (11), Ярославова Е.Н. (12, 13).*

И683 Иностранные языки в профессиональной подготовке  
и самореализации специалистов высшей квалификации:  
монография / под ред. Е.Н. Ярославовой. – Челябинск:  
Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 371 с.

Коллективная монография отражает направления научных исследований преподавателей факультета лингвистики ЮУрГУ в области теории и методики обучения иностранным языкам, затрагиваются не только общие проблемы иноязычной подготовки, но и предлагаются инновационные подходы к организации непрерывного процесса иноязычного образования.

Большое внимание уделено различным аспектам профессионально-ориентированного обучения, в частности формированию компетенций, получающих развитие в ходе иноязычного образования (фонологической, речевой, читательской, эмпатийно-партисипативной); нашли отражение и проблемы обучения профессионально-ориентированному общению.

Монография предназначена для педагогов, занимающихся проблемами иноязычной подготовки, студентов педагогических специальностей, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов.

ББК Ш12+И448.0

ISBN 978-5-696-04389-0

© Издательский центр ЮУрГУ, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Чтение и качественный результат современного иноязычного образования. ....	5
2. Технология формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе .....	25
3. Иллюстративная графика как средство формирования у студентов коммуникативной компетенции.....	44
4. Теоретические аспекты проблемы формирования социокультурной компетенции будущего профессионала.....	70
5. Профессиональное общение выпускников вузов как педагогическое понятие .....	90
6. Особенности обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально-ориентированному общению .....	132
7. Использование дисциплины «Иностранный язык» в технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе.....	165
8. Роль и значение иностранного языка в эпоху глобализации .....	198
9. Формирование эмпатийно-партисипативной компетентности, базовой составляющей общей профессионально-педагогической компетентности будущего преподавателя иностранных языков .....	217

10. Воспитательный потенциал дисциплины «иностранный язык» в процессе воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе .....	239
11. Мультимедийные основы формирования фонетической компетенции у студентов-лингвистов .....	267
12. Инновационная образовательная среда как условие самореализации будущих профессионалов в непрерывном иноязычном образовании .....	294
13. Развитие стратегий автономной учебной деятельности при работе с текстом как одно из условий содействия личностной самореализации обучающихся в непрерывном иноязычном образовании .....	347
Сведения об авторах .....	371

## 1. ЧТЕНИЕ И КАЧЕСТВЕННЫЙ РЕЗУЛЬТАТ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 1.1. Место чтения в составе коммуникативной компетенции как результата современного иноязычного образования

Зафиксировано, что результатом современного иноязычного образования выступает коммуникативная компетенция. Понятие «коммуникативная компетенция» давно используется в методике обучения иностранным языкам и лингводидактике, где она трактуется в качестве результата иноязычного образования [2; 6; 11; 14; 22; 26; 33; 36 и др.]. Методически термин «коммуникативная компетенция» стал означать способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Примечательно, что основной целью обучения иностранному языку, определенной и Советом Европы в качестве Порогового уровня, названо формирование коммуникативной компетенции, при этом выделяются несколько ее составляющих: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная, социальная компетенции.

Понятие «компетенция», введенное Н. Хомским в 1965 г., как система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка было расширено до «коммуникативной компетенции» Д. Хаймзом [45], уточнившим, что высказыванию присущи свои правила, усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации. На границе лингвистики и методики обучения иностранным языкам возникла коммуникативная (или коммуникативно-функциональная) лингвистика, центральным понятием которой выступает теория коммуникативной (языковой) компетенции.

Анализ работ по коммуникативной компетенции показал вариативность (от 3 до 6) ее компонентного состава [8]. В модели Кэнзла и Свэйна в 1980 г. было представлено три компетенции – грамматическая, социолингвистическая и стратегическая, а наиболее подробное описание коммуникативной компетенции, принадлежащее

Л.Ф. Бахман (1990), включает языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социолингвистическую, стратегическую и мыслительную компетенцию. Ее модель отражает структурно-составную и интегрированную природу языкового знания (которое состоит из разных компетенций, а само понятие компетенции включает в себя как знания, так и навыки использования этих знаний). Содержание составляющих коммуникативной компетенции реализуется в жизни через виды речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование). Исходя из этого, коммуникативная компетенция трактуется как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков и с помощью умений, связанных с дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенцией, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения.

В нашей стране овладение коммуникативной компетенцией (И.Л. Бим, Е.Н. Гром, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.А. Цатурова) является основой стратегии обучения иностранным языкам и предполагает овладение иноязычным общением в единстве всех его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной) и этикетной, что делает процесс овладения иноязычным общением многослойным, а коммуникативную компетенцию многоаспектной. Коммуникативная компетенция обычно понимается как способность и готовность осуществления иноязычного общения в определенных программой требованиях, что, в свою очередь, опирается на комплекс специфичных для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких как владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи (лингвистическая компетенция); грамматические знания, умения, навыки; лексические знания, умения, навыки (с учетом социально-культурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, как основа всех перечисленных выше умений и навыков. Как дополнительный элемент учитывается умение добиться взаимопо-

нимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения, использовать перифраз, замену слов синонимами и т.д. (компенсаторная компетенция). Коммуникативная компетенция, являясь значимой составляющей результирующей образования ключевых компетенций, одновременно выступает целью и содержанием обучения общению.

Коммуникативная компетенция (или компетентность в общении), используемая для определения результатов обучения общению, является интегральной характеристикой человека как субъекта коммуникативной деятельности и выходит далеко за пределы «техники» общения, умения поддерживать контакты и строить поведенческие стратегии.

Коммуникативная деятельность – это речевая деятельность, которая делится на 4 вида: чтение, аудирование, письмо и говорение [15]. Так как чтение является одним из видов речевой деятельности, то рассмотрение чтения в рамках компетентности в общении приводит к определению результата чтения в качестве читательской компетентности, которая будет являться одним из новых компонентов коммуникативной компетентности.

Чтение всегда было важным компонентом деятельности для специалиста в любой области, и в XXI веке его значимость только возрастает за счет доминантного статуса информации и усложнения читательского взаимодействия, которое предлагают современные информационно-коммуникационные технологии. Поэтому именно сейчас мы хотим уточнить, какое место занимает иноязычное чтение в деятельности современного профессионала, что есть читательская компетентность и какие изменения в чтении произошли под влиянием глубоких социальных трансформаций.

Современное иноязычное образование, в котором учащийся в совокупности его потребностей, интересов, ценностного отношения к уровню и качеству образования становится его центром и целью, характеризуется последовательной сменой парадигмы образовательного результата, определяемой совокупностью ключевых компетенций. Данные компетенции отражают такие значимые составляющие личности и социального развития человека как умение общаться, умение взаимодействовать с другими людьми, умение вступать в диалог с представителями других культур, умение читать, писать, слушать, понимать, извлекать информацию из услышанного и написанного, умение искать но-



исследователь профессионально-ориентированного иноязычного чтения Т.С. Серова выделила поисково-референтное, оценочно-информативное, присваивающее-информативное и создающее-информативное виды чтения [35].

Однако в начале XXI века, несмотря на большое количество уже существовавших на тот момент детальных психолого-педагогических [16; 21; 24] и методических [31; 35; 37] разработок в области чтения, а также ведущихся исследований в этом направлении [34], появилась проблема снижения качества чтения в современном мире. Анализ позволил утверждать, что эта проблема обусловлена следующими противоречиями:

- между возможностями современного информационного пространства и реально проявляемым отношением к нему образования;
- между необходимостью обеспечения преемственности умений чтения и чтения в электронной среде и отсутствием такового в образовательном процессе;
- между необходимостью развития нового менталитета формирования читательской компетентности в соответствии с требованиями Болонской декларации и приверженностью многих преподавателей и студентов традиционным методам обучения.

Пути разрешения данных противоречий уже намечены в отечественной науке [27; 29; 30], тем не менее, вопрос о формировании читательской компетентности остается одним из первостепенных для субъектов образовательного процесса, так как имеет междисциплинарную значимость и актуален на всех ступенях образовательной подготовки.

Так, с одной стороны, была создана национальная программа поддержки и развития чтения в России, цель которой заключается в повышении культурной компетентности членов общества за счет повышения читательской компетентности и читательской активности граждан-субъектов чтения [27, с. 11]. Но, с другой стороны, невысокие показатели российских школьников по международной программе оценки знаний и умений PISA (Project for International Student Assessment) по грамотности чтения [30] и слабая динамика улучшения результатов говорят, прежде всего, о недостаточном понимании ожидаемого результата образования в области чтения и необходимости внедрения успешных исследований подобного рода в образовательную практику.

Опираясь на положения ведущих отечественных представителей компетентностного подхода [17; 39], принимая во внима-

ние тезисы и рекомендации национальной программы поддержки и развития чтения в России [27; 29], а также основываясь на психолого-педагогических исследованиях чтения [16; 21; 24; 35; 34] мы утверждаем, что результатом образования в области чтения должно стать обновленное и расширенное понимание читательской компетентности, а именно читательская компетентность цифрового пользователя.

#### 1.4. Читательская компетентность цифрового пользователя

На основе деятельностного и компетентностного подходов, а также особенностей информационного общества нами была построена двухфазная структурная модель: от читательской грамотности через читательскую компетентность к читательской компетентности цифрового пользователя (рисунок 1.1).

Дадим описательную характеристику данной модели. Поскольку чтение, согласно А.А. Леонтьеву, как частный случай восприятия включает в себя формальную сторону, и как вид речевой деятельности – функциональную [24], то первая фаза предложенной нами модели, читательская грамотность, состоит из формальной и функциональной грамотности. Вслед за А.А. Леонтьевым, под формальной грамотностью мы понимаем навык распознавания графического образа слова и узнавания его в тексте по разным признакам, а под функциональной грамотностью – способность человека использовать этот навык для целей получения информации из реального текста [24, с. 377–378].

Вторая фаза модели предполагает выход на уровень формирования компетентности в чтении, которая может быть развита только при условии зрелой читательской грамотности, и характеризуется традиционным пониманием читательской компетентности и уточненным пониманием читательской компетентности цифрового пользователя. Солидаризуясь с авторами «Национальной программы поддержки и развития чтения», мы принимаем трактовку читательской компетентности как «совокупности знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [27, с. 2]. Так как читательская компетентность может быть реализована только в деятельности чтения, то это позволяет нам выделить в ее составе поисковую, когнитивную и оценочную компетенции.

вую информацию, присваивать ее, то есть быть коммуникативно компетентным.

Коммуникативный опыт накапливается человеком на всех этапах онтогенеза и в различных институтах социализации, однако без специально организованного обучения этот опыт чаще всего является продуктом спонтанного и нецеленаправленного процесса общения с социальным окружением. Соответственно и чтению необходимо последовательно обучать во всей сложности и многообразии этой речевой деятельности. Так как, с одной стороны, чтение является компонентом коммуникативной деятельности, а с другой стороны, с изменениями общества оно становится более информационно насыщенным, поэтому закономерным можно считать появления особой компетенции в чтении и, в частности, читательской компетентности цифрового пользователя.

### 1.2. Взаимосвязь чтения и социальных процессов

Под воздействием социальных процессов деятельность человека, сохраняя внутреннюю сущность, изменяет свои форму и качество, преобразуя при этом самого человека: заставляя его приспосабливаться к новым условиям и учиться эффективно использовать появляющиеся и обновленные ресурсы. Подобное взаимодействие происходит и в случае с речевой деятельностью, которая, будучи рассматриваемой, с одной стороны, в качестве частного вида человеческой деятельности в принципе, а с другой, — как элемент одновременно психологической и лингвистической действительности [23], несет в себе мощный потенциал как социальных, так и глубоких индивидуальных трансформаций.

Чтение, один из видов речевой деятельности [24], не может оставаться в стороне от общественно значимых перемен по причине того, что оно является исключительной возможностью получения информации, которая была предварительно накоплена, внутренне переработана и представлена в виде речевого произведения, текста, посредством которого автор общается с читателем. Чтение — посредник в диалоге с современниками и поколениями прошлого, источник информации, а также один из способов формирования общественного сознания и индикатор интеллектуального состояния социума. Читая, человек, прежде всего, получает информацию от общества, в котором он живет, однако, не читая, он не сможет изолировать себя от жизни в этом обществе. Важным становится то, что с потерей читательской осознанности происходящего люди

позволяют собой манипулировать и лишаются способности принимать самостоятельные решения относительно достоверности, точности и правомочности информации, рождающиеся в результате анализа окружающей среды.

Проведенный нами анализ работ, в которых рассматриваются закономерности социальных преобразований современности [43], позволил зафиксировать изменения, произошедшие в области чтения. В настоящее время наблюдается психологическая неравнозначность традиционных и новых источников чтения и исследовательский интерес к выделению видов чтения, непосредственно связанных с информатизацией общества (экранное чтение, информативное чтение в электронной среде). Кроме того, можно утверждать, что с педагогической точки зрения важно появление как минимум двух особенностей чтения в современных условиях: несоизмеримость количества поступающей информации и скорости ее восприятия, а также зависимость успешности функционирования в новом обществе знания от умения извлекать и перерабатывать информацию.

До широкого распространения новых информационных технологий чтение связывали только с печатным словом, с книгой. Однако в настоящее время одним из компонентов жизни людей, затронувших все сферы их деятельности, стали информационные технологии, вместе с быстрым темпом современной жизни и приростом мировых знаний повлиявшие на чтение, изменив линейную структуру текста и добавив новые источники чтения (электронные книги, аудиокниги). Справедливо утверждение К.Г. Фрумкина о том, что «вопрос о материальных носителях текстовой информации мог бы и не быть столь важным, если бы от них не зависело отношение человека к тексту» [38].

Мы считаем чрезвычайно значимым интерес российских и зарубежных исследователей к перспективам и закономерностям трансформаций чтения. В связи с информатизацией в отечественном научном сообществе появились работы, где изучается феномен «экранного чтения» [18], «информативного чтения в электронной среде» [28]. За рубежом уже в третьем томе авторитетного сборника трудов ведущих ученых «Руководство по исследованию чтения» мультимедиа и гипермедиа технологии рассматриваются в качестве естественного фона развития науки о чтении [46], и предлагается деиктический подход анализа взаимодействия технологий и общей грамотности человека [44].

Поисковая компетенция представляет собой способность сформулировать запрос, решить для себя: что и зачем читать, а также – где найти необходимую информацию. Когнитивная компетенция содержательно отвечает за понимание авторской позиции, то есть за воссоздание концепта текста (о понятии «концепт текста» см. работу А.А. Брудного «Психологическая герменевтика» [4]). И, наконец, оценочная компетенция – это способность использовать знания, полученные в процессе осмысления прочитанного, в личных целях.

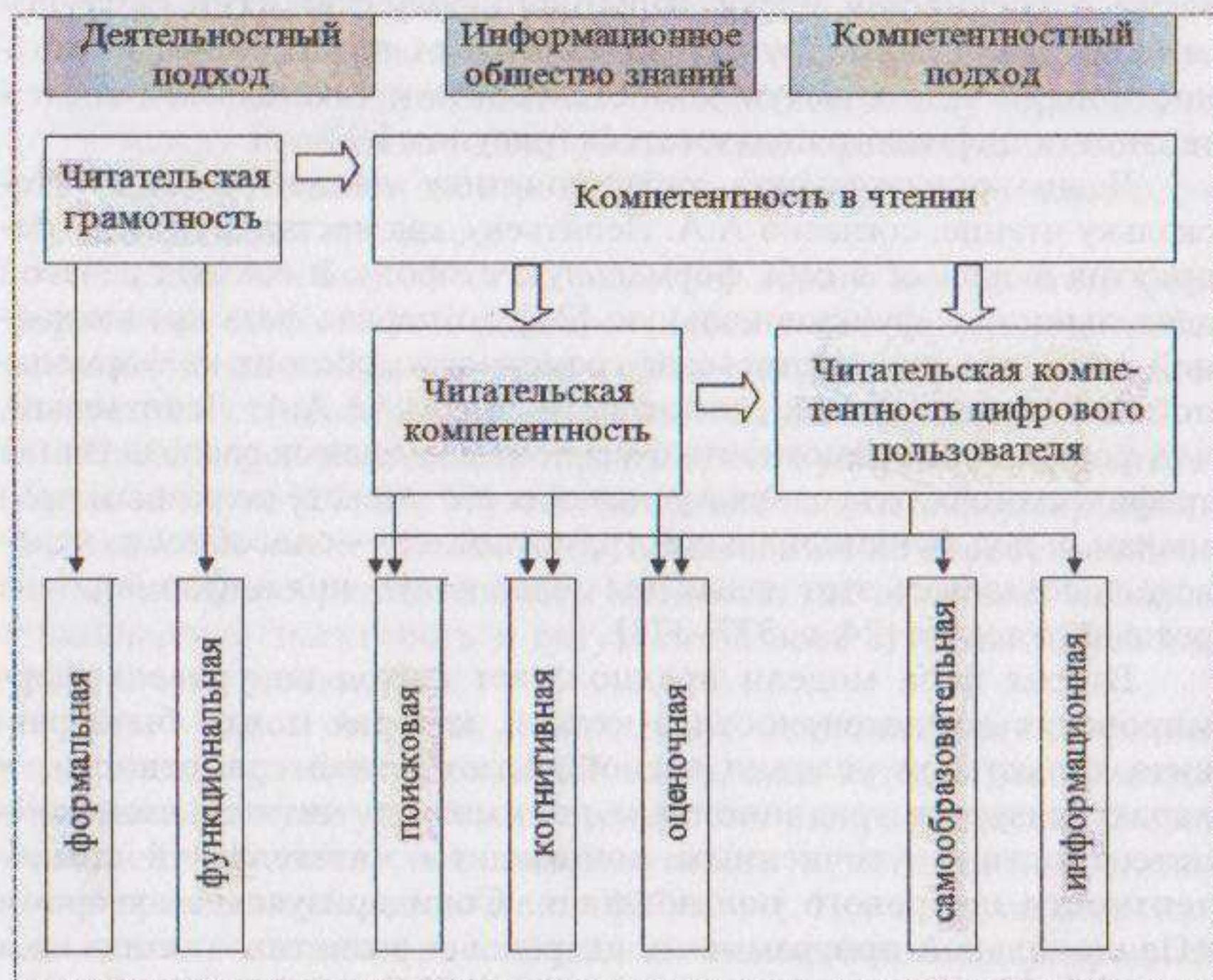


Рис. 1.1. Структурная модель читательской компетентности цифрового пользователя

Читательская компетентность цифрового пользователя формируется за счет двух дополнительных компетенций – информационной и самообразовательной. Под читательской компетентностью цифрового пользователя мы понимаем интегративную характери-

стику автономной личности, заключающуюся в совокупности умений по эффективному информационному поиску, оценке электронных источников, использованию стратегии смысловой обработки информации, адекватной выбранному типу текста и цели чтения, по воссозданию концепта текста и по отражению внутренне переработанного концепта в авторском вторичном произведении.

Если понятие читательской компетентности достаточно традиционно, то информационная и самообразовательная компетенции требуют отдельного пояснения. Так, информационная компетенция представляет собой умение пользоваться компьютером и Интернет-технологиями, которое выражается в способности найти необходимую информацию (сформулировать результативный информационный запрос и выбрать нужное среди большого массива результатов), оценить достоверность Интернет источников, а также применить стратегию смысловой обработки информации для конкретного текста и цели чтения.

Самообразовательная компетенция тесно связана с формированием автономной личности, способной принимать неординарные решения в большом потоке данных, равно как и с читательской активностью. Самообразовательная компетенция представляет собой готовность активно использовать внутренний читательский потенциал для решения насущных задач, а также способность анализировать концепты текстов в целях их дальнейшего применения.

Современное общество находится на этапе становления, для которого характерно новое информационное пространство. Развитие аудиовизуальных средств передачи информации предоставляют множество вариантов работы с данными и повышают ценность скорости и качественного осмысления считываемой информации. Чтение становится проблемным. Человек читающий начинает мыслить в категориях проблем, что приводит к неоднократному обращению к одному и тому же тексту, который подвергается постоянному переструктурированию. Интернет-технологии делают возможным групповое чтение (чтение в условиях социальных сетей) и стирают границы между автором и читателем, таким образом стимулируют деятельность по восприятию и созданию текстов.

Все перечисленные особенности современного общества требуют уточнения понимания феномена читательской компетентности и расширения его понимания до читательской компетентности цифрового пользователя.

характеристику входных единиц (грамматические, орфоэпические, этимологические и др. пометы).

Тезаурус представляет собой смысловую организацию входных единиц, к которой можно добавить последующее графическое представление структуры каждой статьи. Например, в тексте о хранении овощей и фруктов в качестве входных единиц тезауруса могут выступать виды овощей, фруктов, бактерий, приводящих к порче продуктов, и непосредственно методы хранения.

Форма тезауруса психологически оправдана, так как, по замечанию Т.С. Серовой, «в долговременной памяти специалиста сохраняются глобальный и профессиональный тезаурусы, состоящие из словарных понятийных статей, в которых каждое ведущее понятие предстает во всех его многообразных связях» [34, с. 47]. Кроме того, если до момента составления тезауруса какие-то ключевые слова не были выписаны студентами, то для полноценного формирования словарной статьи им нужно будет перечитать материал и выбрать всю необходимую словарную информацию, поэтому важно, что ключевые слова могут не присутствовать напрямую в тексте, а только подразумеваться в нем [1]. Эта их характеристика позволяет оценить глубину понимания прочитанного.

Несмотря на лингвистически законченный результат (учебный словарь), достигаемый лексикографической фиксацией прочитанного как компонентом читательской компетентности, такая форма работы не является читательским результатом, однако имеет свое продолжение в форме логичного читательского выхода. Речь идет о составлении краткого содержания текста с помощью созданного словаря. Выбор лексических единиц становится очень значимым, так как он позволяет осуществлять сначала свертывание информации, а затем развертывание в процессе создания вторичного текста по набору ключевых слов, организованных в словарь. Предложенная форма деятельности отражает умение использовать информацию в личных целях, так как «формулирование главного содержания текста и фиксирование его в форме реферата или аннотации связано с приобретением умений по семантическим трансформациям текстового материала, таких как перифразирование, обобщение и абстракция» [5, с. 77].

Таким образом, предложенный вариант лексикографического оформления позволяет зафиксировать понимание прочитанного (по шкале: осознанность, адекватность, точность, глубина, полнота), а также соотносится с различными типами чтения и такими

текстовыми функциями, как пополнения языковых знаний, тренировки языкового материала, развития устной / письменной речи и развития умения читать.

6. Специализированный учебный словарь как продукт коллективной читательской деятельности студентов на иностранном языке.

При обучении студентов нелингвистического профиля дисциплине «Английский язык в профессиональных целях» целесообразно обратить внимание на две неразрывных и взаимосвязанных тенденции:

- наличие разноуровневой языковой подготовки студентов (с вариативностью от самого низкого до самого высокого уровня владения общим английским языком);
- наличие специальных дисциплин на родном языке, которые также определяют сферу учебных интересов студентов.

В контексте перечисленных важных положений оказывается обоснованной организация такой учебной деятельности, которая посредством чередования индивидуальной и групповой работы привела бы самих студентов к формированию базы специальных знаний на иностранном языке. Мы полагаем, что этим требованиям будет в полной мере соответствовать также и создание специализированного учебного словаря как результата коллективного труда студентов в процессе формирования читательской компетентности.

На кафедре иностранных языков Южно-Уральского государственного университета разрабатывается модель, обосновывающая педагогически релевантную стратегию формирования читательской компетентности студентов, которая в качестве результата рассматривает построение учебного словаря по направлению пищевой промышленности и технологий.

Проведенное нами анкетирование 275 студентов различных специальностей позволило выявить 3 уровня мотивационного компонента читательской компетентности (пассивный, репродуктивный, активный), а также подтвердить гипотезы о противоречии между информатизацией общества и желанием студентов читать книги в бумажном формате, о необходимости мотивировать студентов работать с источниками, отличными от книги в традиционном понимании, и о потребности в обучении студентов использовать информационные технологии в качестве средства получения новых знаний.

### 1.5. Лексикографическая форма фиксации прочитанного как компонент читательской компетентности

Лексикография – наука о составлении словарей – это та область, чьи глубинные изыскания становятся для нас определяющими в процессе формированием читательской компетентности и выступают непосредственно значимыми для развития умения зафиксировать данные по прочитанному материалу. Пересечению проблем отражения в словарях лингвистической реальности и теории обучения посвящена учебная лексикография, практическим выходом которой являются учебные словари [20]. Однако, несмотря на то, что учебная лексикография представляет собой активно развивающуюся область исследований [13; 20; 25], в рамках этого направления нами не было найдено ответа на вопросы: как именно, в каком качестве и для каких целей можно применить непосредственный процесс составления учебных словарей студентами в их читательской деятельности на иностранном языке.

В рамках синергетической педагогики [9] мы обнаружили некоторые закономерности обучения студентов использованию лингводидактического инструментария к познанию языковой действительности. С одной стороны, если правильно организовать работу каждого студента над частью общего проекта, то качество результатов работы возрастет за счет синергетического эффекта взаимодействия с другими студентами группы и преподавателем; а с другой стороны, если этот проект включает в себе доказанную справочно-обучающую лингводидактическую ценность, то его потенциал будет еще выше исходного. Учебный же словарь как целостный продукт, «призван одновременно выполнять учебную, систематизирующую, справочную и нормативную функции» [25, с. 60].

Мы полагаем, что в вопросах пересечения лексикографии и чтения важными являются два взаимосвязанных аспекта: умение ориентироваться в многообразии существующих словарей (что, к сожалению, оказывается неочевидным, например, для многих студентов вузов) и умение самостоятельно составить словарь, который бы раскрывал содержание прочитанного.

Составление словаря в качестве результата работы с текстом – не новая практика в обучении чтению. Если, например, речь идет о тексте на иностранном языке, то традиционно в процессе чтения составляются двуязычные словники, входные единицы которых формируют все незнакомые читателю слова. Редко, когда выбор

лексических единиц сводится к выделению ключевых слов (слов, «способных в совокупности с другими ключевыми словами представлять текст, служить для различения» [1, с. 9]), хотя, с нашей точки зрения, именно они должны быть входными единицами словаря, так как несут основную смысловую нагрузку, а их фиксация выступает индикатором зрелости чтеца.

Выбор ключевых слов текста – неочевидно решаемая задача, которая отражает составляющие читательскую компетентность умения отбирать и понимать информацию. Другими словами, представление текста в виде набора ключевых слов – это «свертывание», которое выступает, по замечанию А.А. Вейзе, «ведущим органичным компонентом понимания читаемого» [27, с. 77].

К каждому из ключевых слов важно уметь составить лексикографическую характеристику, написать словарную статью. Набор словарных статей по ключевым словам сформирует учебный словарь, который может быть использован автором в личных целях, либо стать частью группового проекта по созданию словаря определенной тематики (например, если студенты будут читать разные тексты на одну или близкую тему, а впоследствии составят один общий тематический учебный словарь). Процесс лексикографического описания ключевых слов в рамках словаря по прочитанному материалу отражает умение организовывать информацию, входящее в набор умений читательской компетентности.

Перед созданием словаря по прочитанному важно определить способ представления лексического содержания и структуру словарной статьи. Как отмечает О.М. Карпова, «по лексикографической форме все словари могут быть конкордансами, индексами, глоссариями, толковыми словарями и тезаурусами» [20, с. 7]. Мы считаем, что возможны несколько вариантов работы, выбор которых будет зависеть от целей педагога, уровня подготовки студентов и требуемой сообразно этому глубины проработки и экспликации материала: можно ограничиться составлением глоссария, толкового словаря или тезауруса, либо сделать последовательный переход от глоссария (или от толкового словаря) к тезаурусу.

Если речь идет о глоссарии, то, согласно теории лексикографии, в структуру словарной статьи будет входить перевод и (или) толкование трудных лексических единиц, в то время как толковый словарь предполагает наличие большого числа информационных категорий: дефиницию, графические и вербальные иллюстративные примеры, а также добавочную семантико-функциональную

12. Грузинская И.А. Методика английского языка в средней школе. / И.А. Грузинская. – М., 1933. – 233 с.
13. Девель, Л.А. Англо-русская учебная лексикография XVI – начала XXI в. / Л.А. Девель // Современная лексикография: глобальные проблемы и национальные решения: Материалы VII Международной школы-семинара, Иваново, 12–14 сент. 2007 г. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2007. С. 237–239
14. Елухина Н.В. Французский язык. / Н.В. Елухина, С.В. Калинина, В.Д. Ошанин – М.: Просвещение, 1993. – 256 с.
15. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001 – 432 с.
16. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя – М., 1985.
17. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006 Режим доступа: [<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> 29.04.11].
18. Ивашина, М.В. Чтение в XXI веке / М.В. Ивашина // Литература. – 2008. – № 18. – С. 24–28.
19. Карпилович, Т.П. Когнитивно-коммуникативная модель смысловой компрессии научного текста // Автореф. дисс. ... д-ра филол. н. – Минск, 2005. – 39 с.
20. Карпова, О.М. Английская лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / О.М. Карпова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
21. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З.И. Клычникова – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
22. Костомаров, В.Г. Коммуникативность как категория науки методики. / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Межвузовский сборник научных трудов. Пермь Москва: ПГТУ, 1998. – С. 8–11.
23. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учеб. для вузов по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2008. – 285 с.
24. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.

25. Лутцева, М.В. Новые тенденции в учебной лексикографии (на материале словаря Longman exams dictionary) / М.В. Лутцева // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». Вып. 1: Филология. – 2011. С. 60–64.
26. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.В. Максимова // ИЯШ, № 4, 2000. – С. 9–15.
27. Национальная программа поддержки и развития чтения – Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Российский книжный союз. Режим доступа [[http://www.mcbs.ru/data/File/nats\\_programma\\_podderzhki\\_chteniya.pdf](http://www.mcbs.ru/data/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf) 30.10.2011].
28. Обдалова, О.А. Психолого-педагогические особенности обучения профессионально-ориентированному информативному чтению в электронной среде / О.А. Обдалова. – Режим доступа: [<http://www.lib.tu.ru/mminfo/000349304/08/image/08-126.pdf> 29.04.11]
29. Орлова, Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения / Э.А. Орлова – М.: МЦБС, 2008. – 72 с.
30. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Е.В. Пискунова, под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 79 с.
31. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
32. Рубакин, Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию / Н.А. Рубакин. – М., 1977. – 263 с.
33. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дисс... докт. пед. наук / В.В. Сафонова – М., 1992. – 45 с.
34. Серова, Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации / Т.С. Серова, Л.П. Раскопина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
35. Серова, Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. / Т.С. Серова – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 229 с.
36. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

Причины выбора специализированного учебного словаря в качестве основной цели и продукта учебной деятельности студентов можно разделить на две категории: педагогические и лингвистические.

Педагогической целью создания учебного специализированного словаря и составление его словарных статей является поэтапная организация работы над формированием читательской компетентности студентов. К ней отнесем: поиск информации на родном и иностранном языке по заданной тематике, отбор текста соответствующей тематики, с которым нужно работать в дальнейшем, прочтение этого текста, достижение его понимания, выбор ключевых словосочетаний, которые затем необходимо описать в словарных статьях, и на их основе составить краткое изложение выбранного текста.

В качестве лингвистической основы мы принимаем направление исследований, в которых концепт специального текста раскрывается через именные группы, фигурирующие во вторичном тексте, написанном на основе данного [3; 19].

Экспериментально проверенной последовательностью учебных действий студентов, для того чтобы учебный специализированный словарь стал неотъемлемой и самой важной частью их работы на занятиях, стала организация работы студентов следующим образом:

- поиск основного текста на иностранном языке и поиск вспомогательных текстов на родном языке, сравнимых по структуре и содержанию;
- выбор ключевых именных групп из основного текста для составления вторичного текста (свертывание);
- составление словарных статей для выбранных именных групп;
- написание вторичного текста (развертывание).

Наш эксперимент показал, что наиболее эффективной становится групповая работа, когда студенты размещают написанные словарные статьи в специально организованном пространстве в Интернете и каждый, кто работает над своим текстом, может использовать информацию, которая уже накоплена.

Подобная работа на практике производит двойной эффект. С одной стороны, в процессе самостоятельной деятельности студенты развивают умение находить нужную информацию в большом потоке данных современного мира, научаются обрабатывать ее для дальнейшего использования, а также формируют различные

виды читательских стратегий. С другой же стороны, благодаря знаниям терминологии на родном языке студенты добиваются хорошего качества лингвистического компонента своей деятельности, в частности по созданию специализированного учебного словаря, который благодаря использованию информационных технологий может поддерживаться и развиваться последующими поколениями студентов.

#### Библиографический список

1. Беляева, Л.Н. Научная статья: подготовка к публикации: учеб. пособие / Л.Н. Беляева, Н.Л. Шубина. – СПб.: Книжный дом, 2009. – 28 с.
2. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. Бородина, О.А. Текст научных рефератов как объект лингвистического исследования / сост. О.А. Бородина. – СПб.: Инфо-да, 2005. – 74 с.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие / А.А. Брудный. – М., 1998. – 336 с.
5. Вейзе, А.А. Реферирование технических текстов: учеб. пособие для технических вузов (английский язык) / А.А. Вейзе, Н.В. Чиркова – М.: Выш. шк., 1983. – 128 с.
6. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Изд. 2-е. М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
7. Войскунский, В.Г. Компрессия текста при информационном насыщении выдачи в ИПС: новая концепция / В.Г. Войскунский, В.И. Франц // ИТИ. Сер. 2. – 2003. – № 2. – С. 15–18
8. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л.К. Гейхман. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 260 с.
9. Гейхман, Л.К. Синергетическая педагогика / Л.К. Гейхман, Л.В. Кушнина, А.В. Кушнин. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2011. – 177 с.
10. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М., Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
11. Гром, Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: автореф. дисс... канд. пед. наук / Е.Н. Гром. – М., 1999. – 24 с.

(М.В. Кларин); 3) продуманную модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов); 4) процессуально прописанные методы обучения (Е.С. Полат). Во всех случаях технологию рассматривают как связующее звено между наукой и практикой, поскольку она соединяет в себе признаки обоих и, по сути, отражает взаимосвязь между ними [2, 3, 4].

За основное мы принимаем определение технологии, данное Г.К.Селевко: «педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [5].

К основным качествам современных педагогических технологий автор относит: научность, системность, структурированность, управляемость. Б.П. Беспалько, Б.С. Блум, М.В. Кларин, И. Марев выделяют принципы педагогических технологий, такие как принцип системности, алгоритмизации, стандартизации, рациональной организации и целенаправленного управления, интенсификации, эффективности.

Вышеизложенное определило стратегию разработки технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей. Сущность технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе заключается в нахождении способов организации образовательного процесса, которые бы предоставляли максимальные возможности будущим педагогам для самовыражения и развития личностных качеств, необходимых для осуществления продуктивной профессиональной деятельности.

Целью данной педагогической технологии является развитие речевой компетентности студентов педагогических специальностей как взаимосвязанного единства мотивационного, теоретического, операционального и эмоционально-действенного компонентов.

Каждая педагогическая технология должна иметь основания для ее проектирования. Основаниями проектирования технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей выступают:

- мировые тенденции развития высшего образования;
- научные исследования, посвященные: а) проектированию дидактических комплексов для интенсификации учебно-воспитательного

процесса (В.В. Карпов, В.В. Краевский, Г.В. Лаврентьев, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, А.И. Уман, и др.); б) педагогической инноватике в личностно ориентированном обучении (Л.С. Подымова, Е.В. Бондаревская, И.О. Котлярова, С.В. Кульневич, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Н.А. Алексеев, И.С. Якиманская и др.).

• разработанная нами модель формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе;

• собственный опыт использования средств информационно-коммуникационных технологий в подготовке студентов педагогических специальностей;

• выявленный уровень речевой компетентности студентов педагогических специальностей, их индивидуальные особенности и опыт речевой деятельности.

Анализ вышеуказанных факторов позволил нам сформулировать принципы технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей, к которым относятся:

• принцип оптимальной компьютерной поддержки развития речевой компетентности студентов педагогических специальностей, под которым понимается использование электронного учебника с целью усиления воздействия традиционных средств образовательного процесса, создания методической аутентичности путем приближения условий образовательного процесса к условиям будущей профессиональной деятельности;

• принцип учета субъективного речевого опыта студента как самоценности, подразумевающий построение педагогических воздействий с максимальной опорой на его речевой опыт; раскрытие индивидуального своеобразия получения знаний через анализ продуктов речевой деятельности;

• принцип диалогичности взаимодействия преподавателя и студента, предполагающий направленность на совместное конструирование программной деятельности, с учетом индивидуальной избирательности учащегося к содержанию, виду, форме учебного материала;

• принцип модульности организации обучения, согласно которому обучаемый может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей;



37. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / С.К. Фоломкина. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.

38. Фрумкин, К.Г. Откуда исходит угроза книге / К.Г. Фрумкин // Знамя. – 2010. – № 9 Режим доступа: [<http://magazines.russ.ru/znamia/2010/9/fr.html> 29.04.11]

39. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137

40. Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации. Монография. / И.А. Цатурова, С.Р. Балуян – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002. – 124 с.

41. Черняк, М.А. Отечественная массовая литература как альтернативный учебник / М.А. Черняк 2009 Режим доступа: [<http://www.rba.ru/or/comitet/30/doc12009/7.pdf>]

42. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филомагис, 2004. – 416 с.

43. Ставцева, И.В. Особенности чтения в современном обществе / И.В. Ставцева // Материали за 7-а международна научна практична конференция, «Образование и наука на XXI век». Т. 12: Филологични науки. – София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011 – С. 47–49

44. Donald J. Leu, Jr. Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age / J. Leu Jr. Donald // Handbook of Reading Research. Vol. 3 / Edited by M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr – Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 2000 – P. 743–770.

45. Hymes, D. On Communicative competence. In Pride, J. and J. Holmes, eds / D. Hymes // Sociolinguistics – Harmondsworth: Penguin Education, 1972 – P. 269–293.

46. Pearson, P.D. Handbook of Reading Research. Vol. 3 / Edited by M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr – Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 2000 – 1010 p.

47. Understanding Knowledge Societies. Economic and Social Affairs – United Nations, New York: 2005. – 168 p.

48. UNESCO at the World Summit on Information Society. The Round Table on “The Role of UNESCO in the Construction of Knowledge Societies through UNITWIN/UNESCO Chairs Programme” 2005 Режим доступа: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148528e.pdf> 12.10.11].

## 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Поэтому образовательный процесс в XXI веке в условиях глобализации мирового сообщества не может не учитывать мировые тенденции в системе высшего образования. К основным вызовам информационного общества, по мнению Паркера Россмана относятся: проблема «старения» знаний, полученных в вузе; недостаток реализации интерактивных технологий в обучении с использованием компьютеров; необходимость разработки новых, интерактивных методов обучения, учитывающих современные возможности информационно-коммуникационных технологий [8].

В науке происходит переосмысление функциональных возможностей традиционных средств. В связи с развитием вики-технологий, социальных сетей профессора американских университетов предпочитают размещать созданные учебники в сети Интернет. При этом в качестве причин такого способа распространения учебной литературы Роберт Стюарт называет следующие преимущества электронных учебников: актуальность информации, стоимость, контроль качества и оперативная обратная связь, возможность представления различных форматов данных [9].

Целью внедрения новых педагогических технологий является обеспечение оптимального функционирования педагогической системы в целях повышения ее эффективности при минимальных затратах сил, средств и времени. Становление обучающей технологии как педагогической категории в нашей стране связано с трудами таких ученых, как В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.А. Извозчиков, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Н.Ф. Талызина и др.

Под педагогической технологией ученые понимают 1) содержательную технику реализации образовательного процесса (А.П. Беспалько); 2) системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей

На третьем, рефлексивно-личностном этапе, создаются условия самоопределения студентов в выборе варианта собственного речевого поведения посредством усиления индивидуализации обучения. Широкое применение получают организационные формы, максимально индивидуализирующие образовательный процесс: подготовка исследовательских проектов, презентаций, устных выступлений и выполнение других видов самостоятельной работы. Знания, навыки, умения, получившие развитие на предыдущих этапах, на третьем – совершенствуются. Данные виды работы являются самыми сложными, так как требуют от студента адекватности выражения мысли, высокого уровня развития речевой культуры (коммуникативных качеств речи), способности адаптировать свою речь к аудитории, умений устанавливать речевой контакт с аудиторией. Студентам предлагалось использовать на занятиях при построении собственного монолога все приемы и методы, которыми они овладели на предыдущих этапах технологии.

Особое внимание на третьем этапе уделялось теме публичного выступления, которой был посвящен отдельный модуль в электронном учебнике. В ходе изучения данного модуля студенты узнали о факторах, влияющих на успешность презентации, этапах ее подготовки, структуре, возможностях мультимедиа, повышающих действенность речи на аудиторию.

В системе педагогических средств на рефлексивно-личностном этапе функции преподавателя, организующего взаимодействие со студентами и студентов друг с другом, сводятся к целеполаганию, консультациям и скрытому контролю деятельности студентов. Репродуктивные методы представления знаний исключаются из образовательного процесса и заменяются на проблемные и эвристические.

Ведущая роль отводится электронному учебнику, выполняющему стимулирующую, демонстрационную, информационную, тренировочную, справочную, контрольно-корректирующую функции. Устная речь преподавателя на занятии сведена к минимуму, так как его задачей является максимальная речевая активность студентов. Учебная книга используется на этапе тренировки речевого материала и опорой при осуществлении взаимоконтроля деятельности студентов.

В качестве методов диагностики на данном этапе выступали: публичное выступление по одной из актуальных педагогических тем с мультимедийной поддержкой, ролевая игра, написание

эссе, участие в дискуссии, составление диалогических высказываний, разыгрывание квазипрофессиональных ситуаций общения. Диагностика рефлексивного компонента речевой компетентности студентов педагогических специальностей осуществлялась при помощи психологических методик, выявляющих виды рефлексии, уровни эмпатии и толерантности.

Таким образом, использованные на рефлексивно-личностном этапе технологии вышеуказанных форм и методов работы способствовали формированию всех компонентов речевой компетентности студентов педагогических специальностей. Если на мотивационно-познавательном этапе технологии студент в качестве образца использовал речь преподавателя, то на рефлексивно-личностном, он стал активным партнером по общению, способным к созданию собственного речевого продукта.

В таблице 2.1 представлено изменение соотношения функций педагогических средств, форм и методов в зависимости от этапа технологии.

Таблица 2.1

Соотнесенность функций педагогических средств, форм и методов с этапами технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе

Этапы	Педагогические средства	Функции педагогических средств	Формы	Методы
	Речь преподавателя	Целеполагания, стимулирующая, организационная, объяснительная, пояснительная, контрольно-корректирующая, организации рефлексии	Лекция-визуализация, упражнения, беседа, диалог, полилог (обсуждение, дискуссия), коллизийные ситуации	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные интерактивные
	Электронный учебник	Диагностирующая, стимулирующая, демонстрационная, тренировочная (фронтальный режим), компьютерного контроля		
	Учебная книга	Тренировочная, взаимоконтроля		

- принцип регулярной обратной связи, позволяющий отслеживать динамику изменения состояния речевой компетентности студентов и корректировать содержание образования, формы, методы, средства и характер взаимодействия участников образовательного процесса.

К элементам технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей относятся:

- модели исходного и конечного состояния речевой компетентности студентов для каждого этапа реализации технологии;
- цели формирования речевой компетентности и задачи в зависимости от технологического этапа, изучаемой темы, этапа урока;
- средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития речевой компетентности (критериально-уровневые шкалы, диагностические методики);
- набор вариантов обучения (вариативность средств, методов, форм совместной деятельности, функций педагогических средств, функций участников образовательного процесса);
- механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным (тесты, опросники, коммуникативные ситуации и т.д.).

Структурные компоненты технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей опираются на разработанную нами модель и представляют собой единство целевого, содержательного, процессуального и корректировочно-оценочного компонентов.

Логика технологии обучения выстраивается следующим образом: предварительная диагностика; мотивация и организация учебной деятельности студентов; усвоение учебного материала студентом при взаимодействии со средством обучения и преподавателем; контроль качества усвоения материала. В технологии компоненты организации деятельности и контроля равнозначны – это два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга блока.

Технология формирования речевой компетентности включает в себя нормативно зафиксированные звенья, последовательность прохождения которых и составляет логику технологии.

Диагностика формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей является начальным этапом, на котором определяется уровень речевой компетентности студентов педагогических специальностей и завершающим

этапом технологической цепочки по определению полученного результата. Процесс реализации технологии осуществлялся по принципу постепенного усложнения ее этапов: мотивационно-познавательного, коммуникативно-практического, рефлексивно-личностного, каждый из которых имеет свои цели, задачи, адекватное им содержание, методы, определенное соотношение педагогических средств (речи преподавателя, учебной книги, электронного учебника). Усложнение деятельности преподавателя и студентов от этапа к этапу технологии происходит с помощью различных типов упражнений (языковые, подстановочные, репродуктивные, речевые), речевых ситуаций, квазипрофессиональных ситуаций, ролевых игр и т.д.

Содержание этапов технологии направлено на развитие ее компонентов (мотивационно-смыслового, теоретического, операционального, эмоционально-волевого). Основаниями выделения данных этапов формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей были: выявленный уровень речевой компетентности студентов педагогических специальностей на этапе констатирующего эксперимента; теория речевой деятельности, согласно которой процесс речепорождения – это последовательное прохождение этапов мотивации, замысла, реализации замысла и сопоставления реализации и замысла.

На первом, мотивационно-познавательном этапе, основные усилия направляются на формирование мотивов совершенствования речевой компетентности, повышения уровня знаний о сущности речевой компетентности преподавателя, ее компонентах, структуре, функциях, коммуникативных качествах речи преподавателя и необходимых личностных качествах для успешной речевой коммуникации: целеустремленности, способности к самонаблюдению и рефлексии, эмпатии, толерантности.

Цель этапа: диагностирование имеющегося уровня речевой компетентности студентов педагогических специальностей, актуализация способностей, достижение осмысленного отношения к учебным целям, осознание важности профессионально и личностно значимых качеств.

Выбор методов на данном этапе был обусловлен необходимостью повышения уровня мотивационно-смыслового и теоретического компонентов речевой компетентности студентов педагогических специальностей, поэтому на нем использовались соответствующие методы (методы стимулирования учения, методы объ-

Окончание табл. 2.1

Этапы	Педагогические средства	Функции педагогических средств	Формы	Методы
Коммуникативно-практический	Речь преподавателя	Целеполагания, организационная, объяснительная, пояснительная, контрольно-корректирующая, рефлексивная	Проблемная лекция, упражнения, беседа, диалог, полилог (обсуждение, дискуссия)	Диалоговые, полилоговые, методы проблемного изложения
	Электронный учебник	Стимулирующая, демонстрационная, информационная, тренировочная (при индивидуальной работе), компьютерного контроля, справочная		
	Учебная книга	Тренировочная (при фронтальной работе), взаимоконтроля		
Рефлексивно-личностный	Электронный учебник	Целеполагания, стимулирующая, демонстрационная, информационная, тренировочная (при индивидуальной работе), компьютерного контроля, справочная	Поисковая деятельность, упражнения, монолог, диалог, полилог, презентация, квази-профессиональные ситуации общения	Интерактивные, проблемные
	Речь преподавателя	Целеполагания, контрольно-корректирующая, консультационная		
	Учебная книга	Тренировочная (при фронтальной работе), взаимоконтроля		

Педагогическая технология речевой компетентности студентов педагогических специальностей соответствует критериям технологичности, а именно: 1) она опирается на системный подход с гарантированным педагогическим результатом – сформированной речевой компетентностью; 2) ее характеризует системность, а именно логика, взаимосвязь частей, целостность; 3) ей свойственна управляемость, то есть поэтапность диагностики, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов; 4) ее качественной характеристикой является эффективность, то есть оптимальность по результатам и затратам; 5) она является воспроизводимой, то есть может применяться в других образовательных учреждениях другими субъектами.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, специфики формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей, понимания необходимости учета внешних и внутренних факторов, влияющих на реализацию технологии ее формирования, мы пришли к выводу, что для успешной реализации технологии необходимо определиться с педагогическими условиями.

Прежде всего, обозначим, что мы понимаем под «условием». Понятие «условие» в философском словаре трактуется как «категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может». Условия бывают необходимые и достаточные. Достаточные условия – те условия, из наличия которых с необходимостью следует существование данного явления. Необходимые условия как общие достаточные условия имеют место всякий раз, как только возникает обусловленное явление [7].

Рассматривая термин «педагогические условия», ученые определяют его следующим образом: как сопутствующие факторы, педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов (Н.Ю. Посталюк); как обстоятельства, при которых реализуются факторы (М.Е. Дуранов); как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, приемов, средств педагогического управления и материально-пространственной среды, обеспечивающих успешное решение поставленных и проектируемых задач (А.Я. Найн).

Перед нами стояла задача выявления комплекса педагогических условий, способствующих формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей. Речь идет о

внешних и внутренних обстоятельствах, которые сознательно создаются в образовательном процессе и обеспечивают его наиболее успешное развитие.

Выделяя педагогические условия, мы учитывали влияние следующих факторов: социального заказа общества системе высшего профессионального образования в аспекте исследуемой проблемы; понимания сущности и содержания речевой компетентности студентов педагогических специальностей; необходимости реализации основных положений личностно ориентированного подхода; результаты констатирующего эксперимента.

Проведя анализ, мы выделили следующие педагогические условия:

1) компетентность преподавателя в содействии формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей;

2) направленность содержания электронного учебника на формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей с реализацией в нем дополнительных свойств (интерактивность, мультисенсорность, адаптивность, нелинейность представления информации, открытость);

3) изменение соотношения функций электронного учебника, речи преподавателя и учебной книги в зависимости от уровня речевой компетентности студентов педагогических специальностей.

Рассмотрим каждое из обозначенных нами педагогических условий подробно.

Формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей в разработанной технологии происходит в образовательном процессе личностно ориентированной направленности, что подразумевает создание наиболее благоприятных условий для проявления студентами своей субъектности средствами профессиональной речи. Так как, согласно данным констатирующего эксперимента, уровень речевой компетентности большинства студентов первого курса является низким, то формирование речевой компетентности подразумевает помощь со стороны преподавателя, что, в свою очередь, требует компетентности преподавателя в формировании речевой компетентности студентов.

Идеи поддержки личностного и индивидуального развития представлены в исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Г.Н. Сериков под педагогической помощью понимает особый вид социального влияния на образующихся людей путем предьяв-

ления для усвоения специальным образом систематизированного и интерпретированного в соответствии с социально принятыми ценностными ориентирами содержания сведений о социальном опыте [6].

Термин «поддержка», трактуемый нами как помощь в организации учения, согласуется с принципом гуманизма в образовании, и понимается как обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития студентов (через механизмы самопознания, рефлексии, самоанализа, целеполагания); создание благоприятных внешних условий для освоения особым образом организованного социального опыта в области речевой компетентности.

При этом под компетентностью преподавателя в оказании поддержки формированию речевой компетентности студентам педагогических специальностей мы понимаем проявленные им на практике стремление и способность оказать квалифицированную помощь в случае затруднений, возникающих у студентов в процессе овладения речевой компетентностью, осознавая социальную значимость помощи, личную ответственность за ее результаты и необходимость ее постоянного присутствия.

Рассмотрим компонентный состав компетентности преподавателя и ее содержательное наполнение. Компетентность преподавателя в содействии формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей состоит из нескольких компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального и эмоционально-волевого.

Желание оказывать поддержку студентам, стремление учитывать индивидуальные особенности психических процессов отдельно взятого студента и положительный настрой на использование в образовательном процессе электронного учебника входят в мотивационно-ценностный компонент компетентности преподавателя. Положительный эмоциональный фон способствует как установлению личностного, а не учебного контакта «педагог-студент», так и созданию атмосферы творческой самореализации.

Кроме того, у педагога не должно быть скептического отношения к применению электронного учебника в образовательном процессе. Зачастую под нежеланием использовать электронный учебник кроется страх перед использованием новых технологий, консерватизм отдельно взятых преподавателей. Осознание сильных и слабых сторон данного педагогического средства и владение информацией о

том, как использовать электронный учебник в комплексе с учебной книгой и речью преподавателя, поможет выработать у преподавателя положительное отношение к применению электронного учебника, которое, в свою очередь, он и будет транслировать студентам.

Владение знанием того, чему нужно учить и как это сделать наилучшим образом, входит в теоретический компонент компетентности преподавателя. Он включает в себя предметные и методические знания. К предметным знаниям относятся: знания о способах и средствах коммуникации (вербальная, невербальная); знания о прагматике общения; знания о функциях профессиональной речи в деятельности преподавателя; знания об особенностях педагогического говорения и педагогического слушания и составляющих их умений; способах воздействия на личность обучаемого; знания о стилистических особенностях научной речи; знания правил речевого этикета и клишированных выражений классного обихода. К методическим знаниям относятся: знания о функциональных возможностях электронного учебника, речи преподавателя, учебной книги; знания того, как использовать данные педагогические средства в комплексе; знание технологии реализации модели формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей.

Опыт проявления компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях является операциональным компонентом компетентности преподавателя. Практический опыт оказания помощи обучающемуся человеку приобретает преподавателем, как в процессе профессиональной подготовки в вузе, так и в его профессиональной деятельности, и в процессе самообразования, и в процессе проведения специально организованных семинаров, мастер-классов, тренингов, на которых с преподавателями обсуждались вопросы коммуникативных качеств речи педагога, специфики речевой деятельности студентов педагогических специальностей, состав ИКТ-компетентности педагога, возможности использования электронного учебника для обучения профессиональной речи, комплексное использование педагогических средств в формировании речевой компетентности студентов педагогических специальностей, разбиралась технология ее формирования.

В нашем исследовании педагог, оказывая поддержку, целенаправленно стремится к формированию необходимых знаний, умений, личностных свойств студентов, что подразумевает накопление, анализ, оценку и корректировку практического опыта. Учитывая

условия педагогического процесса, уровень речевой компетентности студентов, их личностные потребности, преподаватель, выполняя обучающую, организационную, стимулирующую, консультационную, контрольно-корректирующую функции стимулирует интерес к повышению уровня речевой компетентности, поддерживает данный интерес в течение всего периода обучения, способствует развитию внутренней потребности студентов в совершенствовании речевой компетентности, ищет целесообразные пути организации сотрудничества, консультирует студентов, рекомендует студентам в зависимости от их интересов и уровня речевой компетентности варианты использования педагогических средств. Кроме того, опираясь на свой опыт, преподаватель предоставляет студенту необходимые сведения в области языка, средств коммуникации, терминологии специальности, речевого этикета; помогает освоить данный социальный опыт, способствует выработке личностного отношения к усваиваемым сведениям, развитию личностных функций студентов посредством создания соответствующих ситуаций морального выбора, имитационных игр, организации диалога студентов между собой и с преподавателем, проведением бесед, индивидуальных консультаций.

Существенным элементом операционального компонента компетентности преподавателя являются умения работы с компьютером. Если педагог грамотно использует ИКТ, то его педагогическое воздействие на формирование творческого потенциала студента многократно возрастает. Преподаватель не сможет оказать компетентную помощь студентам в формировании речевой компетентности, если он не будет владеть основами ИКТ грамотности. При этом компьютерная грамотность предполагает наличие у пользователя знаний о компьютерном оборудовании, конкретных программных продуктах и умения работы с ними. Используя в образовательном процессе электронный учебник, преподаватель должен иметь представление о его дидактических функциях, принципах построения, компонентном составе. Также преподаватель должен знать и уметь, как работать с программными средствами, с помощью которых создавался электронный учебник, для того, чтобы осуществлять коррекцию электронного учебника, дополнять его новыми материалами, упражнениями, работами студентов.

Последним компонентом компетентности преподавателя является эмоционально-волевой компонент, под которым мы понимаем стремление педагога к развитию как эмоционального интеллекта

### 3. ИЛЛЮСТРАТИВНАЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Основной целью обучения иностранному языку является овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях: бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [17, с. 33]. Практическое владение иностранным языком предполагает наличие таких знаний, умений и навыков, которые дают студентам возможность:

- устанавливать и поддерживать контакт с деловыми партнерами и собеседниками в устной и письменной форме;
- вести на иностранном языке презентации, переговоры, беседы с использованием деловых и коммерческих терминов и речевых клише;
- осуществлять смысловую обработку поступающей информации в зависимости от целевой установки.

Процесс преподавания иностранного языка ориентирован на развитие у студентов умений общения в сфере профессиональной деятельности, изучение профессиональной лексики и терминологии, написание деловых писем различного типа, овладение правилами составления презентаций, а также выполнение коммуникативно-ориентированных заданий на смысловую обработку информации. В деловой сфере широко используется графическая форма представления информации – иллюстративная графика. Иллюстративная графика – это экономная и образная форма представления информации с точки зрения восприятия содержания; она позволяет мгновенно охватить, охарактеризовать и осмыслить совокупность информации – выявить наиболее типичные соотношения и связи, степень значимости элементов инфор-

мации, оценить их, сделать правильные выводы. Иллюстративная графика является мощным средством сравнения, анализа и прогнозирования, а на занятии по иностранному языку – стимулом к речевому высказыванию. Работе с графическим материалом уделяется серьезное внимание в подготовке студентов по иностранному языку в университетах Германии, США, Англии, Японии, а описание графиков, диаграмм является обязательной составляющей элементов по иностранному языку для получения сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком в соответствии с международными требованиями [27].

К средствам иллюстративной графики относятся таблицы, диаграммы, гистограммы, графики. Впервые сущность и особенности иллюстративной графики, своеобразие языка диаграмм и графиков были раскрыты в работе немецкого учёного Ф. Ауэрбаха [18]. Работа Ф. Ауэрбаха созвучна современным представлениям о графическом языке как особой форме мышления и обобщения, особой форме информации, сигнальной системе, особой системе чувственного восприятия предметов и явлений. (С.А. Айвазян, Г. Гипман, К. Герман, О.П. Петрова, И.С. Степанов, Д. Стонек, Г.Г. Татарова, А.Н. Чинин, В. Шнотц и др.) Общие характеристики иллюстративной графики приобретают специфическую окраску, когда речь идет о ее использовании в речевой подготовке студентов. Графическое изображение выполняет здесь следующие функции:

- позволяет полностью снять трудность «что сказать», так как графика отражает весь информационный материал, подлежащий усвоению;
- частично снимает трудность «как сказать», поскольку в графике представлены основные содержательные лексические единицы, выступающие как подсказки;
- помогает усваивать значительный объем информации без дополнительных усилий и времени за счет основной работы на занятии;
- дает возможность преподавателю управлять речевой деятельностью студентов;
- позволяет быстро произвести логический вывод из большого объема представленной информации;
- способствует расширению знаний соответствующей специализированной области;

та, который, по мнению Д. Гоулман, представляет собой «...способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [1] и включает в себя самосознание, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми, так и развитие волевых качеств личности, таких как инициативность, самостоятельность, решительность и настойчивость в достижении поставленной цели. Особое значение при этом приобретает и такое профессионально значимое качество личности педагога, как толерантность.

Таким образом, компетентность преподавателя в содействии формированию речевой компетентности студентов педагогических специальностей представляет собой сложное личностное свойство, формируемое в процессе практической деятельности и специальным образом организованных мер, направленных на повышение уровня данной компетентности.

К специально организованным мерам относятся:

– проведение лекций, тренингов раскрывающих: 1) особенности речевой компетентности студентов педагогических специальностей, ее компонентный состав, структуру, функции, генезис, критерии и показатели ее развития; 2) функции электронного учебника в формировании речевой компетентности студентов педагогических специальностей; 3) комплексное использование педагогических средств; 4) разъяснение технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей:

- проведение мастер-классов, на которых демонстрировалось комплексное использование педагогических средств;
- проведение обучающих семинаров, на которых рассматривались вопросы проектирования, разработки и корректировки электронного учебника;
- консультирование преподавателей.

При выделении второго педагогического условия мы исходили из того, что основой комплекса педагогических средств в нашем исследовании является электронный учебник, и поэтому реализация на практике дополнительных свойств электронного учебника только в том случае будет способствовать формированию речевой компетентности, если: 1) содержательное наполнение электронного учебника будет направлено на формирование всех компонентов речевой компетентности будущих педагогов (мотивационно-смыслового, теоре-

тического, операционального, эмоционально-волевого); 2) структура модуля электронного учебника будет отражать логику учебного процесса, направленного на формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей.

В личностно ориентированной парадигме целевой и структурной основой конструирования учебников служат соответствующие свойства личности учащихся, которые развиваются в ходе специально организуемой деятельности. Таким образом, чтобы обеспечить личностную ориентацию учебника, необходимо предусмотреть в его структуре и содержании средства организации продуктивной деятельности учащихся, относящейся к развитию их личностных качеств и специфике учебного курса.

Так системообразующим фактором электронного учебника явилась цель: формирование речевой компетентности студентов педагогических специальностей. В соответствии с данной целью подбирались содержание, методы и формы совместной деятельности, разрабатывалась система упражнений и творческих заданий.

Прежде всего, мы определились с принципами создания электронного учебника. Он создавался в соответствии с традиционными дидактическими принципами: научности, доступности, проблемности, наглядности, систематичности и последовательности обучения, активности и сознательности обучаемых в процессе обучения.

Использование современных компьютерных технологий позволили формулировку и реализацию целого ряда специфичных дидактических принципов: модульности построения содержания материала; системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала; индивидуализации обучения; полисенсорности восприятия учебной информации; интерактивности, открытости.

Наконец, специфика предмета обучения и личностно-ориентированная направленность образовательного процесса выдвинули ряд общеметодических и частнометодических принципов, подчеркивающих деятельностный способ освоения окружающей действительности средствами языка и личностную направленность обучения: принцип речевой направленности; принцип функциональности (лексика и грамматика усваиваются в деятельности); принцип ситуативности; принцип новизны (новизна речевых ситуаций, информативность используемого материала); принцип личностной ориентации общения (учет личностных характеристик каждого обучаемого); принцип проблемности.



Электронный учебник, являясь компьютерным средством обучения, представляет собой модель педагогической системы и отражает ее структуру, в которой присутствует в качестве компонентов цель, учебная информация, аппарат по ее усвоению, педагог и учащиеся. Каждый компонент порождает соответствующий структурный элемент электронного учебника.

Целевой компонент реализуется в таких элементах, как введение, в котором сообщается о целях создания электронного учебника; оглавление, в котором представлен компонентный состав электронного учебника, задачи отдельного модуля, отдельного урока, состав каждого урока (проблемное задание «Мозговой штурм»; лексика урока; лексико-грамматические упражнения; введение в тему занятия, представляющее собой набор коммуникативных упражнений; грамматический материал и языковые упражнения, направленные на автоматизацию грамматических навыков; разговорный текст и упражнения для его обсуждения; темы для группового и парного обсуждения упражнения для самостоятельной работы; задания на аудирование, тест, развлекательные элементы); справочные материалы, методические рекомендации по использованию электронного учебника. Учебная информация — это содержание электронного учебника, который призван обеспечивать выявление субъектного опыта студента, включая опыт его предшествующего обучения; постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых заданий; активное стимулирование ученика, обеспечение ему возможности самоконтроля, самовыражения, рефлексии учащегося в ходе овладения знаниями и умениями в области профессиональной речи.

Если первое педагогическое условие представляет собой личностную сторону образовательного процесса, второе педагогическое условие — его содержательную компоненту, то третье педагогическое условие, выделенное нами, описывает его организационную составляющую.

Выделение третьего педагогического условия объясняется тем, что технология речевой компетентности студентов педагогических специальностей является динамической системой.

Исходя из этого, для обеспечения поступательного развития системы должна меняться и мера поддержки со стороны преподавателя, а его позиция «помощника» должна заменяться позицией «партнера» и «единомышленника». Это подтверждается исследованиями, посвященными изучению роли педагога в личностно ориентированном обучении (Ш.А. Амонашвили, Я. Корчак, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

Являясь субъектом образовательного процесса, студент с повышением уровня речевой компетентности может выполнять все более сложные задания самостоятельно или с помощью электронного учебника, обращаясь к преподавателю за консультацией в случае возникновения затруднений, таким образом, развивается самостоятельность в планировании, реализации и рефлексии своей деятельности и реализуя собственный творческий потенциал. С повышением уровня речевой компетентности студентов педагогических специальностей должна изменяться и помощь со стороны преподавателя, и доминирующие функции электронного учебника, речи преподавателя и учебной книги. Другими словами, в зависимости от уровня речевой компетентности, необходимо варьировать педагогические средства.

#### Библиографический список

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Т. Мавки, пер. с англ. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.
2. Кларин, М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дисс. ... д-ра пед. наук / М.В. Кларин. — М., 1994. — 365 с.
3. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. — Волгоград. гос. пед. ун-т. — Волгоград : Перемена, 1995. — 152 с.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 364 с.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. — Т. 2. — М. : НИИ школьных технологий. — 2006. — 816 с.
6. Сериков, Г.Н. Основание педагогических исследований / Г.Н. Сериков — Челябинск : Образование, 2005. — 238 с.
7. Философский словарь / [Адо А. В. и др.]; под ред. И. Т. Фролова. — 3-е изд. — М. : Политиздат, 1987. — 588 с.
8. Rossman, P. The Emerging Worldwide Electronic University : Information Age Global Higher Education / P. Rossman. — Praeger Pub Text, 1993. — 346 p.
9. Stewart, R. Some thoughts on Free textbooks. / R. Stewart. — EDUCAUSE Review. — vol. 44, 2009. — pp. 24–26

- ранжирование (например: *an erster Stelle u m.đ.*);
- сравнение (например: *während X bei Y an erster Stelle steht, steht Y bei Z an erster Stelle u m.đ.*);
- интерпретация тенденций роста / снижения показателей (например: *X ist gestiegen / gesunken u m.đ.*);
- временные отношения (например: *von X bis Y; seit X; zwischen X und Y; in den Jahren X – Y u m.đ.*);
- количественные отношения (например: *von X auf Y steigen / sinken; um X steigen / sinken u m.đ.*).

Важным моментом учебника является контрольный тест на проверку умений вербализации иллюстративной графики, соответствующий требованиям экзамена на сертификат ZDfB.

5. В пособии «**Themen neu. Zertifikatsband**» [33, с. 74] представлена схема описания диаграммы, которая сопровождается основными речевыми образцами:

- Worum geht es? Die Tabelle zeigt, wie viele Sprachkurse...; In der Tabelle sind...zusammengestellt; Bei dieser Tabelle geht es um...*
- Welche ist die Hauptinformation? Englisch ist...; Die wichtigste Sprache ist...*
- Gibt es eine überraschende Information? Ich hätte nicht erwartet, dass...; Ich finde es ziemlich überraschend, dass...*
- Welche Gründe könnte es dafür geben? Vielleicht liegt es daran, dass...; Ein Grund dafür könnte sein, dass ...*

Анализ показывает, что работа с иллюстративной графикой, прочно закрепившаяся в зарубежной методике преподавания иностранных языков, в отечественных учебниках носит фрагментарный характер. При этом дидактическая разработка материала представляется недостаточно последовательной и эффективной. Изложенное обусловило необходимость отбора иллюстративной графики для занятий по иностранному языку в соответствии с определенными критериями и разработку методики работы с графическим материалом с учетом всех условий, обеспечивающих активизацию речевой деятельности студентов.

Основными критериями отбора графического материала для занятий со студентами являются:

- актуальность, новизна и аутентичность представленного графического материала;
- соответствие графического материала практическим задачам и коммуникативным потребностям обучения;

• соответствие проблематики иллюстративной графики специфике, содержанию и уровню обучения студентов;

• соответствие проблематики иллюстративной графики возрастным особенностям и интересам студентов.

Как правило, при отборе иллюстративного материала для занятия используется «свежий» статистический материал. Иллюстративная графика теряет актуальность через два, максимум три года, и на занятиях ее едва ли можно использовать, так как она не вызывает интерес и не мотивирует студентов к высказыванию. Отобранный материал должен быть проблемным, что стимулирует логическое и творческое мышление студентов и тем самым стимулирует их речевую деятельность. Представленные в иллюстративной графике материалы могут иметь самое разное содержание и отражать как общепрофессиональные темы, так и вопросы реальной жизни, например, морально-этические, социальные и другие (проблемы молодежи, защита окружающей среды, приоритеты жизненных установок и т.д.). При отборе графического материала важно, чтобы предъявляемый материал мог вызвать потребность у студентов выразить свое мнение по определенной проблеме, заинтересовать их и, как результат, способствовать активизации речевой деятельности. Иллюстративная графика не должна быть переполнена информацией, так как студенты младших курсов могут испытывать трудности в передаче представленной информации словами. Одним из важных аспектов при работе с иллюстративной графикой, который также нужно учесть при подборе графического материала, является культурный аспект – различные способы предъявления графического материала в разных странах. Наиболее насыщенные диаграммы, несущие сложную информацию, – это диаграммы, представленные в журналах, газетах, учебных пособиях, изданиях в Германии. Даже у студентов, имеющих навыки работы с иллюстративной графикой, возникают трудности при рассмотрении всех данных, их сопоставлении и интерпретации в правильном контексте.

Несомненно из указанных критериев, задачей преподавателя является методическая адаптация отобранного иллюстративного графического материала: разработка комплекса лексических, грамматических и речевых упражнений.

Несмотря на разнообразие графических средств, используемых в различных видах коммуникации (диаграммы, графики, та-

- является великолепным средством для закрепления специальной лексики;
- позволяет тренировать навыки говорения с помощью разработанных клишированных выражений и словосочетаний;
- вносит разнообразие в работу с текстом и способствует лучшему пониманию текста за счет ее наглядности и лаконичности;
- способствует научению устной и письменной речи в соответствии с типичными моделями речевых поступков вербальных значений.

Эти положения позволяют рассматривать работу с использованием иллюстративной графики как органическую практико-ориентированную составляющую занятия иностранного языка со студентами неязыковых специальностей.

Проблема обучения студентов речевой деятельности на основе использования иллюстративной графики требует решения ряда вопросов, в частности, определение характера иллюстративно-графического материала, на котором проводится обучение; выбора методики и отбора упражнений, в которых необходимо учесть все условия, обеспечивающие активизацию речевой деятельности студентов. Количественный и качественный анализ иллюстративной графики в отечественных учебных пособиях по иностранному языку позволил выявить следующие тенденции.

В учебнике Н.В. Савинкиной «Немецкий язык для делового общения», рекомендованном Государственным Комитетом РФ по высшему образованию в качестве учебника для студентов вузов, приведены только две диаграммы [14, с. 211, 297], однако ни одна из них дидактически не разработана.

Большее количество графического материала представлено в пособии «Бизнес – курс немецкого языка» Н.Ф. Бориско [5, с. 10, 39, 55, 140, 162–163, 194, 207–208, 231]. Однако в данном пособии не всегда предлагаются упражнения, направленные на формирование умений вербализации статистических данных, а если и предлагаются, то, как правило, на отработку одного-двух речевых образцов. В ряде случаев следует отметить не вполне корректное представление графического материала (диаграмма «Anforderungsprofil EURO-Manager»), а также выбор речевых образцов, подлежащих актуализации. Так, для работы с указанной выше диаграммой [5, с. 140] предлагается упражнение с речевым образцом «... ist heute weniger / mehr als ...». Опираясь на диаграмму, студенты должны составить предложения по приведенному образцу, сравнивая зна-

чения представленных в диаграмме качеств современного менеджера, например, «Zielstrebigkeit ist heute weniger als Fachwissen».

В отличие от отечественных учебников в зарубежных учебниках иллюстративная графика представлена более последовательно. Так учебник «Unternehmen Deutsch» содержит диаграммы, расположенные в конце каждой темы. Задания для работы с диаграммами представлены вопросно-ответными упражнениями, и они обеспечивают подготовку студентов к интерпретации графического материала [35].

Интересна структура тренировочных упражнений по использованию иллюстративной графики в пособии „Dialog Beruf Starter“. Следует отметить поэтапное усложнение заданий, что соответствует основным методическим принципам обучения студентов иностранному языку. В первой книге «Dialog Beruf Starter» предлагается всего одна диаграмма [20, с. 32] Приводится речевой образец „X Mitarbeiter gehen um X Uhr zur Arbeit“ и упражнения, которые включают следующие задания:

- 1 опираясь на диаграмму, ответьте на вопрос «Где находятся сотрудники фирмы в 7.00, 8.00, 9.00 ...12.00 часов? Чем они заняты?»;
- 2 опираясь на диаграмму, задайте вопросы однокурсникам о расписании работы сотрудников фирмы;
- 3 составьте по содержанию графика письменно 10 предложений (используя выше упомянутый речевой образец);
- 4 подготовьте короткое сообщение с презентацией графика по образцу:

Meine Damen und Herren, ich möchte über die Frage sprechen: „Wie viele Mitarbeiter ...?“ Aus dem Schaubild erkennen wir: Um ... Uhr ... Vielen Dank.

Во второй книге «Dialog Beruf 1. Arbeitsbuch» [21, с. 61] представлены две диаграммы и несколько упражнений на развитие навыков вербализации количественных показателей (процентные соотношения, дробные числа).

Книга «Dialog Beruf 2» предлагает уже значительное количество упражнений для работы с диаграммой: на развитие умений сравнения, сопоставления статистических данных [с. 22, 113], [22, с. 111]; использование глаголов в сочетании с предлогами [22, с. 113а], [23, с. 110f]. По сравнению с отмеченными ранее упражнениями здесь встречаются тексты, иллюстрированные диаграммами и таблицами. Задания к ним способствуют развитию умений вербализации графического материала:

В данном случае интерес представляет не размер каждой доли в сравнении с целым, не соотношение долей, а то, как они изменяются во времени — изменение определенных показателей на протяжении недель, месяцев, кварталов, лет: возрастают ли они, снижаются, колеблются или остаются неизменными. Например:

- продажи в январе неуклонно росли;
  - рентабельность инвестиций за последние пять лет резко сократилась;
  - ставки процента в течение последних семи кварталов колебались.
- Ключевыми словами в данном случае являются: «изменяться», «расти», «убывать», «возрастать», «снижаться», «колебаться» и т. д.

4. *Частотное сравнение* представляется в графиках. Данный вид сравнения помогает определить, сколько объектов попадает в определенные последовательные области числовых значений. Частотное сравнение используется для того, чтобы показать, например, сколько работников зарабатывает менее чем 2 тыс. Евро, сколько — 2–4 тыс. Евро и т.д.; сколько жителей относится к возрастной группе до 10 лет, сколько — от 10 до 20, от 20 до 30 и т.д. Примеры типичных формулировок такого вида:

- в мае сделки в основном заключались в диапазоне от одной до двух тысяч Евро;
- большая часть грузов была получена за 2–5 дней.

Ключевые слова, характерные для описания графика, — «в диапазоне от X до Y», «концентрация», «частотность» и «распределение» и т.д.

5. *Корреляционное сравнение.* Корреляционное сравнение показывает наличие или отсутствие зависимости между двумя переменными и представляется, как правило, в точечной диаграмме. Например, обычно ожидается, что при увеличении объемов продаж возрастает прибыль или, что при увеличении скидок возрастают объемы продаж. Ключевые слова в данном случае: «относится к», «возрастает /не возрастает при/в случае», «снижается при/в случае», «меняется при/в случае)» и т. д. Например:

- результаты продаж демонстрируют отсутствие взаимосвязи между объемом продаж и опытом продавцов;
- зарплата исполнительных директоров не зависит от размера компании;
- страховая сумма возрастает при росте доходов индивидов.

Таким образом, вид диаграммы обуславливает отбор лексического и грамматического учебного материала, поэтому следующие

этапом работы преподавателя является разработка лексико-грамматических упражнений.

Обучение лексической стороне речи при работе с диаграммой происходит в условиях включения студентов в реальную коммуникативную деятельность. Возникает ясная речевая перспектива, которая обуславливает мотивированность и успешность овладения словарем (Бим И.Л., Болдырев Н.Н., Мильруд Р.П., Полат Е.С., Ротман Г.В. и др.). Слова нужны студентам для выражения мыслей и их распознавания. В этом случае возможно возникновение импринтинга, психологического явления, описанного А.Н. Леонтьевым [8], обеспечивающего механизм запечатления по типу «раз и навсегда». Для импринтинга необходимо, чтобы то, что запоминается, отвечало на потребности субъекта и немедленно подкреплялось речевой деятельностью. Применительно к словам иностранного языка это значит, что должно существовать напряжение речевой потребности, когда в памяти образуется как бы ловушка для слова, которое «схватывается» в речевом потоке и запечатлевается. Работа с диаграммой дает мощный импульс к речевой деятельности, активизирует внимание, память, способствует возникновению импринтинга.

Работа по накоплению словарного запаса сопровождает весь процесс обучения. На каждом занятии происходит знакомство с новой лексикой и работа по ее усвоению. У студентов пробуждается интерес к работе над словом, к постоянному расширению словарного запаса. Типология упражнений для работы с лексикой на этапе подготовки студентов к презентации диаграммы представлена в таблице 3.1.

Таблица 3.1

Виды упражнений для работы с лексикой на этапе подготовки студентов к презентации диаграммы

Виды упражнений	Задания
Лексические упражнения: дефлексия, словообразование, глагол, временные формы глаголов, управление глаголом, имя числительное, степени сравнения прилагательных и наречий и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разложите сложные слова на компоненты;</li> <li>• Определите значение слова по словообразовательным компонентам;</li> <li>• Выпишите из диаграммы все числительные, даты, прочтите их;</li> <li>• Выпишите глаголы с послелогоми;</li> <li>• Подчеркните в предложениях форму страдательного залога и др.</li> </ul>

блицы, схемы, карты), при иллюстрации данных чаще всего используются пять основных типов диаграмм: круговая диаграмма, линейная диаграмма, гистограмма, график, точечная диаграмма [7] (рис. 3.1–3.5).

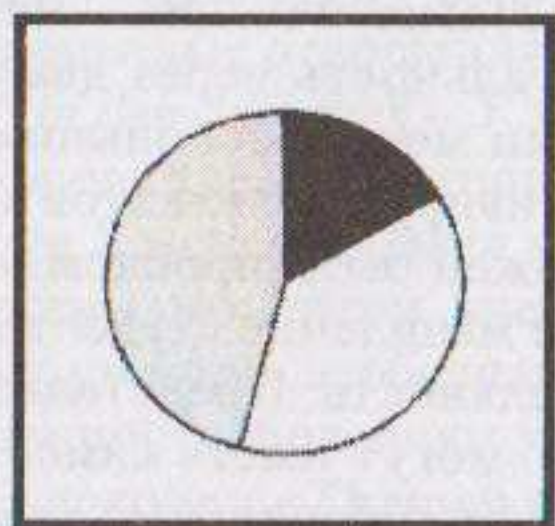


Рис. 3.1. Круговая диаграмма (Kreisdiagramm)

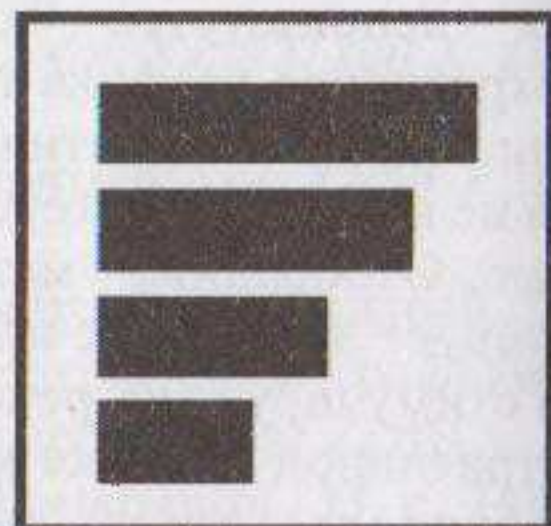


Рис. 3.2. Линейная диаграмма (Balkendiagramm)

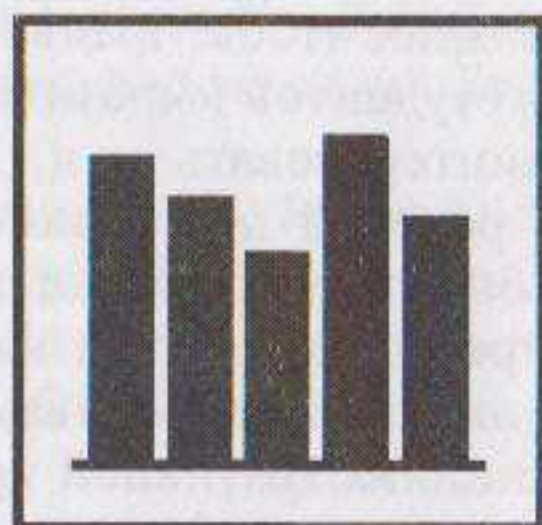


Рис. 3.3. Гистограмма (Säulendiagramm)

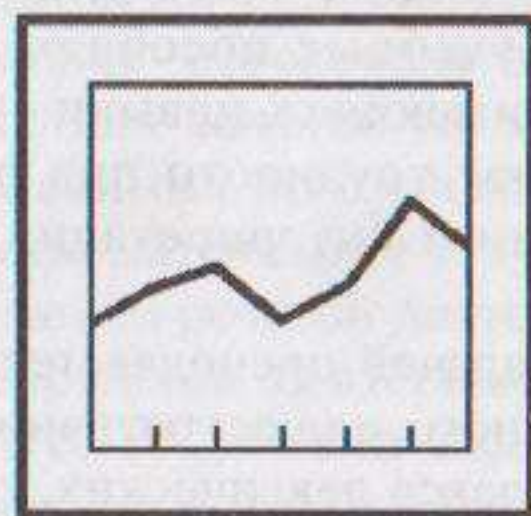


Рис. 3.4. График (Liniendiagramm)

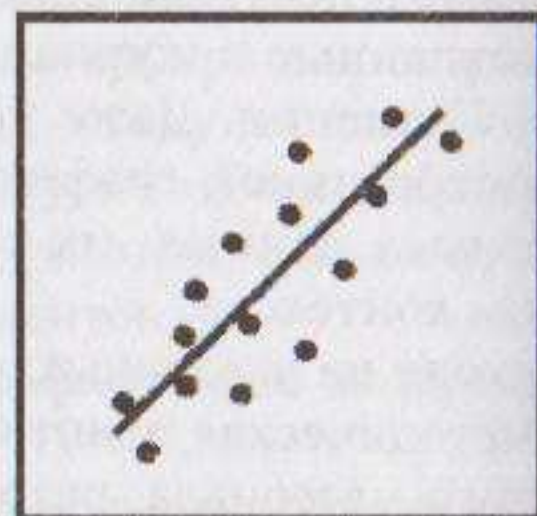


Рис. 3.5. Точечная диаграмма (Punktdiagramm)

Анализ учебных пособий по немецкому языку показывает, что наиболее часто в них приводятся таблицы и круговые диаграммы. Это не совсем оправдано, поскольку данный тип иллюстративной графики наименее практичен и составляет, по исследованию Л. Железного, немногим более 5% всей наглядности, используемой в практике презентаций или докладах. Линейная диаграмма представлена реже всего, в то время как она обладает большими функциональными возможностями. Это наиболее гибкий и универсальный тип презентации статистического материала, который должен был бы составлять 25% всех диаграмм, используемых в учебных пособиях. Гистограмма и график составляют половину всех используемых на практике диаграмм. Значительно реже представлены точечные диаграммы [7].

Каждый тип диаграмм имеет свою специфику. Следует обратить внимание на то, что любой аспект данных диаграммы может быть выражен посредством одного из пяти основных типов сравнения: покомпонентного, позиционного, временного, частотного, корреляционного. Рассмотрим примеры и дадим описания этих типов сравнения и характерные для них ключевые слова [7, с. 32–33].

1. *Покомпонентное сравнение.* Данный тип сравнения представляется преимущественно в круговой диаграмме. При покомпонентном сравнении, прежде всего, указывается величина каждого компонента в процентах от некоего целого. Например:

1 в мае продажи продукции А составили наибольшую долю в общем объеме продаж компании;

1 доля рынка клиента в 2011 г. составила менее 10 % рынка страны.

Ключевыми словами являются: «составлять», «доля», «процент от...», «составило X%» и т.д.

2. *Позиционное сравнение* представляется в линейной диаграмме. При позиционном сравнении выявляется, как объекты соотносятся друг с другом: одинаковы ли они, больше или меньше по отношению друг к другу. Например:

1 в мае продажи продукции А превысили продажи продукции В и С;

1 выручка клиента от продаж продукции С находится на четвертом месте;

1 объем продаж компаний примерно одинаков.

Ключевые слова: «больше чем», «меньше чем», «равно» и т.д.

3. *Временное сравнение.* Это – один из наиболее распространенных типов сравнения и представляется обычно в гистограммах.

Для презентации материала диаграммы студентам можно предложить разработку речевых клишированных выражений, типичных для интерпретации графического материала, которая является наглядной поддержкой и поможет научить студентов оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной работы.

### Клише и выражения, типичные для интерпретации графического материала

#### 1. Einleitung

*Was ist der Titel oder Inhalt der Grafik?*

- Das Diagramm zeigt.../ Die Grafik stellt ... dar.
- Die Tabelle zeigt...
- Die vorliegende Grafik gibt Auskunft über...
- In der Grafik geht es um...
- Wann wurden die Daten erhoben und wie werden sie dargestellt?
- Die Angaben in der Grafik beziehen sich auf das Jahr/Jahre...
- Die Angaben sind in ... (Euro, Prozent, Kilo usw.) angegeben.
- Woher stammen die Daten?
- Die Daten stammen aus einer Umfrage von...
- Die Daten stammen von ...

*Wer hat die Daten erhoben?*

- Die Quelle des Schaubildes/der Grafik/ des Diagramms ist ...
- Die Zahlen legte (das Bundesamt, das Institut für... usw.) vor.

#### 2. Beschreibung und Erklärung

- Aus dem Schaubild geht hervor, dass ...
- Es fällt auf, dass...
- Es ist interessant, dass...
- Erklären lassen sich diese Zahlen möglicherweise mit...
- Wie die Tabelle zeigt...
- Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass...
- Reihenfolge
- An erster/zweiter/dritter/ ... letzter Stelle steht ...
- Auf dem ersten Platz steht ...
- Die erste/... Stelle nimmt ... ein.
- Dann/Danach folgt ...
- Entwicklung
- Der Anteil/Die Zahl der ... ist von ... (im Jahre...) auf ... (im Jahre) gestiegen/ angestiegen /angewachsen/ gesunken/ zurückgegangen.
- Der Anteil von der ... ist um fast mehr als ...% gestiegen/ gesunken.

1 Die Zahl der ... hat sich zwischen... und % erhöht/ verringert.

1 Vergleich

1 Im Vergleich zu ... ist die Zahl der... um ...% höher/ niedriger.

1 Im Gegensatz/ Im Unterschied zu... ist der Anteil der ... um ...% gefallen/ gestiegen.

1 Der Anteil der ... ist geringer/ höher als der bei ...

1 Im Gegensatz/ Unterschied zu ... liegt ... deutlich höher/ niedriger als ...

1 Kommentare und Schlussfolgerungen

1 Anschließend kann man feststellen, dass... in den letzten Jahren tendenziell steigt/ sinkt.

1 Die Grafik zeigt deutlich den kontinuierlichen Rückgang/ Anstieg...

1 In Bezug auf den Zeitraum kann gesagt werden, dass...

1 Leider kann man nicht deutlich sehen, dass ...

1 In Bezug auf mein Heimatland sind ähnliche/ unterschiedliche Tendenzen zu sehen.

1 Auch in meinem Heimatland würde die Grafik/ Tabelle/ das Diagramm ähnlich aussehen.

#### Упражнения на развитие навыков речи

1 Deutschland im Vergleich. Die Harvard-University in Cambridge (USA) hat die Stellung der Familie in 78 Ländern untersucht. Was glauben Sie. Wie ist das Ergebnis? Kreuzen Sie an.

Platz 1: Familie ist sehr wichtig, Platz 78: Familie ist nicht wichtig.

1 Deutschland liegt auf

a) Platz 1

b) Platz 30

c) Platz 77

2 Die Türkei liegt auf

a) Platz 1

b) Platz 36

c) Platz 68

2. Auf Platz 1 liegt

a) Mexiko.

b) Italien.

c) Nigeria.

4. Auf dem 78., also dem letzten Platz, liegt

a) China

b) Litauen.

c) die USA.

Lösungen:

1 = c), 2 = c), 3 = b), 4 = b)

1 Das vollständige Ergebnis der Studie finden Sie unter <http://www.fraus.cz/ma/ang/dp2750.pdf>, auf Seite 42. www.fraus.cz : Dr. Dagmar Hrubcova studio d)

2 Wie hat sich die Kundenzufriedenheit bei der Firma Kunze & Co. entwickelt? Sehen Sie sich die Grafik an und sprechen Sie. Die Daten aus der Tabelle oben und die Redemittel unten helfen Ihnen.

- пассивный залог (*registriert werden, präsentiert werden, dargestellt werden u др.*);
- конструкция sein+ zu+ Infinitiv (*ist zu unterstreichen, ist abzulesen, ist zu beachten u др.*);
- отделяемые приставки (*abnehmen, zunehmen, absinken u др.*);
- возвратные глаголы (*sich verringern, sich erhöhen, sich auszeichnen u др.*);
- степени сравнения прилагательных и наречий;
- придаточные предложения;
- временные формы и др.

Практическая работа со студентами показывает, что овладение грамматическим материалом в процессе интерпретации иллюстративной графики протекает довольно легко, так как он органично вписывается, «вплетается» в речевые образцы, клише, специфичные для описания статистического материала, и довольно легко запоминаются и сохраняются в долговременной памяти студентов. Однако это не исключает выполнение студентами тренировочных упражнений, которые преподаватель готовит заранее. Сюда относятся:

- упражнения с заданной грамматической структурой, которую следует повторять без изменения;
- подстановочные упражнения;
- упражнения, позволяющие формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур;
- упражнения игрового характера, которые приближают процесс активизации грамматического материала к условиям реального общения.

Выполнение грамматических упражнений осуществляется в основном устно или письменно под руководством преподавателя, при самостоятельной работе студентов правильность выполнения упражнений можно проверить по приложенным ключам. Некоторые образцы таких упражнений приводятся ниже.

1. Beschreiben Sie die Grafik. Schreiben Sie Sätze mit dass.

Die Grafik zeigt.		2 %					
Man kann sehen,	dass	6 %	der Deutschen	die Familie	sehr wichtig	finden	
		37 %			weniger		
					nicht wichtig		

Lösungen:

Die Grafik zeigt, dass 2 % der Deutschen die Familie nicht wichtig finden.

Man kann sehen, dass 6 % der Deutschen die Familie weniger wichtig finden.

Die Umfrage hat gezeigt, dass 37 % der Deutschen die Familie wichtig finden.

www.fraun.cz : Dr. Dagmar Giersberg studio d)

Bevollständigen Sie die folgende Tabelle.

Nomen	Adjektiv	Verb
das Wachstum	wachsend	wachsen
der Anstieg		zunehmen

1. Bilden Sie das Perfekt von folgenden Verben.

sich entwickeln • steigen • sinken • konstant bleiben ...

Lösungen:

hat sich entwickelt, ist gestiegen, ist gesunken (um / auf), ist konstant geblieben ...

4. Bei Beschreibung von Strukturen und Gliederungen werden verschiedene Redemittel verwendet. Wie lauten die Rektionen folgender Redemittel? Füllen Sie die Tabelle aus.

1. setzen Sie das passende Verb im Imperfekt in die Lücke ein. (zunehmen, steigen, sich erhöhen, sich verringern, abnehmen)

2. Bringen Sie die Redemittel in die richtige Reihenfolge.

1998, gegenüber 1997, um 4 295 oder 4,6 Prozent auf 96 869, die Zahl der Verträge, stieg.

3. Bilden Sie aus dem Wortmaterial korrekte Sätze.

ein Umsatzplus; es; dem Vorjahr; von; gab; 8%; gegenüber; bis; im Jahr 2010; von; auf; die Arbeitslosenquote; sinken; 9,4 Prozent; im Jahr 2004; 8,5 Prozent.

8. Üben Sie die Perfektformen der angegebenen Verben und die Präpositionen! Ist das Verb reflexiv? Welche Präpositionen brauchen Sie? Bitte ergänzen Sie:

Bevölkerungsentwicklung in Mannheim seit 1970

1	1970	1982	die Einwohnerzahl	
111.000	308.000		(sinken)	
2	1970	1982	die Einwohnerzahl	
111.000	308.000		(zurückgehen)	

Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache • © Verlag Liebaug-Dartmann

Окончание табл. 3.1

Виды упражнений	Задания
Семантические упражнения (на уровне словоупотребления): значение, словоформы, сочетаемость, синонимы, антонимы и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подберите синонимы / антонимы к приведенным словам, образуйте антонимические пары;</li> <li>• Назовите существительные, которые могут сочетаться со следующими глаголами ...;</li> <li>• Найдите значения слов по словообразовательным элементам;</li> <li>• Выпишите из текста к диаграмме все слова, обозначающие...;</li> <li>• Сравните значение однокоренных слов; найдите в тексте сочетания с указанным словом;</li> <li>• Вставьте недостающие предлоги;</li> <li>• Раскройте скобки, употребляя соответствующую грамматическую форму;</li> <li>• Напишите предложения в ... форме;</li> <li>• Исправьте в подчеркнутых словах / предложениях «опечатки»;</li> <li>• Сформулируйте новые предложения в соответствии с данным речевым образцом;</li> <li>• Вставьте в предложения недостающие слова (из списка);</li> <li>• Сократите предложения по образцу;</li> <li>• Подберите из текста предложения к ключевым словам;</li> <li>• Составьте предложения из данных слов;</li> <li>• Составьте предложения, подбирая их части в левой и правой колонках;</li> <li>• Прочтите начало предложения, дополните его по смыслу и др.</li> </ul>
Семантические упражнения (на уровне семантического поля): выражение порядка презентации, периодичности, соотношения данных, ранжирование и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выпишите название диаграммы, указание источника информации, год издания. Сформулируйте эти сведения;</li> <li>• Выделите предложения, в которых раскрывается причина..., / приводится сравнение данных..., / ранжирование... и т.д.;</li> <li>• Выделите часть текста, в которой представлено...;</li> <li>• Исправьте в подчеркнутых предложениях «опечатки» и др.</li> </ul>

Для актуализации лексического материала студентам могут быть предложены хорошо зарекомендовавшие себя «опоры» [37] – *Was will ich sagen? Wie kann ich das auf Deutsch?*“, представленные в виде таблицы (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Was will ich sagen? Wie kann ich das auf Deutsch?

Аспекты	Was will ich sagen?	Wie kann ich das auf Deutsch?
1. Thema Gegenstand, Quelle, Zeitraum.	Was? Wie? Wann? Welche Angaben? Von wem? Was ist das Thema? Warum?	Die Grafik heißt ... Das Thema ist ... Es geht hier um ... Hier werden Angaben von ... präsentiert. Diese Angaben werden von der Zeitschrift ... bereitgestellt /genommen. Die Angaben sind in ... angegeben. Die Angaben beziehen sich auf das Jahr ...
2. Beschreibung Struktur, Inhalt	Grafiktyp, Messeinheit, statistische Angaben	Das ist eine Balkengrafik/ Tortengrafik ... Es fällt auf, dass... Der Verbrauch von ... beträgt ... Im Vergleich zu ... ist ... wesentlich größer/geringer
3. Interpretation Aktualität des Themas, Vergleich innerhalb der Grafik, Tendenzen	Tatsachen, Tendenzanalyse	Aus dieser Grafik geht hervor, dass ... Dann kommt/folgt ... Das hängt von ... ab. Das zeugt davon, dass ...
4. Vergleich	Schlussfolgerung, Vergleich mit meinem Land	Daraus/aus der Beschreibung folgt ... Was mein Land anbetrifft, so ...
5. Persönliche Einstellung	meine Meinung	Was mich anbetrifft, so ... Ich würde sagen, dass ... Soviel ich weiß/informiert bin ... Ich halte ... für ...
6. Schluss		Soweit. Soweit meine Ausführungen. Das wäre alles



Описание и интерпретация представленной в диаграмме информации требуют от студентов большой концентрации, творческого подхода. Необходимо заранее составить план рассказа, определить, на какие ключевые параметры диаграммы необходимо обратить внимание, самостоятельно сделать выводы из информации графика, которую можно получить, если сопоставить или сгруппировать имеющиеся данные.

Поэтому, прежде чем перейти к описанию (интерпретации) таблицы, диаграммы, графика, необходимо сделать первый шаг – сформулировать основную мысль представленного иллюстративно-графического материала и донести ее до аудитории. Основная идея заложена в заголовке. Заголовки указывают, какие данные содержатся в таблице, диаграмме, графике, но не объясняют, в чем их важность. Осмысление заголовка помогает студенту правильно понять основную мысль и сконцентрировать свое внимание именно на том аспекте представленных данных, который несет основную нагрузку.

После работы над заголовком студентам предлагается непосредственно сам иллюстративный материал. Задачами студентов на данном этапе являются:

- критическое осмысление информации графика, таблицы, диаграммы;
- сопоставление этой информации с уже имеющимися знаниями и опытом;
- умение самостоятельно выделить новые для себя факты;
- умение делать выводы, анализировать и аргументировать статистические данные.

Роль преподавателя в данном случае заключается не только в том, чтобы правильно организовать занятие, но и в умении прогнозировать затруднения студентов. Преподаватель может выступать интерпретатором информации, должен быть готов быстро реагировать на вопросы студентов, направлять их работу, предлагать различные приемы для обсуждения содержания статистических данных, отслеживать степень активности работы студентов.

Для большей наглядности на русском языке в обобщенном виде приводится порядок работы с таблицей «Объем продаж представительства компании AVON в г. Екатеринбурге»:

Таблица 3.3

Объем продаж представительства компании AVON  
в г. Екатеринбурге (в тыс. рублей)

Период продаж (месяцы)	Продукция			Всего
	A	B	C	
Январь	88	26	7	121
Февраль	94	30	8	132
Март	103	36	8	147
Апрель	113	39	7	159
Май	122	40	13	175

(Quelle: www.avon.ru, 2011)

**Порядок описания и интерпретации представленной в таблице информации.**

1. Осмысление с заголовком и определение основной темы таблицы. Анализ выходных данных, представленных в таблице: где и когда опубликована информация? На какие источники опирается информация? Как она представлена, в виде... диаграммы, графика, таблицы? Какие данные представлены в таблице?;

2. Студенты обращают внимание на динамику общего объема продаж компании с января по май включительно. Они отслеживают и комментируют, делают вывод: «С января объем продаж продукции А устойчиво рос»;

3. С чем это связано? Версии: с праздниками – февраль, 23; март, 8. С наступлением весны – апрель, май;

4. Рассматривая данные по горизонтали (например, за май), студенты замечают различия в объемах продаж продукции A, B и C. (Продукцию можно обозначить). В данном случае основной вывод может быть сформулирован так: «В мае продажи продукции A значительно превысили продажи продукции B и C»;

5. Можно сконцентрировать внимание студентов на том, какая часть общего объема продаж за май приходилась на каждый вид продукции. Тогда конечный ответ выглядит таким образом: «В мае продукция A была наибольшей в общем объеме продаж компании»;

6. Важно предложить студентам высказать свое мнение о найденной информации, по возможности связать ее с собственным жизненным опытом, и, может быть, собственным опытом, выразить свое отношение на иностранном языке по теме, представленной на диаграмме.

В качестве примера тренировочных лексических упражнений можно использовать следующие:

1. Nennen Sie Synonyme / Antonyme.
2. Steigen oder steigern? Wählen Sie das richtige Wort.

- 1) Amazon ... Gewinn um 16 Prozent.
- 2) Die Kosten ... 2000 in rekordverdächtige Höhe.
- 3) Die Einwohnerzahl ist erstmals seit Jahren leicht ...

Lösungen: a) steigert; b) stiegen; c) gestiegen;

3. Sinken oder senken? Wählen Sie das richtige Wort.

- 1) Wir müssen versuchen, die Kosten zu ....
- 2) Die Preise ....
- 3) Die Aktien sind ....

Lösungen: a) senken; b) sinken; c) gesunken.

4. Beachten Sie:

<p><b>steigen – stieg – ist gestiegen</b>  <b>Was steigt wie?</b>          steigen von ... auf ...          steigen um ...%          Zahl der Beschäftigten, Umsatz, Bedarf, Aktienkurs, Lohn, Preis</p>	<p><b>steigern – steigerte – hat gesteigert</b>  <b>Wer steigert was wie?</b>          steigern von ... auf ...          steigern um ...%          Umsatz, Anteil, Absatz</p>
--	---

5. Suchen Sie aus den Texten diejenigen Sätze heraus, die bestimmte Größe ausdrücken (Abnahme, Erhöhung, Anstieg, Rückgang, Wachstum).

**Text A**

Die Zahl der Erwerbstätigen soll laut Jahreswirtschaftsbericht um 0,8 Prozent oder 320 000 Menschen steigen, nach plus 0,5 Prozent 2010 und einer Stagnation im Jahr 2009. Die Beschäftigung soll 2011 auf 40,8 Millionen steigen.

**Text B**

Die Kaufkraft auf dem russischen Automarkt hält an. Im Oktober stieg der Absatz von Pkw und leichten Nutzfahrzeugen um 27 Prozent gegenüber demselben Monat des Vorjahres. 2011 wurden 43 Prozent mehr Neuwagen verkauft als in den ersten zehn Monaten 2010.

**Text C**

Von Januar bis August 2011 kumuliert sich die Zahl der Logiernächte auf 25,4 Millionen. Dies entspricht einer Abnahme von 1,7 Prozent (-444'000 Logiernächte) gegenüber derselben Vorjahresperiode. Die ausländische Nachfrage registrierte 14,5 Millionen Logiernächte und

damit einen Rückgang von 2,8 Prozent (-422'000 Einheiten). Die Gäste aus dem Inland verzeichneten 10,9 Millionen Logiernächte und damit eine Reduktion um 0,2 Prozent (-22'000 Logiernächte).

6. Der Absatz oder Umsatz einer Firma bleibt gleich oder er verändert sich. Schreiben Sie die Verben in die passende Spalte

1/2 (neutral)	+	-
---------------	---	---

a) zurückgehen (um/auf); b) sich stabilisieren; c) zunehmen (um/auf) konstant bleiben

7. Vergleichen Sie zwei beliebige Statistiken. Gebrauchen Sie folgende Redemittel:

im Vergleich im Unterschied im Verhältnis	+ zu Dativ	mehr / weniger als besser / schlechter als kleiner / größer als
---	------------	---

8. Beschreiben Sie das Diagramm, gebrauchten Sie Sätze mit Redemitteln zum Bedeutungsfeld "Rangordnungen" heraus:

- 1 an der Spitze stehen (Der Spitzenreiter ist ...);
- 1 an erster Stelle stehen/an der ersten Stelle stehen;
- 1 an zweiter/an der zweiten Stelle stehen usw.;
- 1 es folgt/es folgen/gefolgt von;
- 1 an letzter Stelle stehen.

9. Lückentext. Bitte setzen Sie ein:

\_\_\_\_\_ eine Statistik von SÖL, \_\_\_\_\_ August 2000.

Das Schaubild \_\_\_\_\_ den Umfang des ökologischen Landbaus in den zehn größten Öko-Anbauländern und auf den einzelnen Kontinenten.

\_\_\_\_\_ unter den zehn wichtigsten Öko-Anbauländern steht Australien.

(aus: Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache • ISBN 978-3-922989-61-5 • © Verlag Liebaug-Dartmann)

10. Lesen Sie die Zeitungsmeldung. Markieren Sie die Verben. Welche Grafik passt zum Text? Kreuzen Sie an.

Работа с иллюстративной графикой дает также уникальную возможность для актуализации довольно сложных грамматических единиц, таких как:

- 1 управление глаголов (beitragen zu D, führen zu D; hindeuten auf A, kommen auf A, resultieren aus D u др.);

• Работа с графической наглядностью позволяет обеспечить поэтапное и последовательное овладение актуальным для каждого студента учебным материалом. Этот факт становится мощным стимулом для дальнейшего изучения иностранного языка.

Анализ результатов деятельности студентов позволил заметить положительные тенденции в динамике формирования знаний, умений и навыков владения иностранным языком, что подтверждает правильность выбранного направления и свидетельствует о необходимости дальнейшей разработки обозначенного направления работы.

### Библиографический список

1. Айвазян, С.А., Степанов, В.С. Инструменты статистического анализа данных // Мир ПК. – М.: Открытые системы, 1997. – 32–40.
2. Басова, Н.В. Немецкий для экономистов : учебник / Н.В. Басова, Т.Ф. Гайвоненко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001.
3. Бим, И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1991.
4. Болдырев, Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку / Н.Н. Болдырев // ИЯШ. – 1988. – № 3–4. – С. 16–19.
5. Бориско, Н.Ф. Бизнес – курс немецкого языка : учебное издание / Н.Ф. Бориско. – Киев, 1995. – 352 с.
6. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // ИЯШ. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
7. Желязны, Д. Говори на языке диаграмм : пособие по визуальным коммуникациям / Д. Желязны. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2007.
8. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
9. Мильруд, Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению [Текст] / Р.П. Мильруд // ИЯШ. – 1999. – № 1. – С. 26–34.
10. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – М.: Высшая школа, 1997. – 552 с.
11. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. [Текст]: учебник / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223.

12. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.

13. Радова, Г.В. О принципах обучения иностранным языкам / Г.В. Радова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 85–95.

14. Савишкина, И.Б. Немецкий язык для делового общения: учебник / И.Б. Савишкина. – М.: Омега-Л, 2006. – 326 с.

15. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст] / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.

16. Татарова, Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение) учебное пособие для вузов / Г.Г. Татарова. – М.: Стратегия, 1999.

17. Тренинговая программа по иностранным языкам для неязыковых факультетов : материалы науч.-метод. совета по иностран. яз. образования и науки РФ / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. – М.: 2004. – 34 с. ; То же [Электронный ресурс]. – URL: [www.tstu.ru/education/eng/eng\\_ppt\\_01.doc](http://www.tstu.ru/education/eng/eng_ppt_01.doc)

18. Ansbach, Carl F., Silverstein, Louise B. Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis / NYU Press, 2003.

19. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf Starter, Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Kursbuch / Hueber, Ismaning, 2003.

20. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf Starter, Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Arbeitsbuch / Hueber, Ismaning, 2003.

21. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf 1, Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / Hueber, Ismaning, 2001.

22. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf 1, Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch / Hueber, Ismaning, 2001.

23. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf 2, Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / Hueber, Ismaning, 2002.

24. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf 2, Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch / Hueber, Ismaning, 2002.

25. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf 3, Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / Hueber, Ismaning, 2003.

26. Becker, N, Braunert, J. Dialog Beruf 3, Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch / Hueber, Ismaning, 2003.

27. Das Zertifikat Deutsch für den Beruf. Lernziele, Wortliste, Testmodell, Bewertungskriterien (1995) / Hrsg. vom Deutschen Volkshochschulverband [ZDFB]

28. Hippanmann, H.-D. (1995): Formelsammlung Statistik. Statistische Begriffe, Formeln, Schaubilder, Tabellen. Stuttgart.

### Sind deutsche Studierende faul?

Viele Menschen behaupten, dass Studierende in Deutschland faul seien. Das Freiburger Studentenwerk hat eine Studie zu diesem Thema veröffentlicht und die Ergebnisse in Form eines Diagrammes zusammengefasst.

Рис. 3.7

Durchschnittliche Wochenstundenzahl, die Studierende in Freiburg für ihr Studium aufwenden

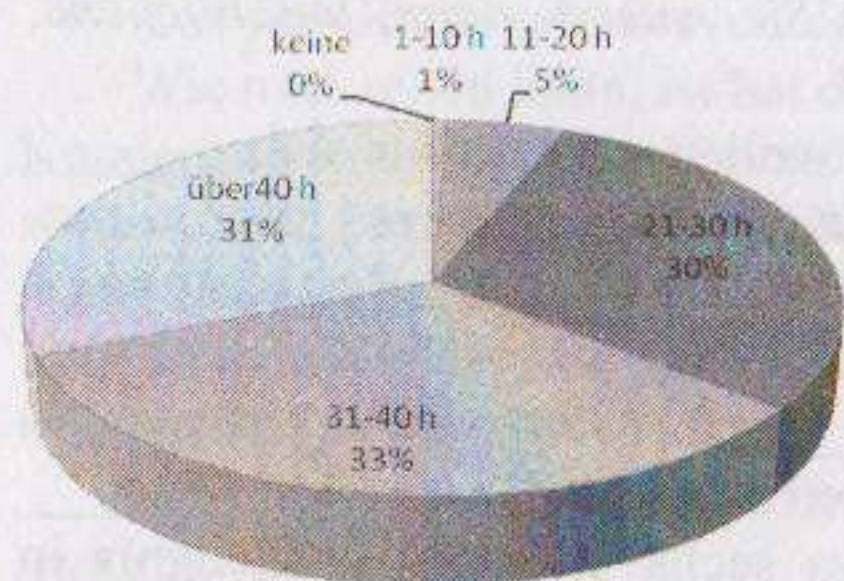
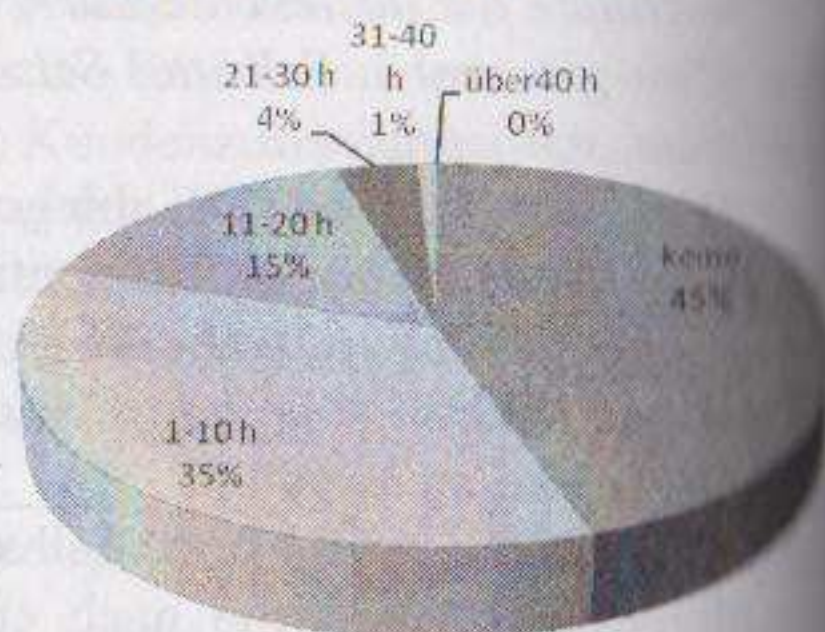


Рис. 3.8

Durchschnittliche Wochenstundenzahl, die Studierende in Freiburg für Jobs und andere bezahlte Arbeit aufwenden



• Beschreiben Sie die Diagramme.

– Vergleichen Sie wie viel Zeit Studierende für das Studium und für eine bezahlte Arbeit aufwenden.

– Zu welchem Ergebnis kommt die Studie? Stimmt die obige Behauptung?

• Sollten Studierende neben ihrem Studium jobben? Was meinen Sie? Begründen Sie Ihren Standpunkt.

• Wie ist das in Ihrem Heimatland? Gehen die Studierenden dort auch einer bezahlten Arbeit nach?

По степени новизны опыт, описываемый в данной работе, можно определить как репродуктивно-творческий, так как, несмотря на то, что методика работы с иллюстративной графикой известна, ее необходимо было адаптировать к условиям дисциплины «иностранному языку», к определенному уровню развития студентов, изменить некоторые правила ее применения. Данная работа является своего рода презентацией некоторых возможностей применения иллюстративной графики для развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку.

Результаты практической работы, наблюдение за студентами позволили сделать следующие предварительные выводы:

1. Применение иллюстративной графики на занятиях по иностранному языку способствует решению практически всех задач урока. Так, в области дидактики – это активизация познавательной деятельности, расширение кругозора; возможность применения знаний и умений в практической деятельности; формирование коммуникативных общекультурных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности; развитие или выработка техники пересказа, проверки и систематизации; умение формулировать вопросы.

2. Работа с иллюстративной графикой способствует развитию самостоятельности, формированию определенных позиций, нравственных установок; формированию умения работать в коллективе, воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям других народов;

3. Работа с иллюстративной графикой способствует развитию мышления, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, выделять главное;

4. Использование графического материала позволяет осуществлять обучение общению; совершенствовать умение выразить свою мысль в устной и письменной форме, умение установить и поддерживать педагогический контакт; развивает умение слушать собеседника, а также умения доказать, убедить, высказать согласие / несогласие;

5. Иллюстративную графику, в зависимости от уровня сложности, можно использовать на различных этапах занятия: в начале занятия – как речевую зарядку; на этапе развития навыков устной речи – как средство, стимулирующее речевое высказывание студента; на этапе передачи основного содержания текста с опорой на визуальное изображение – как средство, способствующее развитию творческих способностей, рефлексии, способности предсказывать ожидаемый результат;

6. Работу с иллюстративной графикой особенно приветствуют студенты, знания которых достаточно высоки. Они получают удовольствие от работы, так как имеют возможность включения в работу, а не некустарно созданную ситуацию общения на иностранном языке. Использование на уроке иллюстративной графики стимулирует также участие в работе студентов, имеющих более высокий уровень языковой подготовки. Практическая работа показала, что студенты владеют речевыми навыками, даже если их речевая компетенция довольно низка;

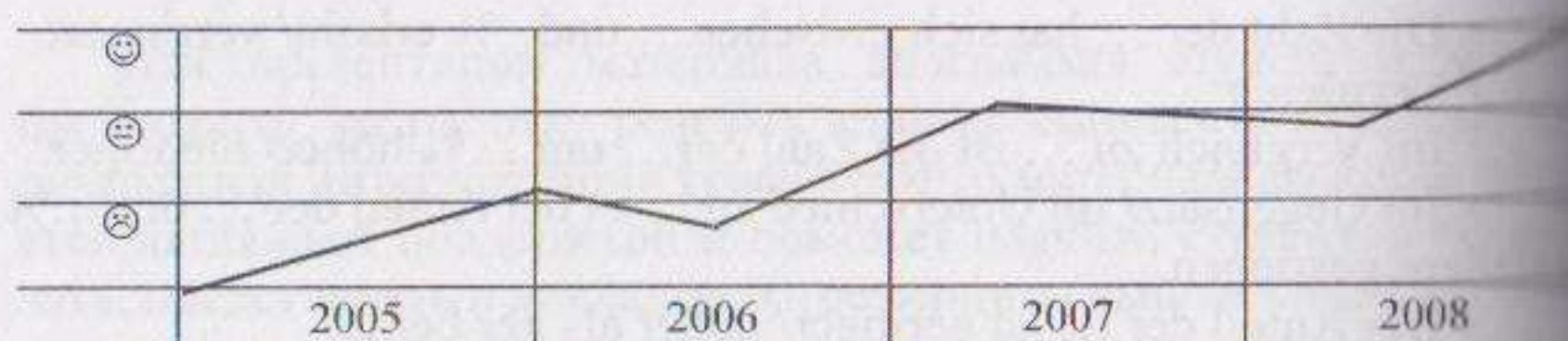


Рис. 3.6. Kundenzufriedenheit

1. Die Grafik zeigt, dass sich die Kundenzufriedenheit insgesamt ...  
 Aus der Grafik geht hervor, dass die Kundenzufriedenheit 200 ...  
 Wie man sehen kann, ist/hat die Kundenzufriedenheit ... 2. die  
 Kundenzufriedenheit • die Verkaufszahlen • der Absatz • der Umsatz •  
 zurückgehen (um/auf) • sich stabilisieren • zunehmen (um/auf) • kon-  
 stant bleiben • wachsen (um/auf) • fallen (um/auf) • sich entwickeln /  
 hat sich entwickelt • steigen / ist gestiegen (um/auf) • sinken / ist gesun-  
 ken (um/auf)

aus: Schritte international im Beruf © 2007 Hueber Verlag,  
 Autorin: Sandra Jotzo

**Lösung:**

Wie man sehen kann, hat die Kundenzufriedenheit 2005 konstant  
 zugenommen. Anfang 2006 ist sie zunächst etwas zurückgegangen.  
 Die Grafik zeigt, dass die Kundenzufriedenheit 2007 relativ konstant  
 geblieben ist. Wie man sehen kann, ist die Kundenzufriedenheit 2008  
 besonders stark gestiegen. Aus der Grafik geht hervor, dass sich die  
 Kundenzufriedenheit insgesamt sehr positiv entwickelt hat. Insgesamt  
 hat sich der Umsatz der Firma Kunze & Co. in den letzten Jahren positiv  
 entwickelt. So sind die Verkaufszahlen 2005 sogar um 10 Prozent ge-  
 stiegen. Obwohl der Absatz 2006 dann zunächst leicht gesunken ist, hat  
 sich die Situation in der zweiten Jahreshälfte schnell wieder stabilisiert  
 und auch verbessert. 2007 sind die Verkaufszahlen konstant geblie-  
 ben – und das auf einem relativ hohen Niveau. Erst Anfang 2008 ist der  
 Umsatz im ersten Quartal wieder zurückgegangen. Mit neuen Produkten  
 und Qualitätskontrollen ist es Kunze & Co. aber gelungen, dass die Zahl  
 der Bestellungen im zweiten und dritten Quartal wieder zugenommen  
 hat. Es zeigt sich also auch hier: Der Schlüssel zum Erfolg sind gute  
 Qualität und zufriedene Kunden.

1. Folgende Schritte werden genannt, wenn Sie den Test DaF able-  
 gen wollen:

- 1) Information über Termine, Testzentren, Gebühren usw.
- 2) Anmeldung ans Testzentrum Zittau per E-Mail
- 3) Bezahlung der Rechnung über 150 Euro
- 4) Anreise in Zittau
- 5) Absolvierung des Tests im Selbstlernzentrum
- 6) Abholen des Zeugnisses nach etwa sechs Wochen

1. Füllen Sie im Text die Lücken aus. Beachten Sie die Reihenfolge  
 der oben genannten Schritte. Setzen Sie zuerst, dann, anschließend,  
 schließlich, schließlich ein.

Wenn Sie den Test DaF ablegen wollen, müssen Sie sich \_\_\_\_\_  
 (zuerst) über Termine, Testzentren, Gebühren usw. informieren.  
 (Dann) müssen Sie sich per E-Mail am Testzentrum in  
 Zittau anmelden. \_\_\_\_\_ (Anschließend) haben Sie die Rechnung  
 über 150 Euro zu bezahlen. \_\_\_\_\_ (Nachdem) Sie in Zittau ange-  
 kommen sind, absolvieren Sie im Selbstlernzentrum den Test. \_\_\_\_\_  
 (schließlich) können Sie nach etwa sechs Wochen Ihr Zeugnis in  
 Zittau abholen.

aus: Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache • © Verlag Liebaug-Dartmann)

**3. Textproduktion**

Quelle: Alberta. Das Freiburger Magazin für Studierende. 3/2004

**Hinweis:** Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text im  
 Umfang von 150–200 Wörtern.

In diesem Text sollen Sie im ersten Teil eine Grafik beschreiben.  
 Achten Sie dabei darauf, dass Sie die Hauptaussagen der Grafik  
 zusammenfassen.

Im zweiten Teil sollen Sie Stellung zu einem Thema nehmen.  
 Hierbei müssen Sie Ihren Standpunkt begründen.

Ihr Text muss klar gegliedert und die Teile sprachlich miteinander  
 verbunden sein.

никации. Становится аксиомой высказывание о том, что любой язык несет отпечаток культуры и менталитета.

Таким образом, любое обучение является передачей молодому поколению культуры в определенном объеме и ее различных проявлениях, способствующих формированию личности, а язык является одним из способов трансляции культуры. Поскольку язык социален и единственным источником, из которого может быть почерпнуто содержание образования, является культура, социокультурный компонент должен пронизывать содержание обучения иностранному языку и, присутствуя во всех его составляющих, обеспечивать нерасторжимую связь языка и культуры.

Тезис о социальности языка следует понимать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. В любой момент развития культуры обслуживающий ее язык отражает ее полностью и адекватно. Следовательно, движущей силой прогресса, любых перемен в языке являются, в конечном счете, общественные коллективы членов национально-культурной и языковой общности. Однако одновременно допустимо говорить и об определенном воздействии языка на развитие культуры (например, в области фольклора, художественной литературы). В такой взаимозависимости наблюдаются известные конфликты и даже неполные соответствия, поэтому единство языка и культуры на самом деле является диалектическим, а любые попытки установить механическую привязку языка к культуре или культуры к языку искажают сложное и многоплановое явление.

Исходя из данного тезиса, мы соглашаемся с утверждением Г.В. Елизаровой о том, что социокультурный аспект предполагает в дополнение к культурным составляющим исследуемых явлений учет и социального компонента. Согласно Г.В. Елизаровой, особенности ритуалов поведения и способов выражения ценностей объясняются не только различиями в ценностных системах исследуемых культур, но и спецификой социального статуса участников акта общения или социальных институтов, диктующих модели поведения [8].

На основании нашего исследования, анализируя вышесказанное, можно утверждать, что наполнение содержания языкового курса социокультурным компонентом может служить средством мотивации иноязычной речевой деятельности обучающихся и развития социокультурных образовательных потребностей

обучающихся. Оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося к адекватному восприятию чужой культуры, осознанному отношению к существующим стереотипам, может помочь выработать индивидуальную линию поведения в различных ситуациях межкультурных контактов.

Выделенные нами преимущества подтверждают мысль о том, что специфика и педагогический потенциал социокультурно ориентированного обучения ориентированы на решение проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов.

Чтобы получить наиболее полное представление о социокультурной компетенции и разработать систему её формирования в средней школе, мы обратились к истории становления данной проблемы в педагогической теории и практике.

Историко-педагогический анализ понятийного аппарата проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов позволил проследить эволюцию ее становления, что обеспечивает адекватное понимание современного состояния и позволяет обоснованное определение перспектив дальнейшего развития. В становлении и развитии проблемы исследования мы выделяем три этапа.

Первый этап – 80-е годы XX в. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предположительно разграничения понятий «компетенция», «компетентность», началом исследования различных видов языковой компетенции, расширением понятия «коммуникативная компетентность».

Введение термина «компетенция» в научный обиход связывают с именем американского лингвиста Н. Хомского. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий (слушающий) должен был уметь образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, уметь замечать формальное сходство (различие) в двух языках.

В этот же период социолингвисты (Л. Тайлер, Г. Уайт, А. Айвс и др.) в противовес узко понимаемой лингвистической компетенции предлагают понятие «коммуникативная компетентность», определяя её как владение лингвистической компетенцией, наличие сведений о языке, наличие умений соотносить языковые

В связи с этим мысль о необходимости социокультурного образования средствами иностранного языка приобретает особое звучание.

Социокультурное обоснование обучения рассматривается в исследованиях Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, В.П. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой [8; 12; 13; 14]. Согласно концепции социокультурного обучения, овладение иностранным языком предполагает изучение индивидуального и коллективного менталитета, формирование системного мышления, способности одновременного восприятия двух культурных измерений и сведения языковых и культурных фактов к единой системе лингвокультурных явлений.

Социокультурное обучение провозглашает в качестве основополагающего принципа «взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие личности изучающего иностранный язык средствами этого языка» (В.В. Сафонова) [13].

Анализируя современные тенденции в обучении иностранному языку, мы полагаем, что профессиональное владение языком невозможно без социокультурного аспекта, так как любой язык изучается в контексте определенных культур, национального менталитета, специфически национальной картины мира, что и обеспечивает эффективность межкультурного общения.

Таким образом, в нашем исследовании мы рассматриваем концепт социокультурного образования в теории и практике межкультурной коммуникации, определяя задачи обучения иностранному языку не только как средству общения, но и как условие формирования «культурно-языковой личности».

Проблема формирования языковой личности нового типа (И.И. Халеева и др.) [15; 16; 19] способной эффективно осуществлять межкультурное общение во всех сферах, заняла главенствующее положение в преподавании иностранных языков в вузах. Поскольку язык является инструментом создания и интерпретации «образа мира», проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности, инструментом социального взаимодействия, формирования и социализации личности, языковое образование играет в процессе развития личности ведущую роль.

Целью обучения, иностранным языкам, на наш взгляд, определяется не набор конкретных умений, не овладение отдельными знаниями о культуре страны изучаемого языка, а формирование

языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной деятельности в глобальном мультикультурном социуме.

Необходимость формирования культурно-языковой личности в процессе социокультурного образования продиктована условиями глобального мира, для эффективного функционирования в котором недостаточно лишь изучать, стараясь понять, культуру изучаемого языка. Сегодня необходим совершенно другой подход, который бы базировался не только на осмыслении универсальных культурных концептов, имеющих общечеловеческую ценность, но и на понимании специфического социокультурного выражения данных концептов в различных этнокультурах.

Языковая личность становится объектом внимания при обучении иностранному языку. Всё большая ориентация лингвистики человека потребовала пересмотреть методологические основы обучения на современном этапе. Обращение к проблеме формирования культурно-языковой личности основано на гуманитарном знании в целом и рассмотрении концепта «культурно-языковой личности», в частности.

Мы считаем, что исследование природы и определение структуры вышеупомянутой личности должны вестись, с одной стороны, с использованием компетентностного подхода в области лингвистики, а с другой стороны, посредством максимального использования привлечения реального социокультурного опыта общения, проживания и функционирования в условиях современности общества. В частности такая возможность представлена развитием повседневного общения в Интернет-среде, которая наиболее отражает современный поликультурный мир и создаёт благоприятные условия для реализации социокультурного и мультикультурного общения.

Уже анализ теоретических работ в области взаимосвязанного образования языка и культуре показывает, на то, что вопросы формирования мультикультурной языковой личности начинают занимать всё большее место в современных методических исследованиях. За последние десятилетия в центре внимания учёных формируются историчной языковой личности в процессе обучения иностранному языку (И.И. Халеева; И.Б. Игнатова; Н.Д. Гальскова) и изучение иностранного языка и культуры в рамках формирования межкультурной языковой личности или медиатора культур (собственной и иноязычной), в большей степени ориентированной к эффективной межкультурной коммуникации

средства с задачами и условиями общения, умение организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности обучаемых.

Вместе с тем «компетенции учащихся» сводились к простым практическим навыкам, которые формировались в результате «автоматизации знаний», что было недостаточно для развития творчества и индивидуальности обучающегося. Было заложено понимание различий «компетенция» и «компетенность».

Н. Хомский отмечал: «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции».

Подводя итоги первого этапа становления понятийного аппарата проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов, отметим, что её развитие происходит в общем контексте понятия «компетенция». Идея формирования данной компетенции не являлась предметом специального изучения.

Второй этап – 90-е гг. XX в. – характеризуется использованием категории «компетенция», «компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному) в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальная компетенция». Этот же период отмечен значительным обогащением понятия «коммуникативная компетенция», данными действительных теорий, в соответствии с которыми процесс общения рассматривался не только как передача и прием информации, но и как регулирование отношений между партнерами.

Активное внедрение коммуникативного метода обучения иностранному языку (У. Литлвуд, Г. Олрайт, Е.И. Пассов, Э.П. Шубин и др.) послужило отправной точкой в изучении социокультурного компонента иноязычного общения.

Понимание общения как процесса социального взаимодействия на основе системы вскрытых социальных отношений совместно действующих субъектов различных иносоциумов вызвало интерес к социокультурной составляющей коммуникативной компетенции.

Хронологически развитие коммуникативного метода и, следовательно, определение характеристик коммуникативной компетенции

были зарубежными лингвистами предшествовало развитию понятия направления в отечественной методике.

Г.Н. Елизарова объясняет данный факт тем, что в рамках западной российской образовательной системы иноязычное общение имеет сугубо искусственный характер [8].

Более открытые западные общества столкнулись с необходимостью обучения общению представителей разных культур гораздо раньше. Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что обучение языком предполагает не только знание грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления. И хотя знание лингвистических знаний для формирования коммуникативной компетенции признавалась многими методистами, зависимость процессов продукции и рецепции речевых сообщений от социокультурных факторов исследовалась недостаточно активно. Впервые эта зависимость была глубоко исследована в работах Ф. Эриксона и Д. Шульца.

Вопросы коммуникативной компетенции, включающие культурное измерение, обсуждались и на уровне создания учебных программ и планов в США в конце XX века, затем регулярно включались в исследовательские работы и нормативные документы.

Понимание под коммуникативной компетенцией в Западной дидактике понимается способность обучаемого адекватно общаться в различных коммуникативных ситуациях и его умение организовать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Аналогично складывалась ситуация и в отечественной науке. В современных исследованиях коммуникативная компетенция рассматривается как цель обучения иностранным языкам (М.А. Зинина, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов и др.) и представляется собой сложное многокомпонентное образование, включающее такие элементы, как лингвистический, социолингвистический, социокультурный и некоторые другие (И.Л. Бим, В.В. Сафонова, В.И. Чичиков) [12; 13].

В контексте проводимого нами исследования заслуживает внимания мнения ученых, которые понимают под коммуникативной компетенцией совокупность социальных, лингвистико-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание речи на изучаемом языке. Учитывая, что данное определение со-



(Г.В. Елизарова, О.А. Леонтович и др.) [8], а также социокультурного подхода к обучению языкам международного общения, практических методик его внедрения в школе и вузе (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасовой и др.) [12; 13; 14].

На наш взгляд, культурно-языковая личность – это личность, обладающая совокупностью способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие речевых произведений на базе языковых средств.

Современная интерпретация вышеупомянутого концепта базируется на приобщении через иностранный язык не только к системе культуры общества (лингвокультуре, в том числе), но и к всей концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление менталитета носителя языка.

Иными словами, культурно-языковая личность – есть совокупность черт человека, которая складывается из овладения «языковой культурой мира носителей этого языка» и концептуальной картиной мира, позволяющей понять новую культуру и социальную действительность. Развитие этих черт и свойств у специалиста позволит ему быть эффективным участником межкультурной коммуникации, а это и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку на современном этапе. Реализовывать данную цель – значит не только развивать у обучаемого умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его колоссальной иноязыковой информацией, необходимой для адекватного общения, взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нём качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур. При этом важно, чтобы обучаемые научились понимать эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей.

Задача методики обучения иностранным языкам в рамках теории социокультурного образования заключается в том, чтобы научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира.

Среди работ по исследованию проблемы социокультурного образования наиболее глубоким рассмотрением его содержания с одной стороны отличаются, на наш взгляд, работы В.В. Сафоновой, где дано философское обоснование изменения социокультурной

личности в сфере языкового образования. Цель исследования Сафоновой – разработка теоретической модели социокультурного образования при изучении языков международного общения как специальности [13].

В своем исследовании мы также отмечаем, что построение новой методической модели обучения нормам межкультурного общения на иностранном языке предполагает обязательное знание социокультурного контекста. В этой связи представляется корректной корректировка целей обучения иностранному языку и процесса обучения, призванного носить социокультурный характер и формировать соответствующую компетенцию будущих специалистов.

Подтверждая мысль о необходимости построения социокультурной модели образования, П.В. Сысоев в исследовании, посвященном культурной вариативности и самоопределению личности, представляет теоретическую модель формирования личности в диалоге культур [12]. Мы полагаем, что основная ценность модели заключена в поэтапном переходе обучающихся от этноцентризма к диалогу культур, где под последним понимается форма общения в современном поликультурном мире. В этой связи особенно важно мнение ученого, «культурное самоопределение личности представляется одним из финальных уровней формирования социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникации обучающихся» [12].

В исследованиях С.Г. Тер-Минасовой [14], посвященных социальным проблемам межкультурной коммуникации, отмечено, что успешное употребление языка в речи во многом зависит от социокультурных фоновых знаний пользующегося языком в качестве средства общения. Мы разделяем точку зрения ученого на роль социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей, и при необходимости научить студента не просто узнавать иностранную речь, а самому производить ее, где на первый план выдвигается углубление роли социокультурного компонента [14, с. 10].

В своем исследовании мы также отмечаем, что социокультурная составляющая выступает как доминирующий компонент современного образования. Бурное развитие культурологических исследований вызвало интерес к изучению социокультурного языкового аспекта. Расширяются рамки в обучении общению на иностранном языке за счет включения элементов социокультурной комму-

держит основные компоненты изучаемого нами феномена, входящего в структуру коммуникативной компетенции, – социальный и культурный, в дальнейшем мы будем придерживаться этой трактовки коммуникативной компетенции.

Дальнейшее развитие коммуникативного метода повлекло за собой неоднократную модификацию компонентного состава коммуникативной компетенции. Модификация структурного содержания коммуникативной компетенции обусловила систематическое изучение её социокультурного компонента.

В работах М. Байрама, А.А. Бердичевского, М. Бернса, Я. Вайсберга социокультурная компетенция понимается как комплекс знаний, умений и навыков о ценностях, языке, традициях, достижениях культуры, овладение которыми определяет во многом успешность общения с представителями иноязычной культуры, позволяя чувствовать себя уверенно и комфортно в иноязычной среде.

Процесс активного внедрения коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку сопровождался радикальными изменениями социальной жизни нашей страны. Стремительное вхождение в мировое сообщество открыло новые возможности и перспективы сотрудничества, что способствовало развитию диалога культур как сравнения, взаимодействия и понимания иных культурных ценностей.

В новых условиях стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при наличии ясного понимания и реального, действенного учета социокультурного фактора.

С введением культурной составляющей в парадигму обучения иностранному языку целью обучения становится, по определению В.П. Фурмановой, овладение социокультурным опытом представителей лингво-культурной общности.

На основании изложенного можно констатировать, что проблема формирования социокультурной компетенции получила новый виток исследования: развитие социально-экономических и культурных связей послужили импульсом процесса изучения данной проблемы.

Рассматривая социокультурную компетенцию как сложное образование, включающее знания, умения и навыки, мы исследуем отдельные аспекты процесса её формирования.

Характерной особенностью представленного этапа является дифференцированное рассмотрение видов компетенций в зависимости от рода деятельности. Например, при разработке уровней овладения иностранным языком внутри языковой компетенции Европа сегодня чётко выделяет стратегическую, социальную, лингвистическую, языковую и учебную компетенции. Понятия «компетенция», «компетентность», начинают оперировать в педагогике, психологии. В профессиональной психологии и педагогике под компетенцией понимается общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению.

Нравление на педагогической авансцене понятий «компетенция» и «компетентность» побуждает ученых начать исследование формирования и структуры профессиональной компетенции, в частности профессионально-педагогической, и строить обучение с ориентацией на её формирование как конечный результат образовательного процесса. Сегодня на материале педагогической деятельности компетенция впервые рассматривается как интегративное «свойство личности».

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что к завершению второго этапа систематическое изучение социокультурного компонента коммуникативной компетенции привело к разработке отдельных аспектов процесса формирования социокультурной компетенции будущего специалиста в системе высшего образования без учета особенностей профессиональной деятельности.

Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало тему компетенций в профессиональном образовании: предполагается формирование системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в котором квалификации опишутся бы в терминах компетенций...

На наш взгляд, категории «компетенция» и «компетентность» наиболее соответствуют пониманию современных целей образования. Если предположить, что речь идет о развитии новой области педагогического знания, необходимо четко определить с основными составляющими его понятийной системы. В русском энциклопедическом словаре «компетенция» трактуется как «знание и опыт в той или иной области». Близкое по содержанию определение понятия «компетенция» дается в Словаре иностранных слов: «(от лат. *competencia* – принадлежность по

праву) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом».

Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный» и обозначает обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение.

В исследованиях И.А. Зимней отмечается схожая точка зрения. Раскрывая преимущества компетентностной модели образования, И.А. Зимняя говорит о практической, действенной стороне компетенции, тогда как компетентность включает собственно личностные качества, определяется как более широкое понятие, всегда есть актуальное проявление компетенции. И.А. Зимняя трактует компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социальной профессиональной жизнедеятельности человека» [9]. Важно отметить, что эта точка зрения нашла отражение в Стратегии модернизации содержания общего образования: «понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя... Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и т.д.» [9].

Анализ дефиниций понятия «компетентность» демонстрирует:

- наличие общих составляющих ее содержание (знание, умение, навык, опыт, качества личности);
- единство точек зрения на данный феномен как личностно-социально интегрированный результат образования;
- обусловленность содержания и структуры компетентности характером выполняемой деятельности.

Принимая во внимание эти положения, под компетентностью мы понимаем комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

Современный, третий этап, развития проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов проецирует в условиях реформирования образования на основе компетентностной модели качества подготовки специалистов (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.).

И.А. Зимняя в своем исследовании отмечает, что решение проблемы повышения качества образования связано с переосмыслением цели и результата, что же касается оценки результата образования, то именно автор, происходит резкая переориентация с понятия «знаточность», «образованность», на понятия «компетентность», «компетентность» обучающихся [9].

Компетентность в иноязычном образовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция».

Важно отметить, что компетенция трактуется и как цель, и как результат. По И.А. Зимней, цель обучения иностранному языку – коммуникативная компетенция – представляет собой «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [9].

Аналогично складывается ситуация в зарубежной науке. В Японии, отдавая приоритет коммуникативной компетенции, особое внимание исследователей уделяется её социокультурной составляющей.

Рассматривая компетенции как желаемый результат образования, ученые связывают основные направления исследований с определением понятий «компетенция» и «компетентность», определением ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов, разработкой критериев их оценки и эффективных путей формирования. В связи с этим понятия «компетенция» и «компетентность» стали предметом специального исследования в психологии труда и педагогике.

Несмотря на дальнейшую разработку проблемы компетенций, в отечественной психолого-педагогической литературе отсутствует единое понимание данного термина. Различными исследователями она трактуется как:

- 1) индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии;
- 2) способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи;
- 3) совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним);

- «готовность специалиста к деятельности, основанной на знаниях и умениях, которые приобретены в процессе обучения и направлены на успешное включение в профессиональную деятельность»;

- «рациональное сочетание знаний и способностей, которыми обладает работник данной организации»;

- «конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки и понимание/отношение, необходимые для эффективной (профессиональной) деятельности в выбранной области»;

- «способность человека выполнять задания в заранее определенных условиях на компетентных уровнях, соответствующих какой-либо официальной стандартизации» и др. ссылки.

Анализ данных определений со всей очевидностью демонстрирует:

- единство точек зрения на компетенцию как синтез теоретического знания и практической деятельности;

- наличие общих понятий, составляющих ее содержание (знания, умения, способность, готовность, качества личности);

- обусловленность содержания и структуры компетенции характером выполняемой деятельности.

Принимая во внимание данные положения, в нашем исследовании под компетенцией мы понимаем способность и готовность личности к выполнению деятельности, основанной на совокупности определенных знаний, умений, навыков и практического опыта, приобретенных в процессе профессиональной подготовки; круг полномочий. Необходимо отметить, что как способность компетенцию можно формировать, развивать и диагностировать. М.В. Рыжак в своем исследовании уточняет данный термин И.А. Зимней: «формирование компетенции – процесс, который в принципе никогда не заканчивается». Отсюда ещё один очень важный вывод: если ставится задача оценить сформированность компетенции, то возможно говорить только о степени её сформированности для конкретного этапа жизни человека.

Не отрицая мнения ученых-педагогов о разведении понятия «компетенция» и «компетентность», мы вслед за И.А. Зимней в ряде случаев будем приводить их вместе (компетенция/компетентность) [9].

Характерной особенностью третьего этапа развития проблемы формирования социокультурной компетенции будущего

специалиста являются исследования с акцентом на социально-педагогический и коммуникативный аспекты компетенции/компетентности специалиста.

Иностранная языковая компетенция как учебный предмет отличается от всех других коммуникативной природой. Очевидно, что главнейшей из профессиональных компетенций специалиста является способность осуществлять коммуникативно-обучающую функцию, в частности на иностранном языке.

Поэтому основная масса работ посвящена формированию социокультурной компетенции/компетентности. Отличительной чертой этих исследований является стремление ученых уточнить понятие «социокультурная компетенция», определить её структуру, уровни и факторы формирования.

Согласно мнению ведущих специалистов в области разработки национальных стандартов школьного и вузовского образования в странах Европейского и мирового сообщества, социокультурная компетенция отнесена к числу ключевых.

На предделении симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (г. Берн, 1996 г.), ключевая компетенция – это определенная компетенция, соответствующая наиболее широкому спектру ситуаций, т.е. наиболее универсальная по своему характеру и степени применимости.

Следует отметить, что данные идеи нашли свое отражение в современных программах по иностранным языкам, где отмечена необходимость осуществлять особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.

Формирование и изучение проблемы исследования требует рассмотреть понятие «социокультурный».

Согласно толкованию С.А. Кузнецова, «социокультурный – это связанная социальными и культурными причинами».

Понимая общество как единство культуры и социальности, И. Горвиц предлагает следующую емкую формулу: «Личность, общество и культура – неразрывная триада». И поясняет: «Структура социокультурного взаимодействия имеет три аспекта, неотделимые друг от друга».

В культуре есть языки, социальная память и программы человеческого поведения. Следовательно, культура – это информационное обеспечение общества, это социальная информация, которая реализуется в обществе с помощью знаковых систем. В данном

Современный этап становления проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов характеризуется комплексным исследованием профессиональных компетенций, что обуславливает создание теоретико-методологической базы для всестороннего научного изучения социокультурной компетенции и процесса её формирования в системе высшего профессионального образования. Распространение идей социокультурного образования и межкультурной коммуникации создали условия для теоретического и практического решения проблемы формирования социокультурной компетенции будущих специалистов.

С учётом вышесказанного, формирование социокультурной компетенции непосредственно будет влиять на формирование поликультурной языковой личности (Л.П. Халяпина) [19], которое в свою очередь основано на следующих принципах:

- принципе ориентации на познание и учёт концептов разных культур;
- принципе интеграции обучения и реальной коммуникации с представителями различных культур;
- принципе осознания глобального и самобытного в личности;
- принципе автономии и самостоятельности личности в обучении.

#### Библиографический список

1. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в XXI век / В.С. Библер. – М.: Академия, 2001. – 412 с.
2. Библер, В.С. Нравственность, культура, современность (Философские размышления о жизненных проблемах) / В.С. Библер. – М.: Наука, 2000. – 364 с.
3. Болина, М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Болина. – Челябинск, 2000. – 176 с.
4. Бессарабова, И.С. Поликультурное образование в России и США. – <http://www.famous.scientists.ru/>
5. Бессарабова, И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: моногр. / И.С. Бессарабова. – Волгоград: Изд-во ВГПТУ Перемена, 2008. – 364 с.
6. Гаганова, О.К. Поликультурное образование в системе общешкольного образования США: дис. .... канд. пед. наук / О.К. Гаганова.

Высшая Академия Естествознания. Научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2008. – № 5.

7. Галеева, И.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингвистическая и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / И.Д. Галеева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
8. Галеева, И.Д. Культура и обучение иностранным языкам / И.Д. Галеева. – СПб., Изд-во КАРО, 2005. – 352 с.
9. Золотая, И.А. Общая культура и социально-профессиональная ответственность человека / И.А. Золотая // Интернет – журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. – <http://www.eudos.ru/journal/2006/0504/htm>
10. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. – <http://www.russian.edu.ru/>
11. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – <http://www.dvgu.ru/>
12. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: моногр. / П.В. Сысоев. – М.: Глосса, 2008. – 389 с.
13. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дисс. д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М.: Наука, 2011. – 376 с. – <http://www.lib.ua-gu.net/>
14. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 411 с.
15. Халеева, И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода // Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения: Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 17-21 июня, 1991. – М.: АН СССР, Ин-т языкознания, 1991. – С. 310–312.
16. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычного речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
17. Халеева, И.И. Понимание иноязычного устного текста как процесс межкультурной коммуникации / И.И. Халеева // Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17–21.X.89. – М.: ГИИЛ, МГУ, 1992. – С. 120–127.
18. Халяпина, Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как средство подготовки к ситуации межкультурной коммуникации / Л.П. Халяпина // Коммуникация: Концептуальные и прикладные аспекты: материалы второй Международной конференции. – Ростов-на-Дону, 2004. – С. 135–137.

время как исполнение профессиональных компетенций, связанное (сопровождается) общением (деловым общением). Следовательно имеет смысл выделить профессиональное общение как вид делового общения.

Профессиональное общение как понятие рассматривается в разных областях наук: в журналистике [3; 30], в военном деле [31] и в инженерии [34] и др.

Л.В. Анпилогова рассматривает обучение профессиональному общению студентов-журналистов. Ею сделан ряд выводов по данной проблеме: 1) уже создана определенная научная база, сформулирован круг идей, положений и подходов к проблеме обучения профессиональному общению. 2) обучение профессиональному общению будущих специалистов происходит, к сожалению, по правилу, без учета его сущности как цели профессионального образования. Она ставит вопрос: каким образом следует подходить к изучению феномена профессионального общения (журналистского) в системе вузовского образования. Для его решения, как она считает, необходима концепция обучения (студентов-журналистов) профессиональному общению, т.е. создание поля выбора способов творческого моделирования и самопроектирования общения как эмоционально-ценностного межсубъектного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности. Практическая реализация концепции связана с решением ряда исследовательских задач, основное место среди которых занимает разработка содержания обучения профессиональному общению (журналистов). В настоящее время нет единого концептуального подхода к определению содержания обучения профессиональному общению, не выделены и компетенции профессионального общения, не систематизированы знания по актуальным вопросам общения, не разработан содержательный компонент системы знаний о профессиональном общении в рамках междисциплинарного анализа. Многие технологии профессионального общения не соответствуют изменившимся условиям современной жизнедеятельности человека [3].

В сфере образования студент является заказчиком и потребителем информации в процессе обучения, позволяющей ему впоследствии в процессе профессиональной деятельности сделать выбор значимого способа результативного общения. Поэтому особое внимание мы уделим признакам компетентности в профессиональном общении выпускника вуза.

Профессиональная деятельность предъявляет к представителю той или иной профессии особые требования: необходимо владеть техникой контактирования с различными людьми; владеть средствами выражения мысли и др. Профессиональное общение является системой, обеспечивающей постоянный контроль за ходом и результатами профессиональной деятельности человека, в которой необходимо выявить и распознать проблему, разработать концепцию общения, сформулировать цель предстоящего общения, установить контакт с собеседником, проанализировать полученные данные, реализовать пути решения проблемы, оценить достигнутый результат [3].

В современных психолого-педагогических исследованиях профессиональное общение рассматривается как формализованное деловое общение в определенной профессиональной среде [8; 33; 41]. В отличие от межличностного или делового общения с партнерами какой-либо совместной деятельности, которое может осуществляться и в диаде, профессиональное общение чаще всего происходит в социальном объединении. Даже если в профессиональном общении участвуют только два партнера, то они в той или иной мере отражают свою принадлежность к определенной социальной группе, свой социальный статус в коллективе, групповые ценности и нормы. Таким образом, участники профессионального образования в большей мере зависимы от социальных процессов, происходящих в коллективе [34].

Обращаясь на современные научные знания о профессиональном общении, Е.А. Туркина приводит свое понимание данного феномена: опосредованное профессиональной деятельностью общение в единстве коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного компонентов, основанное на принципах субъектности и продуктивности. Профессиональное общение, с её точки зрения, следует рассматривать как средство профессиональной (инженерной) деятельности, которое не может быть заменено никакими-либо другими средствами и без которого деятельность не может быть выполнена [34].

В энциклопедический словарь «Психология общения» под редакцией А.А. Бодалева определяет данный вид общения как многокомпонентный процесс развития контактов между субъектами (людьми, группами), порождаемый мотивами совместной трудовой деятельности и выделяет 3-х компонентную структуру (коммуникативный, интерактивный, перцептивный компоненты) [25].

значимые для них цели. Деловое общение – это, прежде всего, коммуникация, обмен информацией, значимой для участников общения. Правильно организованное деловое общение способствует установлению и развитию отношений сотрудничества и партнерства между коллегами по работе, руководителями и подчиненными, партнерами, соперниками и конкурентами. В идеале оно предполагает такие способы достижения общих целей, которые не только не исключают, а наоборот, предполагают также и достижение лично значимых целей, удовлетворение индивидуальных интересов. Деловое общение – это способ организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой. Оно представляет собой особую форму взаимодействия в процессе определенного вида трудовой деятельности, которая содействует установлению нормальной морально-психологической атмосферы труда и отношений партнерства между руководителями и подчиненными, между коллегами, создает условия для продуктивного сотрудничества людей в достижении значимых целей, обеспечивая успех общего дела. Содержание делового общения – социально-значимая совместная деятельность людей, которая предполагает согласованность действий, понимание и принятие каждым ее участником целей, задач и специфики этой деятельности, своей роли и своих возможностей по ее реализации. Цель делового общения – организация и оптимизация совместной предметной деятельности [24].

Л.В. Станкевич рассматривает проблему общения в профессиональной деятельности юриста и под деловым общением понимает совокупность материальных и духовных факторов общественного развития, систему, субъекты которой объективируют собственные сущностные силы, сообразуясь с законами, формами и методами профессиональной деятельности [31].

М.В. Колтунова занимается изучением проблемы культуры речи в деловом общении и видит деловое общение как коммуникативную предметно-целевую и по преимуществу профессиональную деятельность в сфере социально-правовых и экономических отношений [16].

Характерной особенностью делового общения, с позиции Б.М. Ребус, является то, что его содержание и цели направлены на решение производственных и социальных задач. Однако деловое общение, как утверждает Б.М. Ребус, как и общение вообще, обычно рассматривается как «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимовлияния

личностей, и как информационный процесс, и как отношение «я» к «ты» и «ты» к «я», и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс синергизации и взаимного понимания друг друга» [23]. В работе А. Парыгина [23; 27].

Также, рассмотрев способы трактовки делового общения некоторыми авторами, отметим, что они лишены полноты описания содержания, конкретной информации о целях, в целом обобщенной характеристики.

Эти недостатки компенсированы в энциклопедическом словаре «Психология общения» под редакцией А.А. Бодалева, который определяет деловое общение как официально регламентированное взаимодействие в рамках профессиональной деятельности для решения деловой задачи. В данном словаре рассматривается деловое общение как особая форма общения, направленной на организацию и оптимизацию сотрудничества людей в трудовом процессе. В конкретной профессиональной области оно имеет свою специфику и называется профессиональным. Деловое общение – такой вид общения, который является нормативно одобренным, жестко регламентированным и функционирующим в какой-либо сфере для решения определенных задач. Участниками делового общения могут быть члены одной организации или нескольких организаций, а также лица. Деловое общение направлено на решение широкого круга вопросов взаимодействия людей, создания условий для их эффективного сотрудничества в достижении значимых целей, обеспечения успеха общего дела. Дополнительные функции делового общения проявляются в установлении межличностных отношений сотрудничества, создания оптимального морально-психологического климата в организации. Содержание делового общения: социально-значимая совместная деятельность людей, которая предполагает согласованность действий, понимание и принятие каждым ее участником целей, задач и специфики этой деятельности, своей роли и своих возможностей по ее реализации [25].

Условно деловое общение Н.М. Горяйнова называет управленческим общением, в котором участвуют собеседники, занимающие различные позиции соподчиненности или относительной заорганизованности исходя из выполняемых социальных ролей, направленное на оптимизацию процесса управления и разрешение проблем предметной деятельности в организации [7].

Как видно из определений делового общения, его неотъемлемой частью является взаимодействие с исполнением профессиональных компетенций. В то

19. Халяпина, Л.П. Языковая и речевая специфика коммуникации в Интернет-среде // Этногерменевтика и этнориторика: сб. науч. статей научной серии. Вып. 10: Этногерменевтика и антропология. – Кемерово, 2004. – С. 473–482.

20. Халяпина, Л.П. Формирование языковой личности нового поколения как средство повышения качества образования в условиях информационного общества / Л.П. Халяпина // Качество образования: теория и практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Томск, 2004. – С. 67–69.

## 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Трудно найти предмет исследования более значимый для целого ряда научных парадигм, чем общение. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется. Общение, во всем многообразии форм (вербальное, невербальное, виртуальное и т.д.), видов (формальное, неформальное, ролевое и т.д.), типов (межличностное, межгрупповое, межкультурное и т.д.) наиболее наглядно раскрывает специфику человеческого общества [37]. В педагогической науке, например, невозможно решать задачи научного осмысления и конструирования образовательного процесса без включения в него содержания, предусматривающего обучение будущего профессионала общению с учетом специфики его профессиональной деятельности.

Во всех сферах профессиональной деятельности общение играет если не главную, то важную роль. В условиях демократизации социальной действительности и становления рыночной экономики страна нуждается в работниках, обладающих коммуникативными компетенциями. Владение компетенциями профессионального общения на сегодняшний день является важным условием становления профессионала и свидетельствует о высоком уровне его подготовки. Владение компетенциями профессионального общения содействует соответственно профессионала требованию его универсальности, что является приоритетным на современном рынке

труда. Недостатки коммуникативного развития препятствуют профессиональному и личностному росту человека, а профессиональное общение все чаще рассматривается как важный критерий уровня профессионализма выпускника специальности, относящейся к типу «человек – человек» [3; 33].

В связи с тем, что на сегодняшний день реализуется двухуровневая система высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура), то следует говорить о компетенциях профессионального общения бакалавра и магистра в отдельности. Иное, общение является характерным признаком профессиональной деятельности выпускника учреждения высшего профессионального образования (бакалавра, специалиста, магистра).

Согласно ФГОС ВПО, профессиональные компетенции бакалавра, специалиста, магистра разных специальностей отличаются своей спецификой, в то время как способность к устной и письменной коммуникации, готовность к кооперации с коллегами, владение приемами и методами устного и письменного изложения знаний по специальности, умение грамотно пользоваться языком предметной области, владение основами делового общения, способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения и др., относящиеся к общекультурным компетенциям, являются обязательными требованиями к результатам освоения образовательных программ бакалавриата, специалитета, магистратуры [45]. Данные компетенции целесообразно выделить в отдельную группу компетенций профессионального общения. Выделенную нами группу компетенций следует отнести к профессиональным компетенциям в связи с тем, что она отражает специфический аспект определенного направления и связана с исполнением профессиональных компетенций.

Общение, как известно, изучается многими науками: психологией, философией, педагогикой. Наряду с общим понятием общения выделяют понятие делового общения. Под деловым общением И.И. Аминов понимает процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями их совместной деятельности. Содержанием делового общения является обмен информацией и опытом, предполагающий достижение определенной цели и решение конкретной проблемы [2].

И.И. Лавриненко видит деловое общение как вид социальных взаимодействий, направленных на реализацию какого-то общего дела, создающих условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить



навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня. Компоненты компетентности проявляются и развиваются только в условиях интересной для человека деятельности. Поэтому компетентности можно назвать «мотивированными способностями» [7].

По мнению И.С. Сергеева, компетенции представляют совокупность знаний, умений и опыта, которые обеспечивают способность решать практические задачи в различных сферах жизни и деятельности [9].

Опираясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в 1996 г. в г. Берне, С.Е. Шишов предлагает понимать компетенцию специалиста как его общую способность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [10].

Согласно И.А. Зимней, компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [11].

Из изложенных выше определений видно, что они отличаются разными основаниями, которые авторы кладут в основу своих понятий. А.А. Вербицкий предлагает разделить понятия «компетенции» и «компетентности» и положить в основу их разделения объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективными условиями он называет компетенции, и понимает их, как сферу деятельности специалиста в его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах (законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т.д.). В качестве субъективных условий, т.е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся система ответственных отношений и установок к миру, к другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др. [5].

Действительно, анализируя тексты различных федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в качестве требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата, магистратуры

и аспиранта указан ряд компетенций, а не компетентностей. Понятие «компетентности» используется при описании качества профессиональной деятельности человека, которое проявляется по-разному у разных людей.

Несмотря на многочисленные варианты предлагаемых моделей классификаций компетенций, М.В. Самсонова отмечает что основной проблемой является проблема четкого подхода к их определению и формированию в процессе обучения. Она не только подчеркивает необходимость четко определиться со смыслом данных понятий, но и выделяет компоненты содержания, которые должны быть отнесены к данным понятиям. Согласно выделенным компонентам предлагается определить компетенцию как интегрированную совокупность характеристик личности, ценностно-личностных установок, мотивов, знаний, умений и навыков в определенной области, которая актуализируется, формируется и развивается в процессе учебной и практической деятельности, формулируется и измеряется в соответствии с установленными уровнями. Компетентность – это совокупность взаимодействующих или независимых друг от друга характеристик человека, его личностных свойств (в т.ч. врожденных способностей), соответствующих определенным системным требованиям практической (профессиональной) или иной деятельности, позволяющих добиваться совместного или индивидуального результата и содержащих в своей базовой основе когнитивный, интеллектуальный, аксиологический, этический, эмоциональный, волевой и др. аспекты [29].

Таким образом, рассмотрев различные подходы к пониманию компетенций и компетентностей, следует отметить, что наиболее обоснованное и обоснованное определение дается М.В. Самсоновой. Поэтому, рассматривая компетенции профессионального общения, будем опираться на него.

Итак, компетенции профессионального общения мы будем рассматривать с опорой на: ФГОС ВПО, многоуровневую систему высшего образования, трехкомпонентную структуру общения, иерархию отношений людей в профессиональной деятельности (подчиненный – подчиненный).

В профессиональном общении, которое является одним из видов общения, выделяют 3-х компонентную структуру: коммуникативный компонент (обмен информацией), перцептивный компонент (восприятие и понимание другого человека), интерактивный компонент (выработка единой стратегии взаимодействия) [1].

Е.В. Харченко видит профессиональное общение как взаимодействие носителей разных корпоративных культур с целью оптимизации совместной трудовой деятельности, причем один из коммуникантов является носителем определенной корпоративной (профессиональной) культуры, что выражается в его языковом сознании. Профессиональное общение является системой, обеспечивающей постоянный контроль за ходом и результатами будущей профессиональной деятельности [37].

В современной России все чаще профессиональное общение подменяется псевдопрофессиональным, которое отличается тем, что в роли специалиста выступает коммуникант, не получивший образования в данной области, не обладающий системой специальных знаний, т.е. не являющийся носителем особой корпоративной культуры. Пример – область сетевого маркетинга, т.к. в данном случае распространения медицинских препаратов, приборов является человек, как правило, не имеющий медицинского образования. Второй отличительной чертой профессионального общения является его функция – информировать, а функция псевдопрофессионального общения – воздействовать [37].

Профессиональное общение рассматривается в рамках филологии, философии, социологии, психологии. Изменение социальных экономических условий, расширение межкультурных контактов, в том числе и в профессиональных областях, выявило социальный заказ на изучение различных аспектов профессиональной речи. Е.В. Харченко выделяет несколько активно развивающихся направлений. Профессиональная речь изучается:

- 1) при обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке, для эффективных межкультурных коммуникаций между деловыми партнерами;
- 2) в рамках деонтологии как науки об этических проблемах профессии как языки для специальных целей, в аспекте развития профессиональных жаргонов, профессиональных диалектов. Это направление имеет богатую историю и тесно смыкается с терминоведением;
- 3) как межличностное общение в профессиональной сфере, которое делится на взаимодействие специалиста и неспециалиста (покупателя, клиента), а также специалистов одной области в разных организациях и разных областей в одной организации;

Интерес к профессиональному общению как межличностному взаимодействию активизировался в последние десять-пятнадцать лет, можно сказать, что до этого времени были лишь отдельные попытки изучения этого явления.

Понятие «профессиональный» имеет не только отмеченное значение «относящийся к какой-нибудь профессии, специальности или профессии», но и другое: «высокого уровня, свойственный специалисту своего дела (ср.: «профессионал – человек, занимающийся какой-либо занятием своей профессией; хороший специалист»). Из этого следует, что в общем смысле профессиональное общение означает общение не только относящееся к трудовой деятельности человека, но и характеризующееся высоким уровнем культуры. Все чаще ученые говорят об особой группе коммуникантов профессий [10; 40].

Актуальность изучения профессионального общения обусловлена тем, что оно начинает рассматриваться как важный критерий уровня профессионализма специалистов сферы «человек-человек». Это обусловлено изменением социально-экономических условий, возросшей конкуренцией на рынке, вызвавшей стремление повысить качество обслуживания. В наши дни происходит переход от «немногого» обслуживания к «озвученному»: этого требует рынок товаров, назначение которых не всегда известно покупателю, появление все новых услуг, предложений, еще не получивших распространения [36].

На самом деле, действительно, существует ряд профессий, относящихся к коммуникативным профессиям, в которых обмен информацией происходит в равновесном и многоплановом деловом общении, с целью изучения тех или иных характеристик личности или группы людей, является основным средством профессиональной деятельности. В этих различных элементах психологической структуры профессиональной деятельности являются субъекты и социальные отношения людей с присущими им психологическими характеристиками. Коммуникативные профессии делят на две большие группы:

- 1) профессии, в которых общение почти отождествляется с деятельностью или является важнейшим ее средством и условием (преподаватель, педагог, практический психолог), в нем роль подготовительной фазы играет перцептивный компонент, без которого коммуникативное и интерактивное воздействие может оказаться лишним, цель вообще или не достичь нужной цели в частности;
- 2) профессии, в которых общение является важным фактором, способствующим более эффективному выполнению деятельности, но не сводится к общению (в сфере услуг – продавец, официант, кассир и т.д.), в этом случае общение играет роль своеобразной

Выделяемые компоненты профессионального общения выступают в неразрывном единстве в каждой конкретной ситуации общения. Коммуникация проявляется, когда один из субъектов передает сведения другому субъекту, который в свою очередь воспринимает эти сведения, проявляя перцепцию. Затем последний субъект, опираясь на воспринятые сведения, также передает своему собеседнику определенные сведения. При передаче и восприятии сведений субъекты определенным образом себя ведут по отношению друг к другу (грубо/вежливо, например) таким образом, происходит интеракция и между ними складывается определенный стиль взаимодействия. Известно, что все три компонента взаимосвязаны и что невозможно описать процесс общения без учета одного или двух из этих компонентов, но не были предприняты попытки выделить ведущий компонент. Исходя из того, что перцепция и коммуникация в совокупности представляют собой процесс интеракции, то интерактивный компонент мы считаем ведущим. Опираясь на определенные понятия профессиональное общение и деловое общение, выделяем признаки каждого из компонентов профессионального общения.

**Интерактивный компонент** компетентности профессионального общения выпускника содержит в себе следующие элементы: уважение к партнеру (группе), способность к эмпатии, способность к кооперации (сотрудничеству), знание речевого и неречевого этикета, владение языком жестов (умение сопровождать речь при передаче информации и умение читать невербальные сигналы, передаваемые собеседником), умение организовать и управлять общением, знание правил общения при различных способах взаимодействия (встречи, совещания), знание методов взаимодействия (беседа, приказ, отчет), умение анализировать предмет общения (конфликт, кризисную ситуацию), умение создать атмосферу доверительного общения и делового настроения (вербально и невербально), умение разрешить конфликт, снять напряжение, знание особенностей взаимодействия с различными категориями людей (коллектив, подчиненные, клиенты, вышестоящие лица), знание иностранного языка, знание особенностей взаимодействия с представителями иноязычных культур.

К **коммуникативному компоненту** мы относим компетенции, включающие использование вербальных средств при сопровождении их невербальными средствами для передачи информации собеседнику (группе).

В аспекте использования вербальных средств в профессиональном общении компетентность выпускника вуза проявляется в использовании качественной речи. Действительно, речь должна быть эффективной, а значит – обладающей необходимыми свойствами, которые делают речь привлекательной для реципиентов и свидетельствуют о речевом мастерстве ее автора. Такие свойства (качества) речи в лингвистике принято называть коммуникативными. Таким образом, опираясь на систему коммуникативных качеств речи П.В. Иванова, **коммуникативные качества речи** – это такие качества речи, которые помогают осуществить общение и сделать его эффективным. Разные качества речи рассматриваются с точки зрения определенных норм, например, этических (уместность, достоверность, выразительность), языковых (правильность, точность, ясность и др.) [6].

Опираясь на Б.Н. Головина, Н.А. Ипполитову, А.А. Мурашова, Е.А. Шелову и др. [6; 13; 21; 30], под **коммуникативными качествами речи** будем понимать следующие качества: грамматическая правильность, точность (соответствие сказанного коммуникативному намерению говорящего), логичность, ясность, чистота, выразительность, уместность, действенность речи. Другой аспект коммуникативной компетентности выпускника заключается в том, чтобы уметь использовать данные качества речи в планировании целей и задач общения, в постановке вопросов и ответов на них, в объяснении и доказательстве чего-либо, в убеждении и переубеждении.

И коммуникативной компетентности выпускника вуза следует выделить как устный аспект, так и письменный. Письменный аспект составляет неотъемлемую часть коммуникативной компетентности в частности и профессиональной компетентности в целом. Профессиональная компетентность выпускников различных специальностей предполагает умение работать с деловой корреспонденцией (информлять деловые письма, отвечать на них, составлять отчеты, доклады и др.).

Так речь должна соответствовать определенным нормам, так и невербальные средства должны соответствовать ситуации общения и определенному коммуникативному намерению. Поскольку невербальные средства часто используются свободно человеком, бессознательно и не сориентированы на определенное восприятие их реципиентами, то они не только не помогают человеку в передаче

сведений, но и могут мешать правильному истолкованию данных сведений, препятствовать процессу взаимодействия с собеседником. Поэтому в аспекте коммуникативной компетентности выпускнику вуза необходимо сопровождать свою речь невербальными средствами, усиливающими восприятие передаваемых сведений.

К невербальным средствам передачи информации относятся:

- кинесические (жесты рук, мимические жесты, жесты головы и ног, позы и знаковые телодвижения);

- окулесические (язык глаз);
- гаптические / такесические (касания);
- проксемические (пространство);
- паралингвистические (звуковые коды);
- внешний вид [17].

Согласно исследованиям, во многих случаях то, как мы говорим, важнее слов, которые мы произносим. Наиболее выразительными и смыслообразующими средствами являются кинесические. Поэтому в аспекте использования невербальных средств в профессиональном общении компетентность выпускника вуза состоит в применении невербальных средств, усиливающих восприятие передаваемых сведений, особое внимание уделяя кинесическим средствам.

Учитывая особенности профессионального общения и ориентацию на достижение цели, выделим качества невербальных средств общения:

- точность (соответствие невербальных средств речевому общению);
- умеренность;
- действенность.

**Перцептивный компонент** компетентности выпускника вуза в профессиональном общении выражается в понимании воспринятых сведений передаваемых собеседником как вербально, так и невербально, как письменно, так и устно. Совершенно очевидно, что для понимания воспринимаемых сведений необходимо умение слушать. На важность умения слушать для результативности общения указывают многие авторы [15; 19; 42; 45]. Однако не все авторы под умением слушать понимают умение слушать как комплексный процесс: слушать внимательно и поддерживать сообщения, а также обращать внимание на способы передачи. Опираясь на Стивена А. Биби, под умением слушать мы эффективным слушанием будем понимать слушание на описанном им двух уровнях. Стивен А. Биби выделяет несколько шагов к

эффективному слушанию, которые мы взяли за основу для описания перцептивной компетентности:

1. Изменение внутреннего настроя на восприятие, переключение внимания со своих проблем на проблему(ы) собеседника, что предполагает выполнение ряда действий:

• Глаза посмотреть в лицо человека и повернуться к нему полностью.

• Открыть положение тела (освободить руки из «замка» и устранить барьеры между собой и собеседником).

• Наклониться к собеседнику.

• Сохранять контакт глаз, смотреть прямо на собеседника.

• Расслабиться, постараться соблюдать спокойствие и сконцентрироваться на говорящем или на взаимодействии между людьми.

2. Выбор обстановки, располагающей к внимательному слушанию, в которой отсутствуют внешние барьеры (например, шум).

3. Прибытие на встречу раньше назначенного времени и ответ на ряд вопросов (Готов ли я слушать? Какова цель слушания? Какой результат я хочу получить?) для переключения с одной деятельности на другую [42].

4. Изменение собеседника, глядя на него («слушание глазами»), потому что невербальные сигналы. А. Мейерабиан указал на то, что невербальные сообщения передают явный смысл, в то время как вербальные сообщения передают скрытые сообщения, выражающие отношение собеседника к услышанному [45].

Способность «слушать глазами» можно улучшить, по Стивену А. Биби, работая с невербальными сигналами собеседника.

И в этом он опирается на А. Мейерабиана, который выделяет три интерпретации и синтез невербальных сигналов осуществляются по трем главным аспектам: удовольствие (симпатия), уважение (интерес) и влияние (статус) [45].

Для этого, говорит Стивен А. Биби, необходим ряд умений: 1. Выделять знаки симпатии (наклон тела к собеседнику, кивки головой, контакт глаз, открытое положение тела и выразительные жесты и голос).

2. Выделять знаки интереса (живой голос, динамичные жесты, взволнованное выражение лица, энергичные телодвижения).

3. Выделять знаки влияния (на высоком статусе говорят расслабленное положение тела, открытое развернутое к собеседнику тело, нисходящие наклоны головы, серьезная мимика, кивки головой, лицевая анимация).

4. На низком статусе говорят – напряженное положение тела, полный

разворот тела к собеседнику, обрывание взгляда до того, как ответит собеседник) [42].

• Одновременное понимание не только общего смысла сообщения, но и отдельных его деталей, а также выявление связей между деталями с главной идеей сообщения.

В связи с тем, что на данном этапе развития российского высшего образования активно внедряется многоуровневая система подготовки в условиях реализации компетентностной модели, считаем важным выделить признаки компетентности бакалавра и магистра в профессиональном общении с опорой на те компетенции, которые должны быть у них сформированы, и которые описаны в Федеральном Государственном Стандарте Высшего профессионального образования.

Ступени бакалавриата и магистратуры различаются, прежде всего, степенью и уровнем освоения набора профессиональных компетенций. Первая обеспечивает овладение общекультурными компонентами профессионального образования (ключевыми компетенциями), а также ориентировочной основой будущей профессиональной сферы, готовностью к решению профессиональных задач на уровне требований современной профессиональной среды (базовыми компетенциями). Ступень магистратуры призвана сформировать ориентировочную основу и опыт профессиональной деятельности исследовательского уровня, реализуемый в форме самоорганизующейся системы профессионального мастерства. Если образование бакалавра соответствует уровню современных профессиональных требований, то подготовка магистра предполагает опережение их, ориентировку на фундаментальные научные, информационные и технологические тенденции и прогнозы в соответствующей профессиональной сфере [20].

В соответствии с данными отличиями в степени и уровне освоения набора профессиональных компетенций, а также общекультурных, признаками **интерактивной компетентности бакалавра в профессиональном общении** являются его некоторые свойства, которые способствуют созданию атмосферы делового сотрудничества при взаимодействии с собеседником: уважение к собеседнику, толерантность по отношению к собеседнику, стимулирование у собеседника толерантности по отношению к себе, эмпатия по отношению к собеседнику, а также стимулирование у собеседника эмпатии по отношению к себе. Эмпатию будем понимать как социально-психологическое свойство личности. Оно представ

ляет собой совокупность социально-психологических способностей личности, посредством которых данное свойство раскрывается как способность к отношению к субъекту эмпатии. В ряд таких способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональные состояния другого и способность перенести себя в мысли, чувства и действия другого, способность использовать способы взаимодействия, облегчающие понимание другого человека. Толерантность понимается нами как способность или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Например, толерантность в тревоге проявляется в способности порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а внешне – в выдержке, самообладании [25].

Бакалавр, по требованиям ФГОС ВПО, должен обладать способностью к гибкой адаптации к различным ситуациям. Отсюда вытекает свойство бакалавра, которое также является признаком его профессиональной компетентности – мобильность (быстрое ориентирование в обстановке) [44]. Данные свойства бакалавр использует для организации делового сотрудничества при выполнении организационной работы в небольшом коллективе, при общении с людьми, работающими по должности (от подчиненных до руководителей) в различных условиях взаимодействия (встреча, совещание, и др.) – диалога, диалога, полилога, монолога. Так как бакалавры всех направлений подготовки ФГОС ВПО должны знать иностранный язык, как минимум в бытовых ситуациях, так и в профессиональном аспекте – владение ключевыми понятиями своего направления, а также наличие их интерактивной компетентности является применением иностранного языка на самостоятельном уровне B2 согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком: способность обобщать содержание сложных текстов на абстрактные предметные темы, в том числе узкоспециальные тексты.

Бакалавр достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон.

Бакалавр способен делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений [43].

Актуализация системы образования требует от бакалавра воспринимать современные компьютерные технологии как источника профессионально значимой информации, поэтому еще

одним признаком интерактивной компетентности бакалавра является применение компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Признаками интерактивной компетентности профессионального общения магистра являются их такие свойства, как: уважение, эмпатия, толерантность по отношению к собеседнику, стимулирование эмпатии у собеседника по отношению к себе, мобильность. Данные свойства магистр использует для создания атмосферы плодотворного сотрудничества при выполнении организаторской работы в большом коллективе, при взаимодействии со специалистами смежных областей, с членами научно-творческого коллектива, с учаемыми. Иностранным языком магистр должен владеть на свободном уровне С1, в том числе и уметь его использовать в сфере темы своей исследовательской работы, владеть иностранным языком для решения научно-исследовательских задач:

Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение.

Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений.

Гибко и эффективно использую язык для общения в научной профессиональной деятельности.

Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов [1].

Создание моделей для описания различных явлений и представление прогнозов относительно их развития, а также осуществление экспертной деятельности мы также относим к признакам интерактивной компетентности магистра. Магистр должен использовать современные компьютерные технологии не только для сбора, обработки и хранения профессионально значимой информации, но и для применения их при обработке результатов научных экспериментов, а также свободно владеть ими при проведении самостоятельных научных исследований. В связи с этим использование современных компьютерных технологий магистром в его научной исследовательской работе, в том числе и при обработке результатов научных экспериментов отнесем к признакам интерактивной компетентности профессионального общения магистра.

К признакам коммуникативной компетентности бакалавра следует отнести грамотность письменной и устной речи, использование речевого и неречевого этикета в профессиональном общении.

Признаками коммуникативной компетентности бакалавра являются грамотное составление, оформление основных видов документов. В общении письменной речи важным признаком коммуникативной компетентности бакалавра является корректная постановка задач перед ними, умение работать собой. В процессе исполнения профессиональных обязанностей бакалаврами проявляются такие признаки коммуникативной компетентности как выявление и описание проблем профессиональной деятельности, формулирование результатов выполнения работы; использование профессиональных терминов при описании и выявлении различных явлений, при аргументации и обосновании собственного мнения по вопросам профессиональной деятельности, убеждение и переубеждение собеседника. В устной речи признаками коммуникативной компетентности бакалавра являются анализ и трансляция профессионально значимой информации, например, публичное представление результатов собственных и известных научных работ.

К коммуникативной компетентности магистра имеет свои признаки. К ним относятся самостоятельные теоретические и практические суждения и выводы, обобщение и критическая оценка результатов других исследователями результатов, выявление альтернативных направлений, самостоятельно подготовленные материалы, например, представленные результаты своей научно-исследовательской работы в виде статьи, диссертации, систематизированный анализ различных явлений в профессиональной сфере, принятие соответствующих обоснованных решений, участие в научных дискуссиях и конференциях. Признаки коммуникативной компетентности магистра, работающего с учаемыми и в научном коллективе, проявляются в разработанных магистром учебных планах и программах проведения научных исследований, составленных заданиях для групп и отдельных исполнителей; умение выявление и представление результатов учебной деятельности студентов, знание методики обучения соответствующим дисциплинам в общеобразовательных учреждениях, в учреждениях профессионального и среднего профессионального образования.

Признаками перцептивной компетентности бакалавра являются выявление речевых и неречевых сигналов собеседника, понима-

ние текстов профессионально и социально значимого содержания, выделение главной мысли в письменных и устных сообщениях профессионально и социально значимого содержания, позитивная настрой на восприятие собеседника и концентрация на его поведенческих чертах.

Опираясь на требования к усвоению общих и профессиональных компетенций магистрами, выделим признаки перцептивной компетентности магистров: понимание речевых и неречевых сигналов членов научно-творческого коллектива и обучаемых, понимание научных текстов, понимание философских концепций естественных наук, восприятие окружающей действительности через призму представлений о системе фундаментальных научных понятий и методов логических аспектов, форм и методов научного познания, их роль в общеобразовательной профессиональной подготовке специалистов.

Описанные признаки интерактивной, коммуникативной и перцептивной компетентности бакалавра и магистра проявляются по-разному в зависимости от соподчинения собеседников по отношению друг к другу в профессиональной среде.

При взаимодействии с подчиненными как бакалавр-руководитель, так и магистр-руководитель, как правило, ставят перед собой следующие задачи (или одну из них): 1) выдача подчиненным распорядительной информации; 2) получение от подчиненных обратной (контрольной) информации; 3) выдача подчиненным значимой информации (словарь Бодалева); 4) проведение групповых встреч (семинаров, дискуссий и т.д.) [25].

Независимо от задач, которые ставит перед собой бакалавр-руководитель при общении с подчиненными, признак его интерактивной компетентности, а именно его такие свойства, как уважение, эмпатия, толерантность, мобильность, проявляется в создании атмосферы делового сотрудничества при общении с подчиненными. Данные свойства могут проявляться при различных условиях взаимодействия с подчиненными, например, в условиях проведения руководителем встреч, совещаний, дискуссий. Во время встреч с подчиненными, как правило, дается приказ, либо проводится беседа, либо выслушиваются отчеты. Опираясь на понимание встреч в деловом общении Н.А. Чижовым [26], будем относить к ним не только профессиональный разговор и решение многих производственных и социальных проблем сотрудника (возможность обучения, интерес к карьере, отношение к условиям работы, проживания, лечения). Такие встречи, по словам

Чижова, многое дают для решения вопросов стимулирования деятельности, развития их карьеры, понимания руководителем особенностей личностными корпоративной культуры организации. Одним из способов взаимодействия с подчиненными (встречи) является эмпатия руководителя, возможно, проявляется в его способности увидеть с подчиненным ряд проблем, касающихся его профессионального служебного роста, потребности в обучении, а также личных вопросов. При этом бакалавр-руководитель проявляет уважение и эмпатию, что создает атмосферу доброжелательного взаимодействия в ситуации личной беседы личного характера. Мобильность бакалавра-руководителя проявляется в том, что при взаимодействии с разными подчиненными и проблемами с ними различного рода вопросов профессионального характера он быстро переключается с одного вопроса на другой, с проблем одного подчиненного на проблемы другого, своевременно оказывая помощь тому, кто нуждается в ней или стимулируя тех, кто справляется со своими компетенциями.

Интерактивная компетентность бакалавра-руководителя проявляется в эмпатии к своим подчиненным, который поставив мысли о них на их место, делает соответствующие выводы об их эмоциональном состоянии и внутренних переживаниях, опираясь на свои знания оценивает их профессиональные способности и определяет их личностные особенности. Например, определяет объем работы, который подчиненные смогут качественно выполнить в отведенное время без переутомления, распределяет профессиональные обязанности. Другая сторона интерактивной компетентности бакалавра-руководителя – в стимулировании подчиненных проявлять эмпатию при восприятии своего руководителя. Для стимулирования эмпатии подчиненных по отношению к своему руководителю, бакалавр описывает свое эмоциональное состояние подчиненному, давая ему возможность лучше понять своего руководителя и сводя к минимуму возможные конфликты с ним.

При взаимодействии с подчиненными возможны конфликты, связанные с недовольством руководителя качеством работы подчиненных, раздражением их поведением. С другой стороны, подчиненные тоже могут выражать негативное отношение к своему руководителю. Поэтому интерактивная компетентность бакалавра-руководителя проявляется не только в том, чтобы спокойно, без негативных эмоций воспринимать своего подчиненного, но и в том,

ры делового сотрудничества при взаимодействии с коллегами научно-творческого коллектива, с коллегами из смежных областей в осуществлении научно-исследовательской деятельности (публикация статей, монографий и пр.) в соавторстве с ними.

Свободное владение иностранным языком магистр использует для устного и письменного обмена информацией профессионально и социально значимого содержания с иноязычными коллегами, а также для написания научно-исследовательских текстов на иностранном языке. Современные компьютерные технологии используются магистром при обработке результатов экспериментальной работы, проведенной совместно с коллегами.

**Коммуникативная компетентность бакалавра** при взаимодействии с коллегами проявляется в грамотном использовании речевых и неречевых средств общения, в использовании речевого этикета при обмене профессионально значимой и социально значимой информацией с коллегами, а также в использовании профессиональных терминов, в грамотном написании и оформлении совместных с коллегами проектов, в выявлении и описании проблем совместной с ними деятельности. При наличии «острых углов» в разговоре бакалавр не употребляет категоричные слова и выражения, например: «только так и не иначе». Он их заменяет на следующие фразы: «мне так кажется», «я полагаю», «я думаю» и выражает свое мнение скромно и ненавязчиво, что вызывает меньше возражений [38]. «Вспышку» негативных эмоций при нарастающей конкуренции в столкновении взглядов коммуникативно компетентный бакалавр преодолевает при помощи самокритики. Гораздо выгоднее подвергнуть себя самокритике, чем слушать обвинения из чужих уст.

Во время переговоров с коллегами приходится отстаивать свою точку зрения. Коммуникативная компетентность при отстаивании своей позиции проявляется в четкой формулировке своей позиции без эмоционально окрашенных слов и выражений с использованием аргументов и доказательств. Известно, что в словесном споре невозможно заставить партнера изменить свое мнение и в девяти случаях из десяти спор заканчивается тем, что каждый из его участников еще больше, чем прежде, убеждается в собственной правоте. Это не означает, что ни одна из сторон не имеет шансов на победу в споре. Дело в том, что один из коллег, одержавший победу над своим коллегой, безусловно, почувствует личное поражение, но не добьется его расположения, что негативно повлияет на развитие их дальнейших деловых контактов.

При общении со своими коллегами делает самостоятельные выводы, обобщает и критикует результаты работы, выполняемой коллегами, публикует печатные труды коллег. В соавторстве с коллегами составляет различные методические, справочные, научные материалы, разрабатывает рабочие планы, применяя способность к логическому анализу различных явлений. Различного рода выступлениями, в которых принимает участие магистр, носят творческий характер.

Устная компетентность бакалавра в беседе, на переговорах и общении с коллегами видится в концентрации на положительных качествах своего коллеги, во внимании и интересе к тому, что он говорит, что выражается позой, направленным взглядом, уточняющими вопросами, оживленной мимикой. При общении с коллегой и его истинного отношения к тому или иному вопросу бакалавр наблюдает за его невербальным поведением и интерпретирует его. В аспекте письменной компетентности бакалавр понимает созданные коллегами тексты (статьи, монографии, материалы и др.) и выделяет их главную мысль.

Устная компетентность магистра проявляется при взаимодействии с коллегами из научно-творческого коллектива: понимание речевых и неречевых сигналов, созданных ими научными коллегами при взаимодействии с клиентами предполагает постановку следующих задач общения: 1) выяснение предпочтений клиентов (на основе отзывов о продукте, 3) информирование клиентов о продукте. Устная компетентность бакалавра, а именно такой его призыв к некоторым свойствам его личности (уважение, эмпатия, гибкость, мобильность), проявляется в создании атмосферы сотрудничества, доверительного взаимодействия и делового сотрудничества, например, при создании рекламы, нацеленной на определенную аудиторию, выяснении предпочтений клиента. Выяснение предпочтений клиента осуществляется в письменной форме (опросы, анкетирование) или устной форме (переговоры, опросы). Взаимодействие с клиентами предполагает только одну его форму взаимодействия. Данная форма взаимодействия проявляется при взаимодействии с клиентами в процессе переговоров в сфере сбыта и производства, базирующихся на понимании потребностей клиента и предложении на этой основе соответствующего предложения относительно товара. Переговоры с клиентом складываются из сле-



Понимание неречевых сигналов бакалавром-руководителем при восприятии своих подчиненных проявляется в идентификации их физического состояния и психических свойств личности (жесты, мимике, телодвижениям, взгляду). Перцептивно-компетентный бакалавр-руководитель понимает, что у его подчиненных есть потребности и интересы, которые определяют его жизненную позицию и мотивируют отношение к работе. При формировании лектива и подгрупп в коллективе перцептивная компетентность бакалавра-руководителя видится в учете психологических особенностей и форм взаимосвязи подчиненных между собой: их темперамент, характер, сотрудничество с одними коллегами и конкуренция по отношению к другим.

Перцептивная компетентность магистра-руководителя проявляется в самоперцепции: выявлении и объяснении собственных настроения, своих эмоций и действий по отношению к своим подчиненным, в самоконтроле и саморегулировании, в определении своих сильных и слабых сторон, понимании их влияния на собственное поведение и поведение подчиненных [39]. При взаимодействии с подчиненными, принадлежащими к научно-творческому коллективу, магистр-руководитель понимает используемые ими термины, невербальные сигналы, созданные ими научные тексты (тезисы, статьи, монографии), модели, таблицы, схемы, рисунки, отражающие содержание их научных текстов.

**При взаимодействии с коллегами** ставятся следующие задачи: 1) решить какую-либо проблему, 2) выработать конструктивный подход к решению проблемы, 3) поделиться опытом (установить деловые отношения).

Такой признак интерактивной компетентности бакалавра проявляется в взаимодействии с коллегами, как свойства его личности (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность), проявляется в создании атмосферы делового сотрудничества при общении с ними. Данные свойства по-разному проявляются в различных условиях взаимодействия с коллегами.

Наиболее приемлемой формой взаимодействия коллег с целью выработки коллективных решений является **кооперация**, которая способствует созданию атмосферы делового сотрудничества на встречах коллег во время деловой беседы при необходимости решить какую-либо проблему и установить личные взаимоотношения [15]. Деловая беседа – это речевое общение между собеседниками, которые имеют необходимые полномочия от своих организаций

установления деловых отношений, разрешения деловых проблем. Выработка конструктивного подхода к их решению заключается в том, что, во-первых, ее условия позволяют ориентироваться на конкретном человеке (группе людей), а также налаживать непосредственное общение, в результате которого участники узнают друг друга, создаются условия для установления взаимоотношений, которые в последствии могут перейти в неформальные контакты. Опираясь на особенности проявления интерактивной компетентности бакалавра в контактах с коллегами видится в нахождении консенсуса и уважение партнера.

Уважение к партнеру является основой взаимодействия коллег во время деловых совещаний, которое проявляется в открытой дискуссии коллеги высказывают свои мнения, не перебивая друг друга и не повышая голоса. Эмпатия и уважение – признаки интерактивной компетентности бакалавра, которые позволяют понимать мнение коллег, их эмоциональное состояние, ставя себя на их место. Мобильность бакалавра проявляется в быстром переключении с обсуждения одного вопроса на другой в условиях взаимодействия с разными коллегами. Видится в терпимом восприятии своего коллегам и его личности и его проявлений себя в профессиональной деятельности.

Из этого, что успех взаимодействия партнеров зависит от взаимного уважения сторон, то свою интерактивную компетентность бакалавр проявляет таким образом, что стимулирует описание своих качеств (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность) по отношению к себе.

Иностранная лекция используется интерактивно компетентным бакалавром для ознакомления с особенностями профессиональной деятельности иноязычных коллег при чтении специализированных лекций на иностранном языке и во время лекций иноязычного характера для понимания получаемой информации.

Электронные пакеты прикладных компьютерных программ находят свое применение бакалавром при взаимодействии с коллегами для обмена профессионально значимой информацией (электронная почта, онлайн конференции и др.).

Интерактивная компетентность магистра, а именно такие свойства его личности (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность), проявляется в создании атмосферы делового сотрудничества

Осуществив на первом этапе подготовку к переговорам с клиентами, поставщик переходит ко второму этапу – установлению контакта с клиентом. Под установлением контакта понимается привлечение внимания клиента, приветствие клиента, удержание его внимания. С целью установления контакта с клиентом бакалавр использует грамотную речь, речевой и неречевой этикет профессионального общения, что является проявлением его коммуникативной компетентности.

От установления контакта с клиентом зависит продолжительность взаимодействия с ним. Успешно установив контакт с клиентом, поставщику необходимо выяснить потребности клиента путем беседы, анкетирования. Во время беседы коммуникативная компетентность бакалавра проявляется в точной и лаконичной формулировке вопросов.

На этапе презентации товара клиенту бакалавр приводит аргументы и доказательства в его пользу, говорит грамотно, использует речевой и неречевой этикет, профессиональные термины. По окончании переговоров с клиентами сделка завершается, бакалавр формулирует их результаты, благодарит клиента за заказ (если исход переговоров положительный) или выражает сожаление, отмечая положительные стороны товара, благодарит клиента за внимание.

Коммуникативная компетентность магистра проявляется в косвенном взаимодействии с клиентами: он делает самостоятельные теоретические и практические выводы об эффективности мероприятий по взаимодействию с клиентами, делает обобщения, дает критическую оценку полученным подчиненными результатам об активности клиентов, проводит систематический анализ отзывов клиентов о продукте, выявляет перспективные направления взаимодействия с клиентами.

**Перцептивная компетентность** бакалавра при взаимодействии с клиентами состоит в том, чтобы понимать речевые и неречевые сигналы клиентов, **безотлагательно реагировать на угрозы, жалобы, потребности клиентов.** Прежде чем принять необходимые меры в ответ на получаемую информацию от клиентов бакалавру необходимо максимально точно ее понять (услышать). Это зависит от четырех основных ментальных способностей человека, которые мы относим к перцептивной компетентности бакалавра: слуховая способность, внимательность, способность к пониманию, способность к запоминанию [22]. Эффективность слушания зависит

от готовности и желания человека слушать. Это определяется тремя факторами: интерес, мотивация, отношение, эмоциональное состояние слушателя. Первые два фактора при восприятии информации, как правило, положительные. Во-первых, организационные сотрудники заинтересованы в получении прибыли, которую получают и в клиенте, который дает им эту прибыль при покупке их товаров. Во-вторых, сотрудники мотивированы на получение информации тем, что из получаемой ими информации они узнают о настоящих желаниях и потребности. Однако отношение сотрудников организации к клиентам и их эмоциональное отношение к клиентам могут быть разными: зависть, раздражение, нежелание и др. Поэтому перцептивная компетентность бакалавра состоит в том, чтобы управлять своим эмоциональным состоянием при восприятии клиентов, концентрироваться на позитивных сторонах клиентов, относиться к ним с вниманием и уважением к их потребностям и просьбам о товаре.

Перцептивная компетентность магистра при взаимодействии с клиентами состоит в том, чтобы понимать их речевые и неречевые сигналы, находить языковые и грамматические ошибки в их речи и исправлять их в своих работах.

Взаимодействие с руководителем ставятся следующие задачи: 1) получение должностных инструкций, распоряжений, указаний, советов и одобрения в проблемной ситуации, 2) получение указаний, директив руководителя, 3) демонстрация результатов труда и отчет о проделанной работе, 4) получение информации о работе.

Важными от задач общения бакалавра-подчиненного с руководителем являются признаки его интерактивной компетентности, а именно: уважение, эмпатия, толерантность, мобильность, способность к созданию атмосферы делового сотрудничества и др. Данные свойства могут проявляться в различных ситуациях взаимодействия с руководителем.

Взаимодействие с руководителем во время личной беседы бакалавра-подчиненного с целью получения должностных инструкций и указаний. Интерактивная компетентность бакалавра-подчиненного видится в уважении, уважении к руководителю, его приказам и действиям. В процессе взаимодействия является обсуждение какой-либо проблемы с руководителем, то возможно партнерское взаимодействие, без иерархичности. Это означает, что подчиненный, обсуждая с начальником какой-либо вопрос, становится его равноправным партнером,

дующих этапов: подготовка, установление контакта с клиентом, выяснение потребностей клиента, презентация товара (услуг), пробное завершение сделки, обсуждение делового предложения, завершение сделки.

Исходя из того, что инициатором переговоров является поставщик, поскольку, в первую очередь, ему необходимо заработать деньги на клиенте, а клиент в свою очередь является заказчиком товара (услуги) и выбирает себе поставщика, интерактивная компетентность поставщика при взаимодействии с клиентом проявляется в предсказании его желаний и предпочтений посредством маркетинговых исследований. Не требует доказательств известный принцип в маркетинге «Клиент всегда прав». Компания, стремящаяся стать лидером в оказании услуг в своей отрасли, должна четко и досконально понимать, как видят сервис сами клиенты.

На сегодняшний день большое внимание уделяется удержанию долгосрочной лояльности клиента, происходит смещение маркетинга традиционного в сторону маркетинга взаимоотношений. Данная идея заключается в «качестве» доли рынка, а не только в абсолютном уровне. Иначе говоря, делается акцент на минимизации оттока клиентов и на создании долгосрочных партнерских отношений теми, кто охотно и постоянно покупает конкретные продукты.

Опираясь на цель всей маркетинговой деятельности в формате, состоящей в создании взаимовыгодных партнерских взаимоотношений с клиентами, мы видим интерактивную компетентность персонала организации при взаимодействии с клиентами **в создании долговременных партнерских взаимоотношений с ними.** Данный новый партнерский подход предполагает установление клиентом, что в свою очередь, требует формальной структуры взаимоотношений клиент – поставщик, например, заключение с клиентами официальных соглашений об уровне обслуживания. Эти соглашения устанавливают и согласовывают интересы обеих сторон и определяют ожидания, в соответствии с которыми проводится управление последующей деятельностью.

Однако следует отметить, что мы живем в быстро развивающемся мире, в связи с чем, соответственно меняются цели маркетинговой деятельности. Чтобы приобрести лояльность клиентов к своему продукту в условиях быстро развивающейся деятельности, следует уметь быстро перестраиваться и приспосабливаться к новым условиям. Для этого необходима мобильность всей организации в целом и ее представителей в частности.

целесообразно выделить мобильность бакалавра взаимодействия с клиентами как признак его интерактивной компетентности.

Признаком интерактивной компетентности бакалавра является применение иностранного языка в его профессиональной деятельности: чтение периодических изданий на иностранном языке для знакомства с потребностями иноязычных клиентов, для знакомства с зарубежными инновациями, а также ведение переговоров с иноязычными клиентами, написание коммерческих писем на иностранном языке.

Использование современных компьютерных технологий при взаимодействии с клиентами является неотъемлемым признаком интерактивной компетентности бакалавра.

Признаками интерактивной компетентности магистра являются следующие свойства (уважение, эмпатия, толерантность, мотивация) – проявляется в создании атмосферы доброжелательного взаимодействия и делового сотрудничества с обучаемыми. Поступив в то или иное учебное заведение абитуриент (речь идет о высшем образовании) становится потребителем предоставляемых университетом услуг. В процессе взаимодействия со студентами интерактивная компетентность проявляется как в проявлении уважения, эмпатии, толерантности и ответственности по отношению к студентам в образовательном процессе, так и в стимулировании проявления этих свойств студентами по отношению к себе как к преподавателю. Интерактивную компетентность магистра в аспекте организаторской деятельности в большом коллективе можно заметить в организации взаимодействия со студентами во время аудиторных занятий с применением им современных методик обучения.

Иностранному языку магистр использует в свободном общении с обучающимися студентами, в чтении лекций для иноязычных студентов на иностранном языке, в проведении студенческих научных конференций на иностранном языке с участием иностранных студентов.

Необходимо представить магистра, занимающегося преподавательской деятельностью в вузе не использующего современные информационные технологии в своей работе, в том числе при взаимодействии со студентами. Интерактивная компетентность магистра проявляется в работе учебного интернет-портала.

в смысле выражения своего мнения, внесения предложений. На этапе принятия окончательного решения подчиненный при указании своего начальника, не спорит с его решением.

Что касается интерактивной компетентности подчиненного бакалавра в беседе со своим начальником, то одно из возможных ее проявлений – в том, чтобы не затрагивать темы, касающиеся личной жизни начальника, и избегать оценки его поведения и сказываний.

Взаимодействие с начальником осуществляется и в форме демонстрации ему результатов своего труда, т.е. в процессе выполнения подчиненным своих обязанностей в присутствии начальника. В такой ситуации интерактивная компетентность подчиненного бакалавра выражается в спокойном отношении к возможной критике своей профессиональной деятельности начальником.

Иностранный язык используется бакалавром при взаимодействии с руководителем для обсуждения с ним на русском языке информации, полученной на иностранном языке из устного сообщения или печатного источника.

Современные компьютерные технологии используются бакалавром для оформления отчетов о проделанной им работе, написания статей.

Интерактивно-компетентный магистр-подчиненный проявляет свои личностные свойства (уважение, эмпатия, толерантность, мобильность), создавая атмосферу делового сотрудничества с руководителем, является частью научно-творческого коллектива, является руководителем другого, меньшего научно-творческого коллектива. Например, заведующий кафедрой в университете взаимодействующий с проректором или ректором университета или ректор университета, взаимодействующий с министром образования и науки. Выполняя свои обязанности как подчиненный перед своим руководителем, магистр осуществляет в сотрудничестве с ним научно-исследовательскую и экспериментальную деятельность. Интерактивная компетентность магистра выявляется в использовании современных компьютерных технологий при обработке результатов совместного с руководителем научного эксперимента. Иностранный язык применяется магистром в решении научно-исследовательских задач при написании статьи в сотрудничестве с руководителем.

Подчиненные часто нуждаются в совете, одобрении своих действий начальником, поэтому **коммуникативная компетентность бакалавра-подчиненного** при взаимодействии с начальником

должна корректно задать ему вопрос. Этот вопрос должен быть четким и однозначно формулирует. Подготавливая вопрос к руководителю тот или иной вопрос, бакалавр должен проявляет свою коммуникативную компетентность в беседе, подбирая средства речевого и неречевого взаимодействия бакалавр излагает понятно, профессионально, аргументировано и избегает общих фраз типа «если требуется активизировать», «это плохо». По окончании работы бакалавр предоставляет начальнику графический отчет, соответствующий требованиям написания графического отчета о результате выполненной работы. При написании отчета бакалавр проявляет такой признак коммуникативной компетентности, как анализ профессионально значимой информации, позволяющая формулировка результатов работы.

Интерактивная компетентность магистра как подчиненного проявляется в выполнении таких распоряжений руководителя, которые требуют самостоятельных суждений и выводов, обобщение информации, оценку полученных другими результатов, выявление тенденций в различных направлениях, а также систематический анализ результатов. Данные распоряжения обязательно носят научный характер и результаты их выполнения выносятся на конференции и конференции, где магистр принимает участие. **Интерактивная компетентность подчиненного бакалавра** проявляется в понимании указаний, советов, отзывов о своей работе в беседе с начальником. Полнота и точность восприятия информации, исходящей от начальника, зависит от четырех групп способностей подчиненного: слуховая способность воспринимать, способность к пониманию, способность к запоминанию. Ментальные способности подчиненного проявляются в восприятии и зависят как от индивидуальных особенностей его личности, так и от готовности и желания подчиненного бакалавра воспринять. Это определяется комбинацией таких факторов, как отношение к начальнику, интерес к нему, мотивацией к восприятию информации, эмоциональным состоянием подчиненного в момент взаимодействия со своим начальником. Таким образом, перцептивная компетентность бакалавра-подчиненного имеет следующие особенности: позитивный настрой на восприятие начальника и конформность на импонирующих чертах собеседника.

Интерактивная компетентность магистра проявляется при восприятии указаний и советов руководителя, а также в восприятии

При оценке деятельности своих подчиненных перцепция компетентности руководителя представляется в том, что он контролирует не только правильность выполнения должностных функций своими подчиненными, алгоритма определенных действий и их отношение к людям, на которых направлена профессиональная деятельность, на соблюдение их прав.

Причиной взаимодействия коллег сферы «человек – человек» является человек, со своими потребностями и возможностями, на которого направлена профессиональная деятельность. Интерактивная компетентность коллег при взаимодействии с другом состоит в установлении атмосферы делового сотрудничества, которая направлена на улучшение качества обслуживания людей и удовлетворение их потребностей. Коммуникативная компетентность при взаимодействии с коллегами состоит в получении информации о психическом, физическом, умственном состоянии людей, на которых направлена профессиональная деятельность коллег, в рамках профессиональной этики, т.е. не вынося информации в последующем для обсуждения с третьими лицами. Данный анализ информации о человеке осуществляется с целью составления полной картины о нем для составления индивидуальной траектории воздействия на него.

В сфере «человек – человек» клиент организации является одновременно предметом труда, т.е. тем, с кем имеют дела сотрудники организации при выполнении своих компетенций профессионального общения, на что направлена их деятельность. Деятельность сотрудников организации в данной сфере направляются, как правило, на руководство группами, коллективами, сообществами и на их обучение, воспитание, лечение, на обслуживание различных потребностей людей. Интерактивная компетентность сотрудников организации при общении с клиентами состоит в организации результативного с ними взаимодействия в различных условиях (личная беседа, семинар, опосредованное взаимодействие через Интернет и т.д.). К интерактивной компетентности при взаимодействии с клиентом следует отнести разрешение конфликтов, снятие напряжения при взаимодействии с клиентом, выражающим свое недовольство.

В связи с тем, что клиентами крупных транснациональных компаний являются иноязычные представители, то к интерактивной компетентности сотрудников организации при общении с

клиентами, в данной работе представлен анализ понятия «интерактивная компетентность», профессиональное общение, результаты которого направлены на улучшение понимания термина «профессиональное общение». Компетентности профессионального общения бакалавров и магистрантов описаны с опорой на выделенные признаки профессионального общения, на трехкомпонентную структуру общения (коммуникативная, перцепция) и на требования ФГОС ВПО к бакалавриатам, магистратуре).

Выводы развития данной работы видятся в описании интерактивной компетентности к профессиональному общению бакалавров и магистрантов, выраженных в компетенциях, в диагностики данных компетенций бакалавров и описании методики педагогического развития компетенций профессионального общения.

#### Библиографический список

- Аминов, И.И. Социальная психология: учеб. для вузов / И.И. Аминов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
- Аминов, И.И. Психологическое изучение собеседника в профессиональном общении сотрудника органов внутренних дел: автореф. диссертации на соиск. ученой степени канд. псих. наук спец. 19.00.06 / И.И. Аминов. – М., 2000. – 20 с.
- Анпилогова, Л.В. Обучение студентов-журналистов профессиональному общению / Л.В. Анпилогова // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 10-14.
- Бочарникова, М.А. Компетентностный подход: история, социология, практика реализации / М.А. Бочарникова // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 86-92.
- Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы к решению проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионов // Педагогика. – 2009. – С. 316 с.
- Головин, В.Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов по специальности «Журналистика» / В.Н. Головин. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1999. – 208 с.
- Григорьева, Н.М. Корпоративная культура: учеб. пособ. для вузов / Н.М. Григорьева. – Челябинск : Полиграф-Мастер, 2009. – 220 с.
- Давыдов, В.А. Психология типов личности, народов и этносов: учеб. пособие / В.А. Давыдов. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 736 с.
- Корсакина, Т.А. Инструментарий и технология мониторинга эффективности предпрофильного обучения на региональном уровне / Т.А. Корсакина // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 10-14.

этих указаний и советов через призму научных понятий, логических аспектов и представлений о системе. Понимание ментальной научной речи руководителя является важным аспектом перцептивной компетентности магистра.

Компетентность профессионального общения варьируется в различных направлениях отличается. В настоящее время известно более 4000 профессий, но если типизировать различные профессии, то список значительно сократится [28]. Существуют различные классификации профессий. Первым основанием является предмет труда, выделяя пять типов профессий: «человек-природа», «человек-техника», «человек-человек», «человек-знак» и «человек-художественный образ». Другим основанием профессиональной деятельности является ориентация на действия, которые преобладают у специалистов при выполнении трудовых операций. Сюда входят: гностические, преобразующие и изыскательские профессии. Разделить все множество профессий можно в зависимости от того, какие условия труда преобладают: труд в обычных условиях, труд на открытом воздухе, труд в необычных условиях, труд с повышенной моральной ответственностью за жизнь людей, материальные ценности. Группы профессий выделяются в зависимости от характеристики орудий труда. Соответственно выделяют профессии ручного труда, профессии с использованием автоматизированных и автоматических систем, профессии с владением функциональных орудий труда [28].

Существуют характерные особенности общения представителей отдельных типов профессий. Наиболее полно особенности общения изучены для представителей профессий класса «человек-человек» («человек – группа») и «человек-человек», «человек-знак». В профессиях класса «человек – человек» общение выступает в роли главного средства профессиональной деятельности (преподаватели, психологи), коммуникативный компонент общения реализуется в правильной, эмоциональной, образной, стилистически маркированной речи; уместных невербальных средствах общения; многообразных речевых стратегиях и тактиках. В рамках интерактивного компонента используется кооперативный коммуникативно-поддерживающий стиль общения.

Для представителей профессий, принадлежащих одновременно к классам «человек – человек» и «человек – знак» или «человек – образ» (журналисты, специалисты по связям с общественностью, переводчики и т.п.), характерны позитивное отношение к общению

направленная на стимулирование коммуникации; развитый интеллект», умение контролировать собственные эмоции, понимать настроение других людей. В общении чаще, чем общение в сфере «человек – человек», общение представителей профессий класса «человек – художественный образ». Выявлено только, что для них характерно эмоциональное взаимодействие, а определяющее значение в общении имеет визуальный контакт.

Интерактивная компетентность профессионального общения бакалавров в упрощенном виде для профессий класса «человек-человек» проявляется в общении с подчиненными интерактивная компетентность руководителя заключается в сосредоточении их внимания на работе с людьми, т.е. знание психологических особенностей разных людей, умение их использовать и опираться на эти особенности при работе с людьми. Начальник отдает приказы своим подчиненным. Выполнение этих приказов связано косвенно или напрямую с людьми, с которыми организация работает. Интерактивная компетентность начальника сферы «человек – человек» проявляется в том, что приказы отдаются не только с опорой на человеческие качества подчиненных, которые их выполняют, но и с опорой на качества тех людей, с которыми эти подчиненные работают, которых они обслуживают. Во время беседы с подчиненными, интерактивная компетентность начальника видится в том, что он ориентирует их на взаимодействие – человеческую – при обсуждении рабочих вопросов.

Интерактивная компетентность начальника сферы «человек-знак» состоит в том, что он формулирует задачи для подчиненных, которые затрагивают в первую очередь блага людей, с которыми организация работает: не навредить им, создать условия для их жизни. Это касается контроля за выполнением задач подчиненных, который также направлен на выяснение того, насколько учтены интересы людей, потребляющих услуги данной организации, насколько жизнь этих людей была улучшена.

Перцептивная компетентность начальника сферы «человек – человек» при восприятии информации от своих подчиненных видится в выделении в результатах выполненной работы преимуществ, которыми пользуются люди, при потреблении услуг организации, а также в выделении

40. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

41. Шкатова, Л.А. Программа и уроки русского речевого этикета / Л.А. Шкатова, В.Ф. Червякова, В.Е. Кармаза. – Челябинск : Челябинский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1994. – 65 с.

42. Beebe, Steven A. Business and professional communication: principles and skills for leadership / Steven A. Beebe, Timothy P. Moran. – Pearson Education, Inc, 2010. – 433 p.

43. Европейская система уровней владения иностранным языком. [http://lang.mipt.ru/articles/european\\_levels.html](http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html)

44. Федеральные государственные образовательные стандарты. <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>

45. Mehrabian, A. Nonverbal communication <http://garfield.wisc.edu/classics1984/A1984TM34400001.pdf>

## **6. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ**

Под влиянием процесса интернационализации высшего образования в мире и тенденций стремительного перехода к информационному обществу произошли коренные изменения в области российского иноязычного образования, утверждение ценности личности и их приоритета над ценностями общества государства. Именно в русле гуманистического подхода и вошло важное направление в обучении иностранному языку – обучение для специальных целей. Изучение научной литературы (И.Д. М.А. Богатырёва, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов) позволило установить, что иностранный язык сегодня осознаётся как фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса российского общества. Поэтому обучение иностранному языку в высшей школе рассматривается как

... и видеть практическое применение иностранного языка в будущей жизни и профессиональной деятельности. Это в процессе обучения стали важны не только достигнутые результаты в овладении иноязычным общением, но и реальный выход на иную культуру и её носителей. Европейских документов: Болонская декларация (1999) «О европейской образовательной политике в Европе» (2001) «Новая концепция развития мультилингвизма» (2002) и др., что такой подход к изучению иностранных языков в последние десятилетия поддерживает и Совет Европы. На сегодняшний день поставлен вопрос о создании открытого европейского образовательного пространства. Под этим подразумевается объединение усилий и ресурсов, популяризация идеи образования, совершенствование образования в целях повышения занятости европейских граждан и международной ответственности европейского высшего образования. Мобильности студентов и преподавателей, расширение изучения иностранных языков и культур. В качестве цели в области обучения иностранным языкам граждан Европы Советом Европы выдвигается многоязычие: каждый житель Европы, как минимум, двумя иностранными языками, одним из которых – активно.

В области юридического образования тенденция интернационализации права требует подготовки таких специалистов, которые владеют иностранными языками в сфере своей профессиональной деятельности, обладают новым профессиональным уровнем. Поэтому профилизация обучения иностранному языку рассматривается как важный элемент и один из способов формирования профессионализма и профессиональной компетенции современных мобильных специалистов. Она определяется как длительный процесс интеграции «языка для специальных целей» с юридическими дисциплинами, способствующий усвоению иностранного языка в качестве инструмента профессионального общения, приобретению новых знаний о культуре и развитию профессионально значимых качеств личности, формированию профессионального менталитета, профессиональной мобильности. Когда рассматривался как звено в системе непрерывного образования в период между окончанием школы и началом

ния иностранным языком, что позволило расширить возможности практического использования разрабатываемого подходы функционально-прагматической основе по нескольким направлениям: разработка новых методик и систем оценки и самооценки, создание новых учебных материалов и комплексных технологий систем обучения (multi-media systems), выработка рекомендаций для подготовки преподавателей иностранного языка.

Что касается России, то именно в этот период зародились новые элементы профилизации иноязычного образования: появилось большое количество профессионально ориентированных иностранных спецкурсов для средних учебных заведений, были созданы профессионально ориентированные билингвальные классы, спецшколы с углубленным изучением иностранных языков. В 1978 г. на 3 пленуме научно-методического совета по педагогике в школе было впервые предложено ввести принцип профессиональной направленности обучения А.В. Барабанщиковым. Эта идея была поддержана и дополнена М. Дмитриевой, В.И. Загвязинским, И.И. Кобыляцким и др., которые считали, что все обучение строится в развивающем отношении эффективным в том случае, когда идея профессионализма пронизывает преподавание всех наук: фундаментальных, специальных, общественных. Профессиональная направленность обучения была призвана обеспечить выполнение тех требований, которые предъявлялись обществом к специалистам: мобильность, адаптация к социально-профессиональным условиям, инициативность, организационные навыки, ответственность. В процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах стали использовать специальные приемы, учитывающие не только родной язык, но и психологические и этнокультурные особенности студенческих групп, а также их профессиональную ориентацию.

Однако в существовавших условиях обучения ни один из методов, разрабатываемых на самых разных теоретических основаниях, не был способен обеспечить в условиях массовой советской школы владение иностранным языком на уровне «свободного общения». Эта проблема так и осталась не решенной. Во-первых, иностранный язык в неязыковых вузах, как правило, изучался по адаптированным учебникам, которые были далеки от аутентичности, имели низкую информативность со слабой выраженной структурой и смысловой целостностью. Во-вторых, в советском обществе не было необходимости в большом количестве специалистов,

которым требовалось владеть иностранным языком. Обучение строилось вокруг решения задач, в ходе которых обучающиеся достигали привычных для них образовательных целей, которые были реальными возможностями и перспективами приложения полученных знаний на практике. Знание иностранных языков не рассматривалось в социальных группах, для которых иностранный язык был в сферу профессиональной деятельности: дипломаты, переводчики, преподаватели, ученые и др.

В конце 70-х – начале 90-х гг. XX в.) является кульминационной фазой развития коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам (Н.Б. Крылова, Р.П. Мильман, А.В. Шамова, И.В. Сысоев и др.). В этот период основное внимание уделялось сравнению культур разных стран, изучению этнокультурных феноменов, развитию интеллектуальных способностей обучающихся, пониманию и осмыслению изучаемой культуры. В соответствии с этим направлением изменилось содержание образовательного процесса. Прежде всего, образовательный процесс был нацелен на то, что помогало человеку ориентироваться в мире иной культуры, развивало собственное видение культуры, способствовало более глубокому уважению культуры и осознанию своего места в поликультурном мире. Обучающиеся выступали как активные партнеры по общению, а не пассивные получатели информации и самостоятельному использованию речевых средств. Занятия приобретали социальный характер, использовались партнерская, индивидуальная и групповые формы. Качественно изменилась и роль самого преподавателя, который стал стратегом, реализующим концепцию программ, учебники рассматривались как коммуникативные материалы.

Важным элементом обучения стало изучение иностранного языка в условиях речевого общения студентами, прежде всего, как активная и деятельностная реализация приобретенных психологических и лингвокультурных знаний, а также изучение иностранного языка обучающимся для эффективного иноязычного общения. В этот период знания подразумевали владение способами речевого общения устных и письменных текстов различных жанров, включая деловое и деловое взаимодействие, учет индивидуальных особенностей участников общения и их социальную роль и профессионального опыта.

В 1987 году Совет Европы впервые официально утвердил коммуникативно-ориентированный метод в качестве предпочтительного при обучении иностранным языкам.



В силу исторических и социально-экономических причин иностранный язык долгое время преподавался и изучался скорее мертвый, чем живой. Проведенный анализ научных исследований (П.К. Бабинская, А.Л. Бердичевский, Ж.Л. Витлин, Р.П. Мухоморова, Е.И. Пассов, В.Э. Раушенбах и др.) позволил выявить взаимосвязи целей, содержания и педагогических методов иноязычного образования в России и культурной историей страны. Именно одна из центральных проблем иноязычного образования всех времен – определение целей и содержания иноязычного образования – легла в основу разработанной нами периодизации. Мы считаем, что такая периодизация – деление процессов развития общества на отграниченные друг от друга периоды, на основе определенных принципов или принципов – позволяет установить исторические тенденции рассматриваемой нами проблемы, открыть ее познавательные стороны и аспекты, а также малоизученные.

С одной стороны, цель детерминируется объективными условиями, выражая социальный заказ, с другой, она сама детерминирует всю систему обучения, определяя содержание этой системы, ее организацию. Так, усиление коммуникативной стороны отразилось в трансформации целей обучения иностранного языка и содержания обучения. Е.И. Пассов и др. [14] предполагают следующую последовательность целей, существовавших и существующих в иноязычном образовании России: обучение иностранному языку → обучение иноязычной речи → обучение иноязычной речевой деятельности → обучение общению. Эту последовательность мы дополним еще одним компонентом, который является востребованным в современном этапе развития российского общества в частности и мирового сообщества в целом и является логическим продолжением данной последовательности, далеко идущей целью – развитие профессионально ориентированного иноязычного общения.

Таким образом, складывается объективная последовательность изменения статуса иностранного языка от учебного предмета до средства профессионального общения и личного взаимодействия в поликультурном сообществе. Исходя из этого, историческая идея развития профессионально ориентированного иноязычного общения студентов вуза условно разделена нами на три этапа.

*I этап* (конец 60-х – конец 70-х гг. XX в.) характеризуется функционально-прагматической фазой развития коммуникативного

ход базируется на установлении интегративных связей содержания профессионально ориентированного обучения с общим курсом изучения иностранного языка, что должно найти свое отражение в учебных программах для общеобразовательных и высших учебных заведений, обеспечив некую преемственность в овладении иноязычным профессиональным иноязычным общением. Но такая преемственность на сегодняшний день отсутствует. В обучении иноязычной речи в средней школе сложилась традиция развития ученических компетенции в ситуациях практически лишь двух сфер общения: социально-бытовой и обучения. А таким важным сферам, как профессионально-трудовая и социокультурная, уделяется явно недостаточно внимания. Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в средней школе только зарождалось, существуя либо в спецшколах, либо представляя собой новую организационную форму обучения в старших классах общего образования.

Обобщение педагогического опыта показало, что в программах неязыковых вузов четко не обозначена цель развития профессионально ориентированного иноязычного общения студентов юридических специальностей, хотя формированию основ профессионального общения способствуют спецкурсы, специальный отбор и типы с углубленным изучением иностранного языка и дисциплины учебного плана (преимущественно социального и гуманитарного циклов). Очевидно, что обучение профессионально ориентированному иноязычному общению в высшей школе носит бессистемный, нецеленаправленный характер и обладает элитарным характером.

Кроме того, студенты неязыковых вузов имеют, как правило, недостаточную языковую подготовку. Отсутствие у студентов необходимых языковых навыков и умений во всех видах речевой деятельности, которые должны быть приобретены в школе, тормозят работу вуза. Это и обусловило практику отбора части студентов в группы с углубленным изучением иностранного языка, что создает «элитарный» характер подготовки специалистов. Но и после окончания вуза большинство выпускников не готовы использовать приобретенные иноязычные знания и умения в практической деятельности (например, написать деловое письмо, принять участие в работе международной конференции и т.п.) и в повседневной жизни (например, заполнить анкету на иностранном языке, устроиться в другую страну и т.п.).

Важнейшими (Т.А. Золотова, Т.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Г.А. Золотова и др.) прагматических аспектов языковых явлений, имеющих широкое применение в большинстве учебников иностранного языка. Многие авторы, очевидно, считают, что изучающий иностранный язык должны в первую очередь овладеть формальными структурами, которые представляются им наиболее простыми и доступными, почти не учитывая того, что связано с формированием коммуникативной личности. Но очень часто именно эти структуры вызывают у учащихся впечатление того самого формализованного, обезличенного, шаблонного, которое в конкретном коммуникативном акте может проявиться в виде жесткой или даже грубой речи. Таким образом, формирование при развитии профессиональной иноязычной компетенции необходимо уделять её прагматическому компоненту, который в рамках общих компетенций включает экстралингвистические компетенции, обеспечивающие общение (мимика, жесты, позы и др.), а также невербальными средствами общения, бесспорно, играющие решающую роль в отношении к полноценному иноязычному акту, так как человек не может разговаривать, оставаясь неподвижным, не выражая и не меняя выражения лица. Это, несомненно, важно учитывать в подготовке будущих работников органов юстиции, так как значение поз, жестов, мимики человека несет огромную информационную нагрузку. Специфичность профессиональной деятельности юриста требует умения извлекать точную информацию не только из того, что сказано, но и как сказано (интонация, темп речи, паузы и т.д.). Следовательно, говорение тесно связано с восприятием, так как устное общение – обоюдный процесс, требующий продуктивных навыков говорящего и не менее активных навыков слушающего.

В рамках рассматриваемого нами вопроса необходимо отметить, что для развития профессионально ориентированного иноязычного общения студентов вуза долгое время называли «черной дырой» в методике иноязычного обучения. История обучения иностранному языку насчитывает столетия, и как бы мы ни рассматривали методическую науку и практику преподавания иностранных языков – в историческом разрезе или на современном этапе – всегда можно отметить наличие разных точек зрения по многим важным вопросам. Оставляя их для последующих научных исследований, отметим, что интересующая нас тема до 1968 г.

ния естественно-научных и общественных дисциплин при поликультурной основе научных ценностей и призваны воспитывать у студентов способности эффективно снимать межнациональные конфликты во имя общественного блага. Таким образом, поликультурное образование осознается источником прогресса во всех школах в перечисленных странах, в которых максимально используются языковые и культурные ресурсы, проводятся курсы, позволяющие жить и работать в поликультурном коллективе и развивать интерактивное межкультурное взаимопонимание. Например, в Германии («Europa ohne Grenzen», межкультурная программа (Кнарр)), в Голландии («A Colorful Force», «Police And Diversity» программы института Монтессори (США). Правительства России и других стран рассматривают поликультурное образование как процесс подготовки индивида к социальной, политической и экономической реальностям, в которых он будет иметь возможность приобретать опыт в различиях культур в спорах и дискуссиях. В результате этого процесса личность, по мнению зарубежных исследователей (Дж. Бэнкс, К. Грант, К. Кортез, П. Янг и др.), развивает конкурентную способность в восприятии, умении отстаивать свои убеждения, в поведении в различных социокультурных условиях в культурной интеграции индивидов.

Совет Европы принял Европейскую Хартию для региональных языков и языков-меньшинств (1992), целью которой является сохранение, поддержание, и сохранение этих языков как жизненно важной части богатого культурного наследия. В задачи этой организации входит убеждение широкой общественности в важности и пользе владения несколькими языками – иностранными, языками национальных меньшинств, восхищение перед культурным и языковым многообразием народов Европы. В Европе изучение языков становится правом и обязанностью каждого гражданина, даже если оно происходит на скромном уровне [7].

Сравнивая зарубежную и российскую практики обучения с точки зрения принципа поликультурности, можно прийти к выводу, к сожалению, что Россия заметно отстает в этом вопросе от большинства стран мира. Хотя тот факт, что Россия исторически является поликультурной национальной державой, где наряду с русским языком межкультурного общения, коммуникация между людьми осуществляется на более чем 160 языках, включая 62 миноритарных языка, способствует естественному становлению поликультурного образования

и мультикультурности. Полиэтничность российского общества диктует необходимость построения образовательных стандартов с учетом особенностей национальных социальных ориентиров, а проблема поликультурности становится на современном этапе основным компонентом высшего образования.

Савинова отмечает, что «цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к эффективной деятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения к различным культурам, умениями жить в мире и согласии с людьми различных национальностей, рас, верований» [18, с. 80].

Важно, чтобы не было один иностранный язык, обучающиеся погружены не просто в другую иноязычную среду, а в среду поликультурности. Языковая ситуация в России способствует развитию поликультурности современных юристов, которые должны уметь не только правильно выражать свои мысли, ведь именно они в современном обществе стоят на страже защиты интересов страны и ее граждан. В ходе своей деятельности им приходится общаться с людьми из различных регионов по национальности, профессии, социальной, политической и религиозной принадлежности. Иноязычное образование современных юристов, основанное на диалоге культур, поможет им развивать профессиональное общение, осознавать себя членами поликультурных субъектов в родной стране и находить свое место в современном поликультурном мире.

Современные российские ученые (Т.Г. Грушевицкая, В.В. Сафонова, А.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.) также акцентируют внимание на том, что при изучении языков поликультурных обществ в центре внимания должна быть не только культура лингвистического большинства, но и весь спектр всевозможных этнических, лингвистических, профессиональных и других культур.

В настоящее время насчитывается свыше двух тысяч определенных культур («культура» (лат. – *cultura*) как узких, так и более широких). Каждая культура национальна по содержанию и индивидуальна по форме присвоения, так по определению Е.И. Пассова, культурно-индивидуально усвоенные духовные ценности [15]. В рамках поликультурного подхода под частью культуры изучаемого языка, которую можно дать поликультурное обучение иностранным языкам, понимается то, что по мнению П.В. Сысоевым, понимаем свод знаний и личностного опыта, позволяющий будущим юристам быть адекватными участ-

тированного иноязычного общения, которые были зафиксированы в международных соглашениях, принятых под эгидой Совета Европы в Дублине (1992) и в документе «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеευропейская компетенция» (2005) [13]. Например, в России с апреля 1998 года под эгидой Московского государственного лингвистического университета при участии экспертов Совета Европы был запущен пилотный проект «Языковой портфель России», в котором участвовали 12 регионов, в том числе Челябинск. По результатам работы был создан документ «Языковой портфель России», который проходил апробацию в различных образовательных учреждениях. По замыслу авторов, данный документ должен выполнять педагогическую, документирующую и репрезентативную функцию, одновременно мотивируя к дальнейшему языковому образованию и формализуя языковую и межкультурную компетенции в соответствии с международной шкалой.

Современные Государственные стандарты высшего профессионального (юридического) образования разрабатываются с учетом болонских документов [8;10;19]. Вузы обязаны выбирать специальности и квалификации, ориентированные не только на рынок труда России, но и во всей Европе. Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 24 октября 2007 года была введена двухуровневая система подготовки специалистов – «бакалавриат» и «магистратура». Также в настоящее время рассматривается вопрос о внедрении приложения к диплому (Diploma Supplement) на всей территории Российской Федерации, который призван обеспечить в будущем признание национального образования за рубежом, понятность полученной квалификации работодателю и справиться с разнообразием квалификаций и форм получения образования. Модернизация российского высшего профессионального образования в направлении Болонского процесса, несомненно, происходит быстрыми темпами, на фоне глобализации мировой экономики, когда особенно остро встают вопросы межнационального взаимодействия, межкультурных отношений, развитие которых стимулируется политическими, экономическими и культурными факторами. Учёт и изучение сообществ с различными национальными традициями, формирование европейской идентичности становится приоритетными направлениями современной лингвистической политики в образовании (Дж. Брунер, Э. Браун, Н.Д. Гальперин, Н.Н. Ивакина, А.А. Миролубов, В.В. Сафонова и др.).

Взгляда зрения Дж. Брунера, обучение – это не просто приобретение знаний, а поиск того, каким образом приспособить знания к потребностям будущего специалиста, который, в свою очередь, будет стремиться отвечать требованиям культуры [24]. Вклад внесли также американского психолога и педагога, а также российских ученых (Г.А. Вейхман, Г.В. Колшанский, Т.А. Лопатухина, А.А. Мельникова, А.М. Столяренко, И.Л. Плужник и др.), которые делают акцент на необходимости применения поликультурно-исторического подхода для развития профессионально ориентированного иноязычного общения будущих юристов. При этом акцент делается на следующих положениях.

Основная выделенного нами подхода базируется на концепциях в положениях философии, педагогики, культурологии, лингвистики, что вносит в его разработку необходимую методологию представления исходных позиций, постановку исследовательских задач и их решение, служит базой для обоснованного формирования.

Важнейшим составляющие названного подхода.

Необходимость включения поликультурного подхода основывается на теоретических и практических разработках ученых (Л.В. Кузьмина, Г.В. Колшанский, Л.Л. Супрунова) и анализе зарубежного опыта (Дж. Бэнкс, К. Грант, П. Янг и др.) в ответственных теоретико-экспериментальных изысканиях. Проблемы к проблеме поликультурности претерпели в мировой истории качественную эволюцию от идеи ассимиляции обучающих представителей различных языков и этнических групп, теоретических (Д. Равич и др.) этнических групп посредством интеграции до политики культурного плюрализма (Дж. Бэнкс и др.). В настоящее время последние считают, что поликультурное образование предоставляет основание для соединения многокультурного опыта, сосуществования общенациональных ценностей и права личности на национально-культурное самовыражение. Именно американский ученый Дж. Бэнкс, поликультурное образование это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этнически поляризованном мире [22].

Идеи поликультурности нашли свое отражение в программах и курсах высшего образования США, Канады, Австралии, стран Европы, которые строятся на основе интегрированного изуче-

можно приобщиться к тому, что было создано отечественной и мировой цивилизацией.

На современном этапе развития общества иностранный язык становится для будущего юриста и средством профессионального общения в иноязычной среде, и фактором профессионального личностного развития, саморазвития и самореализации, и фактором его профессиональной мобильности. Именно в этой связи при обучении будущих специалистов иностранному языку необходимо учитывать неделимую сущность языка и культуры, которая на сегодняшний день выступает в качестве системо-образующей структуры, контекста построения иноязычной образовательной деятельности.

Следовательно, содержание обучения профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов области права обуславливается мировыми тенденциями развития иноязычной подготовки для специальных целей и специфическим характером профессиональной деятельности, включается в неё и обслуживает её в дальнейшем. Цель развития профессионально ориентированного иноязычного общения будущих юристов определяется характером и ситуациями профессиональной деятельности, которую мы видим в подготовке поликультурной языковой личности – мобильного конкурентного юриста – способного осуществлять профессиональную деятельность в условиях межкультурного взаимодействия с юристами других стран. Интегративность этой цели проявляется во взаимосвязи трех ее аспектов: прагматического (развитие коммуникативных умений), когнитивного (использование иностранного языка как средства познания иной культуры) и педагогического (развитие внелингвистических качеств личности – способности успешно общаться, самостоятельности, ответственности и эмпатии личности – эмоционально-оценочных отношений индивида к такому роду взаимодействия и др.).

Если поликультурный компонент выступает в качестве системо-образующей структуры, контекста, в котором строится иноязычная образовательная деятельность, то текстоцентрированный компонент выражает её сущность. Многие методисты (И.Л. Бим, И.В. Докучаева, Т.А. Лопатухина, М.В. Рябова и др.) считают, что текст представляет собой оптимальную основу для организации иноязычного образовательного процесса.

В связи с усилившейся коммуникативной направленностью в обучении иностранным языкам в педагогической литературе

в последнее время возросло внимание к проблеме поиска единицы коммуникативного общения. В исследованиях (М.М. Бахтин, А.А. Веряев, И.Л. Бим, Т.М. Дридзе, Н.В. Елухина, И.Я. Лернер, И.В. Докучаева и др.) не существует единого определения таких понятий, как «единица процесса образования», «слово», «предложение», «текст». В то же время, проанализировав научную литературу, можно выдвинуть мнение российских лингвистов И.В. Высочинной, Т.С. Щербины и др. о том, что люди общаются не словами, а блоками и даже текстами. Текст – является прообразом инструментом коммуникации в процессах речемыслительной деятельности. М.М. Бахтин определил текст как первичную единицу всех дисциплин и гуманитарно-филологического знания. Поэтому многие методисты (И.Л. Бим, А.А. Веряев, И.В. Докучаева, Т.А. Лопатухина, М.В. Рябова и др.) считают текст оптимальной основой для организации иноязычного образовательного процесса. Сданной позиции текст рассматривается не как единица языка, а как единица коммуникации и представляет собой взаимодействие коммуникативно-познавательных программ, целенаправленно сконструированной концепцией или замыслом партнеров по общению, а сама коммуникативная деятельность оказывается одним из ключевых межкультурных механизмов, обеспечивающих саму возможность обмена информацией и ее продуктами между людьми» [2, с. 134].

Следовательно, текст в информационном общении предполагает такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации профессионального общения при соблюдении языковых норм и этикета позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении коммуникативных задач.

Если рассматриваем эту точку зрения и рассматриваем текст в следующих значащих функциях:

- как иллюстрацию функционирования языковых единиц, как единицу определенной структуры, формы и жанра;
- как образец реализации речевых намерений автора;
- как модель порождения речевого высказывания, сообщения (единица общения (текст-диалог));
- как структуру управления учебными действиями обучающегося в процессе усвоения аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики, интонации), так и видам иноязычной речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию).

Сложность и многомерность природы текста предопределяет существование различных исследовательских подходов

17. Chamot, A.U. Learning strategies in foreign language instruction/ A.U. Chamot, L. Kupper // Foreign Language Annals, 1989. – № 22. – P. 13–24.
18. Cohen, A.D. Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers / A.D. Cohen. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
19. Cohen, A.D. Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI) <http://www.carla.umn.edu/strategies/SBIinfo>.
20. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Pergamon Press, 1979. – 53 p.
21. Little, D. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. In E. C. Council for Cultural Cooperation, Modern Languages Division, (Ed.), Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources Graz: European Centre for Modern Languages, 2007.
22. Little, D. Learner autonomy and second foreign language learning/ D. Little//Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. – <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
23. O'Malley, J.M. Learning strategies in second language acquisition/ J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
24. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know/ R. L. Oxford – The University of Alabama: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 339 p.
25. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: An Update <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>
26. Oxford, R.L. et al. Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? /System, 1993. – № 21. – P. 31–48.
27. Rubin, J. What the "good language learner" can teach us? / J. Rubin // TESOL, Quarterly, 1975. – № 9. – P. 41–51.
28. Sutter, W. Strategies and styles / W. Sutter. – Aalborg, Denmark: Danish Refugee Council. – 1989.
29. Tarone, E. Some thoughts on the notion of "communication strategy" / In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), Strategies in interlanguage communication. – London: Longman, 1983. – P. 61–74.
30. Thompson, I. Improving listening comprehension in Russian/ I. Thompson, J. Rubin. – Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program, 1993.
31. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)/European Commission. Education and Culture [ec.europa.eu / education/.../eqf/leaflet\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/.../eqf/leaflet_en.pdf)

## Сведения об авторах

- Волченкова К.Н.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ЮУрГУ;
- Гейхман Л. К.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации ПНИПУ (г. Пермь);
- Измайлова В.Э.** – заведующий кафедрой английского языка, ЮУрГУ;
- Ковальская А.Э.** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков РГТУ;
- Колова С.М.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Короткова Е.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Макурина И.Ю.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Овинова Л.Н.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Санникова С.В.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЧГПУ;
- Ставцева И. В.** – преподаватель кафедры иностранных языков ЮУрГУ (г. Челябинск);
- Шкитина Н.С.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ЧГПУ;
- Шрайбер Е.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЮУрГУ;
- Федотова М.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ЧГПУ;
- Хомутова А.А.** м кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ЮУрГУ;
- Ярославова Е.Н.** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков ЮУрГУ.

и, соответственно, разнообразие толкований этой категории (О.И. Москальская, Т.М. Николаева, Е.С. Троянская, Н.И. Сергеева и др.). В рамках нашего исследования именно семиотический подход (А.А. Веряев, Т.М. Дридзе, Ю.М. Лотман, Р. Якобсон и др.) способствует процессам познания и образования, акцентирующим свое внимание на коммуникативной стороне явлений окружающего нас мира, необходим для понимания процесса иноязычной подготовки и проектирования модели развития профессионально ориентированного иноязычного общения будущих юристов.

При этом основными характеристиками любого текста (Т.А. Лопатухина, А.И. Новиков, Е.В. Щепотина и др.) являются связность, или когезию (знание средств связи между элементами текста в поверхностной структуре); когерентность (логическая и смысловая связность элементов текста); регистр (выбор языковых субъектов коммуникации, сферы общения в зависимости от реальных условий общения). Эти понятия определяют восприятие и осознание текста как сложного феномена межкультурного общения людей, осмысление присущей ему взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических характеристик. Такой анализ позволяет представить целостность текста, его единство с внешней действительностью, культурой, личностью. Перечисленные характеристики были совмещены с *общенаучным юридическим текстом* и *специальным юридическим и лингвистическим текстом*, которые функционируют в образовательном процессе общения иностранному языку в высшей школе, а также встречаются в учебной и профессиональной деятельности юриста.

Рассмотрим значимые для нашего исследования особенности каждого заявленного вида юридического текста.

*Общенаучный юридический текст* понимается нами как текст, сообщающий информацию правового характера и не обладающий юридической силой. Такие тексты содержат в своей структуре коммуникативную триаду «понятие – термин – дефиниция» и поддаются анализу смысловой структуры по схемам, принятым в лингвистике текста. Тексты такого вида отличает высокая степень информативности. Познавательную информацию несут, прежде всего, юридические термины, под которыми обычно понимается слово или группа слов, имеющие в пределах данной отрасли конкретный единственный смысл, исключаящие всякую возможность иного, отличающегося от предусмотренного автором понимания толкования. Они обладают следующими характерными призна-

ми: объективностью, отсутствием эмоциональной окраски, независимостью от контекста. Однако некоторая их доля известна не только юристам-юристам, но и всякому носителю языка, так как при применении выходит за рамки юридического текста. Кроме лингвистические функции, он является фундаментом, на котором осуществляется коммуникация между юристами с помощью знаниями, создается фонд текстов данной науки и память автора и читателя.

*Специальный научный текст* – юридический и лингвистический текст – является одной из разновидностей текста вообще и научного текста в частности. Следует отметить, что мы рассматриваем оба текста вместе, поскольку они, относясь к одному и тому же языковому знаменителю, представляют разные подязыки, но проявляют сходные сущностные характеристики. Они могут быть сформулированы следующим образом.

Специальная юридическая направленность, выраженная в терминологии юридической терминологии.

Выявляемая адресатность текста статьи, монографии, учебника и т.п.

Сложный синтаксис, который отличается полнотой структур, использованием средств, оформляющих логические связи.

Полнота изложения материала.

Объективность и субъективно-оценочная нейтральность лингвистических средств.

Активное использование пояснений, формулировок и определений, установка на сообщение новой информации и ее понимание адресатом.

Использование при описании как вербальных, так и невербальных средств: рисунки, схемы, таблицы, графики, диаграммы и т.п.

Специальный научный юридический текст связан с такими функциями, как «правоприменительная деятельность», «законотворчество», «образовательная система» и т.п., поэтому среди текстов этой категории существуют тексты, относящиеся к официально-деловому стилю (законы, акты, статуты и т.д.).

Специальный научный лингвистический текст связан с подязыками языкознания, лексикологии, лингвистики текста, теоретической грамматики, стилистики и т.п.

Дифференциальные признаки и способы смысловой организации этих двух видов текста совпадают. Тем не менее, следует отметить, что формы их презентации в образовательном процессе

суговой деятельности – потреблению: пассивному, активному, направленному.

После участия в мероприятиях организованного досуга студентам предлагается выразить свое мнение по поводу просмотренного кинофильма, спектакля, встречи с интересным человеком, посещения выставки и т.д. с целью акцентирования внимания студента на нравственных проблемах и способах их решения посредством устного или письменного (сочинение-размышление) высказывания, участия в дискуссии.

По окончании первого этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе студентам предлагается ответить на вопросы теста, определяющего степень осведомленности студентов в области этики. Кроме данных выявляется: а) характер межличностных отношений студентов; б) специфика нравственной самооценки студентов; в) степень удовлетворения от участия в досуговом мероприятии; г) способы поведения в конфликтных ситуациях.

По результатам диагностики первого этапа воспитания нравственности студентов проводится коррекция педагогического проведения образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов.

*Этап 2.* Имитация проявления нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе. На втором этапе воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе студентам предоставляется возможность проанализировать самостоятельно дать оценку, выразить собственное мнение в различных ситуациях нравственного выбора, актуальных нравственных проблемах, содержащихся в учебных текстах, литературных произведениях, кино- и видеосюжетах, театральных постановках. Студентам предлагаются для обсуждения моральные дилеммы в различных сферах жизнедеятельности человека на основе разработанного спецкурса «Уроки жизненного опыта».

Спецкурс «Уроки жизненного опыта» предназначен для студентов гуманитарных специальностей университета, рассчитан на 34 аудиторных часа (2 часа в неделю в течение одного семестра). Спецкурс состоит из 17 модулей, каждый из которых разработан на основе произведений классиков немецкой прозы и посвящен обсуждению какой-то нравственной дилеммы. Особенностью спецкурса является то, что каждый модуль наполнен нравственным содержанием в соответствии с той нравственной проблемой, которая поднята в изучаемом произведении (таблица).

Таблица 1. Тематическое планирование спецкурса по домашнему чтению «Die Stunden der Lebenserfahrung» (Уроки жизненного опыта)

Автор	Произведение	Кол-во часов
Heinrich Böll	Es wird etwas geschehen	2
Wolfgang Iser	Schischyphusch	2
Wolfgang Iser	Meine erste Liebe	2
Hildegard Neumann	Ein Tuch aus braunem Samt	2
Hildegard Neumann	Der Enkel	2
Wolfgang Iser	Unterwegs	2
Wolfgang Iser	Die Dicke der Haut	2
Wolfgang Iser	Gewicht machen	2
Wolfgang Iser	Heimatkunde	2
Wolfgang Iser	Aus der Werkstatt	2
Wolfgang Iser	Märchen vom Korbstuhl	2
Wolfgang Iser	Eine grössere Anschaffung	2
Wolfgang Iser	Der Stelzengänger	2
Wolfgang Iser	Urteil des Paris	2
Wolfgang Iser	Jedes dritte Streichholz	2
Wolfgang Iser	Herr G. steigt aus	2
Читательская конференция		2

Целью данного курса – способствовать возникновению нравственных дилемм и на их основе развитию нравственных убеждений в ходе чтения и анализа литературных и публицистических произведений, материалов прессы.

Задача на данном этапе – дать возможность каждому студенту самому, тем самым проявить свое отношение к обсуждаемой нравственной проблеме, связанной с той или иной нравственной проблемой, возникающей в процессе чтения.

Для достижения поставленных целей предлагаются следующие упражнения:

- 1. Ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые) этичного характера;
- 2. Постановка узловых этических вопросов к тексту;
- 3. Организация прослушанного или прочитанного монолога;
- 4. Ответы на вопросы.





**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ**