

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**И.В. Атаманова, С.А. Богомаз,
Н.В. Козлова, Т.Г. Бохан**

**ПСИХОЛОГИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2017

УДК 159.922
ББК 88.4
А92

Атаманова И.В., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Бохан Т.Г.
А92 Психология иноязычной коммуникативной компетентности. –
Томск : Издательский Дом Томского государственного
университета, 2017. – 116 с.

ISBN 978-5-94621-664-7

Исследуется психолого-акмеологическая проблематика иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Междисциплинарный теоретический анализ позволил систематизировать существующие научные представления (в их исторической перспективе) о коммуникативной компетентности, в том числе иноязычной. Выявленное психологическое содержание ИКК преломляется сквозь призму личностно-профессионального становления будущих специалистов в условиях высшей школы; обсуждается проблема разработки и внедрения в образовательную практику психолого-педагогических технологий, обладающих акмеопотенциалом. Становление ИКК рассматривается как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека. Приводятся результаты эмпирического исследования специфики проявления личностного потенциала у студентов технических специальностей и степень их взаимосвязи с уровнем ИКК.

Для студентов, магистрантов и аспирантов психологических и лингвистических специальностей, преподавателей иностранного языка, а также всех, кто интересуется психологическими аспектами овладения иностранным языком.

УДК 159.922
ББК 88.4

Рецензенты:

М.В. Сокольская, д-р психол. наук, проф., зав. каф. общей, юридической и инженерной психологии, Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск);

Л.И. Иванкина, д-р филос. наук, проф., проф. каф. истории и философии науки и техники, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (г. Томск)

ISBN 978-5-94621-664-7

© Атаманова И.В., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Бохан Т.Г., 2017
© Томский государственный университет, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Введение	5
Глава 1. Иноязычная коммуникативная компетентность: психологическое содержание научного понятия	9
1.1. Коммуникативная компетентность: транспективный анализ становления научного понятия (<i>И.В. Атаманова, Т.Г. Бохан</i>)	9
1.2. Иноязычная коммуникативная компетентность как психологический феномен (<i>И.В. Атаманова</i>)	36
Глава 2. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности как психолого-акмеологическая проблема	52
2.1. Иноязычная коммуникативная компетентность в контексте лично-профессионального становления (<i>И.В. Атаманова, Н.В. Козлова</i>)	52
2.2. Становление иноязычной коммуникативной компетентности (<i>И.В. Атаманова</i>)	70
2.3. Исследование взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности и параметров личностного потенциала студентов технических специальностей (<i>И.В. Атаманова, С.А. Богомаз</i>)	78
Заключение	100
Литература	103
Сведения об авторах	115

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная коллективная монография отражает стремление авторов исследовать психолого-акмеологическую проблематику иноязычной коммуникативной компетентности.

Семантическая сложность самого научного понятия, его многогранность и многоаспектность, а также активное использование этого конструкта в различных научных отраслях потребовали тщательного междисциплинарного теоретического анализа. *Первая глава* монографии нацелена на систематизацию существующих научных представлений о коммуникативной компетентности, подмножеством которой является искомая компетентность. Осуществлен сравнительный анализ трактовок коммуникативной компетентности в их исторической трансспективе (*И.В. Атаманова, Т.Г. Бохан*). Представлен междисциплинарный теоретический анализ основных моделей иноязычной коммуникативной компетентности / компетенции (*И.В. Атаманова*).

Во *второй главе* монографии психологическое содержание иноязычной коммуникативной компетентности рассматривается в контексте личностно-профессионального становления будущих специалистов в условиях высшей школы и обсуждается проблема разработки и внедрения в образовательную практику психолого-педагогических технологий, обладающих акмеопотенциалом (*И.В. Атаманова, Н.В. Козлова*). Здесь также теоретически обосновано то, что становление иноязычной коммуникативной компетентности может быть представлено трансформацией иноязычной культуры в жизненный мир человека, а исследуемая компетентность может рассматриваться как степень «присвоения» человеком культуры изучаемого языка (*И.В. Атаманова*). Приведены результаты эмпирического исследования специфики проявления личностного потенциала у студентов технических специальностей и степень их взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности (*И.В. Атаманова, С.А. Богомаз*).

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к исследованию иноязычной коммуникативной компетентности обусловлено, в первую очередь, современным этапом развития российского общества, когда особенно востребованы специалисты, не только обладающие компетентностью в своей профессиональной области, но и владеющие иностранным языком на уровне, который обеспечивает им возможность осуществления профессиональной деятельности в иноязычной среде или посредством таковой. Во многом этому способствовали коренные изменения, произошедшие в стране за последние десятилетия, что положило начало активному взаимодействию с представителями других стран, способствовало вхождению России в единое образовательное пространство и привело к росту числа международных проектов в различных сферах жизнедеятельности человека.

Такое представление о компетентном специалисте является свидетельством возникновения принципиально иной образовательной ситуации в системе высшего образования, что можно рассматривать как тенденцию к антропологизации образовательного процесса. Разработка и принятие федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения законодательно закрепили компетентностную направленность этого сектора образования. Вместе с тем исследователи фиксируют происходящие значительные изменения в сфере ценностных ориентаций самих участников образовательного процесса. В студенческой среде, например, отмечается рост заинтересованности в личностно-профессиональном развитии и расширении своих профессиональных возможностей, стремление самостоятельно определять приоритеты своего образования и потребность в большей вариативности форм, методов и уровней подготовки. Эти тенденции подкрепляются и новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012), в соответствии с которым к числу осно-

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

Бурное развитие электронных средств связи и информационных технологий также явилось мощным катализатором интеграционных процессов уже в мировом масштабе, что только подтверждает представление о коммуникации как об основополагающем способе взаимодействия между людьми. В случае иноязычного общения на первое место выходит еще и роль культуры в качестве своего рода универсального контекста, который обуславливает бесконечное разнообразие человечества. В этой связи обнаруживается вся многоаспектность и многогранность иноязычной коммуникативной компетентности как научного понятия, поскольку оно существует на пересечении таких семантических полей, как «коммуникация», «компетентность», «язык» и «культура».

Ряд исследователей сходятся во мнении относительно сложности обозначенного научного понятия, закладывая тем самым необходимость изучения иноязычной коммуникативной компетентности в рамках междисциплинарного подхода. Однако попытки целостного теоретического осмысления сущности данной научной категории, особенно в психологическом контексте, остаются крайне редкими. Анализ целого ряда современных работ, касающихся психологического исследования иноязычной коммуникативной компетентности, показывает, что они носят в основном практико-ориентированный характер и рассматривают лишь отдельные психологические аспекты обозначенного феномена. Вместе с тем стремление исследователей трактовать иноязычную коммуникативную компетентность как

интегральное личностное качество человека отражает объективные тенденции развития науки, проявляющиеся в антропологизации научного познания, в том числе и психологического, через обращение к целостному человеку.

К настоящему моменту в психологии сложились определенные условия, позволяющие исследовать проблематику иноязычной коммуникативной компетентности в русле культурно-исторического подхода. Анализ литературы показывает, что именно сейчас оказывается востребованным в полной мере теоретическое наследие Л.С. Выготского, который еще в 30-х годах прошлого века сформулировал особое понимание роли культуры в развитии человека. Современное толкование психологической сущности этого процесса нашло свое выражение в теории психологических систем (В.Е. Ключко), которая позволяет объяснить процесс трансформации культуры в жизненный мир человека с позиции идей самоорганизации. Представляется возможным рассматривать иноязычную коммуникативную компетентность в самом общем смысле как степень трансформации иноязычной культуры в многомерный мир человека в процессе изучения иностранного языка.

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

И, наконец, необходимость создания оптимальных условий становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в вузе ставит задачу эмпирического исследования обозначенной компетентности, в том числе и в контек-

сте профессиональной коммуникации, и выявления психологических факторов, детерминирующих этот процесс. Обращение в этой связи к исследованию параметров личностного потенциала и их возможной взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности может способствовать разработке и внедрению соответствующих антропо-ориентированных образовательных практик в условиях высшего профессионального образования.

Глава 1. ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНОГО ПОНЯТИЯ

1.1. Коммуникативная компетентность: трансспективный анализ становления научного понятия

Обращение к исследованию иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) требует тщательного выявления содержания данного конструкта в рамках той или иной предметной области, поскольку семантически ИКК связана с целым рядом научных понятий: «коммуникация», «компетентность», «язык» и «культура». Кроме того, ИКК выступает подмножеством по отношению к коммуникативной компетентности (КК) – термину, используемому представителями различных отраслей научного знания. Специалисты в области психологии и педагогики, лингвистики и межкультурной коммуникации, теории и методики преподавания языков и культур активно используют КК в исследовательских и практических целях, что свидетельствует о научной состоятельности самого понятия, с одной стороны. С другой стороны, такое положение дел приводит к многозначности и многоаспектности самого термина и множественности его толкований, что порождает непрекращающиеся дискуссии о сущностном наполнении КК. Эта множественность трактовок обусловлена в первую очередь самим научным конструктом, существующим на пересечении семантических полей таких понятий, как «коммуникация» и «компетентность», и имплицитно включающим в себя еще и содержание понятий «язык» и «культура». Таким образом, имеет смысл сначала обратиться к исследованию психологического содержания КК.

Отметим, что большинство современных исследований по проблеме КК в области психологии обладают ярко выраженной прак-

тической направленностью. КК в основном изучается с позиции профессионального становления будущих специалистов [28, 52, 90] или как профессионально значимое качество личности [37, 65]. Ряд исследователей рассматривает проблематику КК в контексте личностного развития [27, 50]. Исследовательский интерес к КК также обусловлен проблемой сосуществования различных культур [1, 72]. Однако попытки теоретического осмысления содержания самого научного понятия коммуникативной компетентности остаются достаточно редкими [4, 50, 73].

Основной проблемой, возникающей при анализе большинства практико-ориентированных работ, является содержательное многообразие трактовок КК даже в рамках одной предметной области. В этой связи представляется обоснованным проследить исторический путь развития самого научного понятия, используя трансспективный анализ для этой цели. Транспективный анализ как метод теоретического исследования был разработан В.Е. Ключко [46] и соответствует постнеклассическому научному мышлению. Метод успешно применяется исследователями [4, 24] для выявления объективных тенденций становления или, другими словами, системного усложнения научных представлений об изучаемом явлении.

Данный раздел коллективной монографии описывает проведенный трансспективный анализ философской, психолого-педагогической, лингвокультурологической и методологической литературы по трем ключевым направлениям исследования КК. В качестве таких направлений, отражающих фокус интереса исследователей в отношении изучаемого феномена, были выделены *коммуникативное, компетентностное и лингвокультурологическое*.

Коммуникативное направление исследования КК

Коммуникативное направление исследования КК в основном фокусируется на проблемах эффективности общения, межличностных аспектах коммуникации и психологической культуре личности. По мнению ряда исследователей [72, 74], оно восходит к социальной психологии 60-х годов прошлого столетия и начинает-

ся с изучения социального поведения и навыков социального взаимодействия с позиции их эффективности.

Заметный вклад в развитие КК как научного понятия внесли работы философа и психолога Рома Харре [128] и социального психолога Майкла Аргайла [112]. Р. Харре, изучая повседневную жизнь людей, руководствовался предположением о том, что основным мотивом, детерминирующим поведение человека в социуме, является уважение других людей. Анализируя его социально-психологическую теорию, О.И. Муравьева [74] подчеркивает, что это уважение, в соответствии с идеями Р. Харре, человек достигает посредством самовыражения (вербального и невербального), производя определенное впечатление на других людей. В свою очередь, способность человека интерпретировать и понимать свое социальное окружение предопределяет специфику социального взаимодействия, а знание соответствующих паттернов и сценариев социального поведения выступает в качестве необходимого внутреннего ресурса, позволяя человеку быть социально компетентным с точки зрения выбора социальной роли, соответствующей той или иной социальной ситуации. В то же время процесс социального взаимодействия предполагает понимание человеком уместности своих действий и поступков и их понятности окружающим. Такая трактовка социального взаимодействия, по мнению И.В. Атамановой, позволяет интерпретировать КК (социальную компетентность или компетентность социального взаимодействия, согласно Р. Харре) как своего рода «личный ресурс, имеющий когнитивную основу, выражающийся в определенных умениях и дающий человеку возможность эффективно (в смысле «производить желаемое впечатление») взаимодействовать с окружающими» [4, с. 19–20].

Исследования, проводимые М. Аргайлом и его коллегами, в основном фокусировались на анализе разнообразных ситуаций социального взаимодействия, что определялось практическими соображениями. Они полагали, что ситуационный анализ (social situation analysis) такого рода был крайне необходим для выстраивания стратегии и тактики обучения навыкам социального поведе-

ния (social-skills training). Психологи-практики часто сталкивались в своей деятельности с необходимостью объяснять значение и правила конкретной ситуации социального взаимодействия в ходе обучения своих клиентов социальным навыкам. Это во многом согласуется с позицией Р. Харре в отношении социальной компетентности и связано с необходимостью осознания участниками социального взаимодействия сущности той или иной социальной ситуации.

Еще одним побудительным мотивом для разработки ситуационного анализа явились результаты исследований, показывающих, что поведение человека обусловлено и его личностными чертами, и ситуацией, в которой реализуется это поведение. Исследовательский интерес М. Аргайла и его группы в этом случае определялся необходимостью изучения основных параметров ситуации социального взаимодействия и характером ее взаимосвязи с личностными чертами с точки зрения их влияния на поведение человека в ходе интеракции. На основе собственных экспериментальных данных и результатов, полученных другими исследователями, группе М. Аргайла удалось выявить систему универсальных факторов, детерминирующих ситуацию социального взаимодействия [113]. Наиболее значимыми оказались *структура цели (goal structure)*, для которой данная ситуация является условием ее достижения; *знание правил поведения (rules)* в той или иной социальной ситуации и *умение преодолевать трудности (skills to overcome difficulties)*. Подробный анализ этих исследований представлен в работах Ю.Н. Емельянова [35] и О.И. Муравьевой [74].

Однако следует отметить, что еще в 60-е годы прошлого столетия М. Аргайл предпринимал попытку междисциплинарного исследования социального взаимодействия. В своей книге *Social Interaction* [111], которая была опубликована в 1969 г., он анализирует различные аспекты социального взаимодействия с учетом теоретических и эмпирических данных, накопленных к тому времени не только в различных отраслях психологии, но и в психиатрии, этологии, антропологии и лингвистике. Изучение социального взаимодействия, по мнению М. Аргайла, является своего рода

ключом к пониманию человеческой природы, поскольку именно межличностные отношения составляют важнейшую сторону человеческой жизни. Следовательно, любые нарушения в этой сфере приводят к возникновению социальных проблем, как он полагал. М. Аргайл приходит к выводу о некоторой предопределенности социального взаимодействия на биологическом и социальном уровнях. Биологически оно обусловлено строением нервной системы, обладает инстинктивной природой и отвечает за удовлетворение биологических потребностей человека. На социальном уровне оно зависит от паттернов взаимодействия, усвоенных человеком в процессе социализации, в которых культурный опыт предыдущих поколений сконцентрирован в виде соответствующих норм и правил. Важная роль в социальном взаимодействии, согласно М. Аргайлу, принадлежит речи (следовательно, и языку) и невербальной коммуникации. Другими словами, через овладение в детстве языком той или иной культуры человек получает доступ к этой культуре в виде ее вербального содержания, имея возможность изучать его, трансформировать и передавать последующим поколениям. Невербальная коммуникация (поза и мимика) в процессе социального взаимодействия, по мнению исследователя, отвечает за выражение эмоций и отношения к партнеру по социальному взаимодействию. Таким образом, попытка М. Аргайла учесть междисциплинарный характер изучаемого явления и по-новому взглянуть на сущность социального взаимодействия выделяет его работу на фоне тенденций, господствующих в западной психологии в тот период. Однако в дальнейшем исследователь пошел по пути все большей детализации изучаемого явления и его работы обладали ярко выраженным прикладным характером.

Анализ социального взаимодействия в рамках предложенной М. Аргайлом интерпретации обнаруживает определенное сходство с современными представлениями о коммуникации (коммуникация в широком смысле как взаимодействие), что, по всей видимости, позволяло отечественным исследователям [35, 72, 74] трактовать его «социальную компетентность» как коммуникативную. М. Аргайл понимал под социальной компетентностью «способность че-

ловека на основе определенных умений оказывать желаемое влияние на других людей в ситуациях социального взаимодействия» [4, с. 22]. В отношении коммуникации (*communication*) следует отметить, что в работах М. Аргайла она употребляется в узком смысле как передача сообщений. Подчеркнем также, что эмпирические данные, полученные М. Аргайлом и его группой [113] в ходе исследования коммуникативных аспектов ситуаций социального взаимодействия, представляют несомненный практический интерес. Был проведен тщательный анализ этих ситуаций в контексте проявляющихся в них лингвистических факторов (вокабуляр, грамматика, акцент, интонация и т.д.), а также выявлена зависимость между ситуацией и передаваемым сообщением. Например, было обнаружено, что эффективность коммуникации напрямую зависит от степени соответствия ситуации социального взаимодействия передаваемому сообщению, особенно в случае передачи эмоционально окрашенной или неприятной информации. Способ передачи информации (личная встреча, по телефону или письменно) зависит от поставленных целей и характера взаимоотношений между партнерами по взаимодействию. Акцент, диалект и в определенной степени вокабуляр демонстрируют принадлежность человека к той или иной социальной группе и могут вызывать трудности в понимании сообщения. Для облегчения понимания передаваемого сообщения партнер по коммуникации может замедлять темп речи и усиливать громкость звука. Другими словами, лингвистические факторы и характер взаимосвязи между ситуацией и передаваемым сообщением обуславливают эффективность как коммуникации в узком смысле, так социального взаимодействия в целом.

Отечественные исследования КК в рамках *коммуникативного* направления начались в 80-х годах прошлого столетия работами Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова и Л.А. Петровской. О.И. Муравьева полагает, что введение КК как научной категории в проблематику социально-психологических исследований было «продиктовано логикой развития представлений о межличностном общении», позволяя таким образом объединить различные «теоретиче-

ские подходы к проблеме эффективности общения» и обеспечить возможность «практического выхода в область реальных межличностных отношений» [74, с. 10].

В этой связи следует признать, что трактовка КК в отечественных исследованиях во многом определяется исследовательской позицией в интерпретации коммуникации. Кроме того, общение в качестве научной категории занимает довольно прочные позиции в отечественной науке. Это, по мнению И.В. Атамановой, «вносит дополнительные трудности в анализ подходов разных авторов к исследуемой проблеме и вызывает необходимость семантического согласования понятий *общение* и *коммуникация*» [4, с. 23].

Отечественная психология, как известно, постулирует принцип единства общения и деятельности в соответствии с теоретической концепцией общения, которая была разработана А.А. Леонтьевым в 70-х годах прошлого века [55, 59]. Рассматривая общение в качестве системообразующего фактора, он определил данное научное понятие как «систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [59, с. 240]. Следовательно, общение и деятельность связаны диалектически или, по словам Д.А. Леонтьева и И.Б. Ханиной, «представляют две стороны проявления социальной природы человека во взаимодействии с миром и другими людьми» [63, с. 27]. Другими словами, общение следует трактовать как реальность человеческих отношений, любые формы которого включены в ту или иную совместную деятельность. Именно через общение происходит формирование общности индивидов, которые в эту совместную деятельность включены.

По меткому замечанию В.Б. Кашкина [45], «определений у коммуникации приблизительно столько же, сколько и авторов работ о ней», поэтому для анализа существующих трактовок КК как научной категории целесообразно параллельно рассмотреть и авторские интерпретации понятий *коммуникация* и *общение*.

Отметим также, что существует два подхода (механистический и деятельностный) к трактовке коммуникации. В рамках механистического подхода коммуникация рассматривается как «однонаправленный процесс кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения» [51, с. 40]. Следовательно, так же механистически при этом понимается и сам человек, его действия регламентируются определенными правилами, а внешняя среда воспринимается как шум или помехи. Коммуникация с позиции деятельностного подхода трактуется как «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [Там же]. Такое толкование коммуникации роднит это понятие с общением в трактовке А.А. Леонтьева, что позволяет использовать термины «общение» и «коммуникация» как синонимы, семантической сутью которых является взаимодействие человека с миром и другими людьми.

Ю.Н. Емельянов также рассматривает общение с позиции взаимодействия, полагая его основой человеческой деятельности: «Общение... предполагает общность и соизменения взаимодействующих людей» [35, с. 6]. КК, формируемая «благодаря интериоризации социальных контекстов» [Там же], выступает, по его представлениям, условием эффективности взаимодействия с окружающими. Видимо, находясь под влиянием идей М. Аргайла, исследователь связывает КК со степенью «успешности задуманных актов влияния и используемых средств произвести впечатление на других» [Там же, с. 10]. В своей более поздней работе Ю.Н. Емельянов трактует КК как «уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [36, с. 6].

Разделяя мнение исследователей [74] о некоторой противоречивости такого толкования КК и способах ее «приобретения», отметим, что связь КК с «особенностями личности индивида в целом, в триединстве его чувств, мыслей и действий, развертываю-

щихся в конкретном социальном контексте...» [35, с. 8], выводит проблему скорее на онтологический уровень, что слабо согласуется с «уровнем обученности».

К числу несомненных достоинств предложенной модели КК следует отнести динамический характер самого научного конструкта, тонко подмеченный Ю.Н. Емельяновым. По его словам, «[п]риобретение коммуникативной компетентности... есть движение от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий, которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений и навыков и служат индивиду при дальнейших контактах с окружающими» [Там же, с. 6–7]. Такое толкование сущности КК открывает, на наш взгляд, перспективу исследования заявленной проблематики в русле культурно-исторического подхода.

Существенное влияние на разработку категориального содержания КК оказали исследования Л.А. Петровской. Изучая социально-психологическое воздействие в контексте «оптимизации форм межличностного общения» в совместной деятельности, она считала социально-психологический тренинг средством повышения социально-психологической компетентности его участников [83, с. 153], обозначая это понятие уже как «компетентность в общении» в своей более поздней работе [84]. Отметим, что в исследуемом научном понятии уже тогда соединились две его базовые составляющие: компетентность и общение, хотя смысловой акцент Л.А. Петровская ставит на общение, которое понимается как «сложное переплетение перцептивных, коммуникативных [и] интерактивных элементов» [85, с. 15]. Автор также выделяет ряд уровней компонентов в структуре общения: репродуктивный и продуктивный уровни общения, поверхностное и глубинное общение, манипулятивную и субъект-субъектную формы общения. Как подчеркивает Л.А. Петровская, «каждый из этих аспектов реализует свою определенную функцию...: есть немало ситуаций, когда оптимальным... оказывается общение стандартизованное, поверхностное и манипулятивное» [Там же]. С этой точки зрения проблема развития компетентности в общении представляется

процессом овладения человеком различными уровнями общения, обладающим двойственным характером: «с одной стороны, это приобретение каких-то новых знаний, умений и опыта, а с другой стороны, это коррекция, изменение уже сложившихся форм» [Там же, с. 28].

Отметим, что в работах Л.А. Петровской понятие «КК» трактуется по-разному. Оно может носить как более узкий характер, ассоциируясь с коммуникативной составляющей общения (обмен информацией) [86], так и обладать более широким смыслом, употребляясь синонимично понятию «компетентность в общении» [38, 87]. Более поздние работы Л.А. Петровской [86, 87] и работы, выполненные в соавторстве с другими исследователями [38], смещают смысловой акцент в интерпретации КК уже в сторону компетентности. КК понимается как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [Там же, с. 4]. Анализ природы компетентного общения позволил Л.А. Петровской выделить следующие компоненты в структуре компетентности в общении: 1) компетентность человека в самом себе (ориентация в собственном психологическом потенциале); 2) компетентность в партнере (понимание его психологического потенциала); 3) компетентность в ситуации и 4) компетентность в задаче. Развитие же КК, по мнению исследователя, происходит за счет «развития умений человека обратиться к исследованию собственного психологического потенциала» [86, с. 105].

О.И. Муравьева в своем диссертационном исследовании междисциплинарного характера связывает личностное развитие человека с появлением более эффективных коммуникативных стратегий в структуре его КК. Средством развития КК может выступать специально организованный тренинг, нацеленный на стимуляцию и развитие коммуникативного самосознания человека, в отличие от других видов групповой психологической работы.

Коммуникативное направление исследования коммуникативной компетентности

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

Автор рассматривает КК как «интегральное психологическое свойство человека, обеспечивающее, с одной стороны, возможность и характер реализации человеческой сущности в каждой конкретной ситуации общения и взаимодействия, с другой стороны, позволяющее достигать согласия с партнером и организовывать согласованные действия» [73, с. 7]. Другими словами, КК предстает интегральной личностной характеристикой, включающей в себя множество взаимосвязанных компонентов: когнитивные, эмоциональные, поведенческие, личностные, мотивационные и ценностно-смысловые [74], что позволяет человеку проявлять коммуникативную гибкость в любой ситуации общения. в табл. 1 в обобщенном виде представлены рассмотренные модели КК, сгруппированные по трем этапам становления данного научного понятия.

Компетентностное направление исследования КК

Компетентностное направление психологического исследования КК представляется в большей степени связанным с проблемами обучения и профессионализма. Необходимо подчеркнуть, что в психолого-педагогической литературе такого направления активно используются термины *компетенция* и *компетентность*. Многочисленные работы по данной проблематике свидетельствуют о том, что часть исследователей отождествляет эти понятия, употребляя их синонимично или используя только термин *компетенция*. Другие же принципиально разграничивают эти термины, придавая каждому из них свой сущностный смысл. Так, Н.Ю. Мамонтова под *компетенцией* понимает проявление в деятельности конкретных умений, что выражает связь между знанием и ситуацией. *Компетентность* рассматривается как «интегральное качество личности», представляющее собой общую способность и готовность к деятельности, которая основана на знаниях и опыте, приобретенных в процессе обучения и социализации и ориентированных на самостоятельную деятельность [66, с. 11]. По словам Р.П. Мильруда, *компетентность* представляет собой «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимо-

действия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций» [69, с. 36]. И.А. Зимняя также разграничивает данные понятия, рассматривая *компетентность* как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека» [42, с. 23]. В свою очередь, трактовка компетентности интегральным личностным качеством дает возможность исследователям выделить в ее составе следующие компоненты: когнитивную, эмоционально-волевую, поведенческую, мотивационную и ценностно-смысловую.

Исторически начало психологического исследования компетентности было положено американским психологом Дэвидом Макклелландом (David MacClelland), который занимался исследованием проблем мотивации. Вместе с коллегами он обнаружил, что эффективность человека в различных сферах (бизнес, творчество и наука) во многом определяется наличием у него потребностей более высокого уровня: стремление к достижению успеха (need for achievement), стремление к власти (need for power) и потребность в причастности (need for affiliation). Сами же эти потребности, в свою очередь, приобретаются под влиянием жизненных обстоятельств, опыта и обучения. В 1973 г. Д. Макклелландом была опубликована статья *Testing for competence rather than for intelligence*, в которой он выступил с резкой критикой существовавшей в то время в США системы тестирования. Ему удалось убедительно доказать, что традиционные тесты способностей и тесты на знание предмета не могут выступать предикторами эффективности профессиональной деятельности выпускников в будущем. Задавшись вопросом о прогностическом потенциале показателей школьной успеваемости, Д. Макклелланд пришел к выводу о том, что школьные оценки могут предсказать лишь умение выпускника выполнять тесты. Обобщая свой собственный опыт практической деятельности в качестве преподавателя, исследователь сравнил 8 «сильных» и 8 «слабых» (в соответствии с рейтингом успеваемости) студентов, которые учились у него в конце 1940-х годов, на предмет их достижений через 15–18 лет (в начале 1960-х годов). Он с удивлением обнаружил, что все они стали ад-

вокатами, врачами, учеными и преподавателями, а различие при этом заключалось лишь в возможности поступить в более престижное учебное заведение для получения дальнейшего образования, но даже этот факт не предопределял более успешной профессиональной карьеры в будущем.

Критика практики тестирования способностей, уже звучавшая начиная с конца 1950-х годов, тем не менее не оказывала заметного влияния на существовавшую в то время систему образования. В своей статье Д. Макклелланд выдвинул альтернативный вариант – тестирование компетентности (competence) – и описал его базовые принципы [141, р. 7–13]:

1. Создание теста компетентности на основе тех конкретных умений, которые требуются для выполнения той или иной работы.

2. Любая характеристика человека меняется в результате приобретения им соответствующего опыта, что необходимо учитывать в тесте компетентности.

3. Доступность информации о том, каким образом человек может развить необходимые ему компетенции (competencies).

4. Группировка компетенций для комплексного отражения различных аспектов жизни человека: профессиональные компетенции, навыки межличностного взаимодействия, лидерские качества и т.д.

5. Тестирование умений человека предлагать различные варианты решения той или иной задачи и выбирать из них наиболее эффективное.

6. Более высокий уровень абстракции по отношению к конкретным умениям при разработке тестов компетентности для увеличения их обобщающих возможностей.

Существенный вклад в становление научных представлений о сущности компетентности, условиях ее развития и способах ее оценки внес британский психолог Джон Равен (John Raven), опиравшийся в своих исследованиях на идеи, высказанные Д. Макклелландом. В 1984 г. была издана его книга *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*, русский перевод которой появился в 2002 г.

Изучая природу компетентности, Дж. Равен пришел к выводу о неразрывной связи ее роста и развития с системой личных ценностей человека. Автор отмечал, что «выявление ценностных ориентаций индивида, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешение ценностных конфликтов и оценки альтернатив представляет собой основу любой программы развития компетентности» [93, с. 187]. Такая идея в корне отличалась от доминировавших в обществе того периода представлений о существенных принципах образования. Даже широко позиционируемая установка на когнитивное развитие учащихся не считалась связанной с ценностями. Однако, по утверждению Дж. Равена, «сама деятельность по поощрению и созданию условий для когнитивного развития – любопытства, готовности использовать книги для поиска информации, способности к обобщению и планированию, умения предвидеть возможные затруднения и придумывать способы их разрешения – уже опирается на систему ценностей» [Там же, с. 188].

Ключевым моментом в понимании сущности компетентности в трактовке Дж. Равена является осознание того факта, что ее развитие имеет место только в процессе стремления к значимым целям. Сама компетентность представляется многокомпонентным конструктом, причем часть этих компонентов связана с когнитивной сферой человека, другие связаны с эмоциональной сферой, а третьи – с волевой. Сочетаясь по-разному между собой, эти компоненты могут проявляться в качестве составляющих эффективного поведения, и, по мнению исследователя, «чем больше таких компонентов вовлекает человек в процесс достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность, что он этих целей добьется» [Там же, с. 253].

Кроме того, в работе Дж. Равена приведен подробный список видов компетентности [Там же, с. 281–297]. Он включает в себя: тенденцию к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденцию контролировать свою деятельность; вовлечение эмоций в процесс деятельности; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использо-

вание обратной связи; уверенность в себе; самоконтроль; адаптивность: отсутствие чувства беспомощности; склонность к размышлениям о будущем: привычку к абстрагированию; внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; самостоятельность мышления, оригинальность; критическое мышление; готовность решать сложные вопросы; готовность работать над чем-то спорным и вызывающим беспокойство; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих); готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск; отсутствие фатализма; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; знание того, как использовать инновации; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям; установку на взаимный выигрыш и широту перспективы; настойчивость; использование ресурсов; доверие; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения; способность принимать правильные решения; персональную ответственность; способность к совместной работе ради достижения цели; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят; стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников; готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения; способность разрешать конфликты и смягчать разногласия; способность эффективно работать в качестве подчиненного; терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих; понимание плюралистической политики; готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Анализ представленных видов компетентности позволяет утверждать, что понятие компетентности психологически связано со способностью и готовностью действовать, а также с такими личностными качествами человека, как ответственность, терпимость и доверие.

Заметный вклад в исследование КК в отечественной психологии внесли работы Н.В. Кузьминой. В 1990 г. вышла в свет ее кни-

га *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*, где была представлена концепция профессионально-педагогической компетентности, ключевым положением которой выступала интегральная природа этого личностного свойства, а ее структура содержала пять основных элементов (приводится по: [39]). Один из видов компетентности Н.В. Кузьмина обозначила как социально-психологическую компетентность в области процессов общения, которую можно считать прообразом КК в рамках *компетентностного* направления ее исследования.

Во второй половине 90-х годов прошлого столетия Л.М. Митина, исследуя педагогическую компетентность, выделила две ее основные составляющие: деятельностную и коммуникативную. Она определяет педагогическую компетентность как «знания, умения, навыки, а также приемы и способы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности, или, иными словами, гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков культуры педагогического общения» [70, с. 46].

И.А. Зимней удалось осуществить тщательный анализ понятия «компетентность» в русле компетентностного подхода к образованию. Опираясь на теоретические положения отечественной психологии о том, что: 1) человек является субъектом общения, познания и труда; 2) человек проявляется в системе отношений к обществу, к другим, к себе и к труду; 3) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития и 4) профессионализм включает в себя компетентности, исследователь выделила три основные группы компетентностей. Они представляют собой: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как к субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее типах и формах [39, с. 40].

В отношении состава самой компетентности следует отметить, что это сложный интегральный многокомпонентный конструкт. И.А. Зимняя полагает, что компетентность включает в себя следующие элементы: 1) готовность к проявлению компетентности (мо-

тивационный аспект); 2) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); 3) опыт проявления компетентности в различных ситуациях (поведенческий аспект); 4) отношение к содержанию компетентности и к объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); 5) эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности (эмоциональный аспект) [Там же, с. 41].

Более поздние работы И.А. Зимней фокусируются на ключевых социальных компетентностях, которые определяются как то, что отвечает за «нормальную жизнедеятельность человека в социуме», и вводят понятие «единой социально-профессиональной компетентности», которая представляется «целостным результатом профессионального образования» [42, с. 24]. К ключевым социальным компетентностям исследователь причисляет следующие: 1) компетентность здоровьесбережения; 2) компетентность гражданственности; 3) компетентность социального взаимодействия; 4) компетентность в общении; 5) компетентность информационных технологий. Отметим, что, не используя напрямую термин «коммуникативная компетентность», И.А. Зимняя тем не менее распределяет его содержание практически по всем из указанных ключевых социальных компетентностей.

Размышления о природе компетентности приводят В.А. Болотова и В.В. Серикова в выводу о том, что «она [компетентность], будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [23, с. 12]. Следовательно, компетентность в таком ракурсе выступает мерилем личностного и профессионального развития человека.

С акмеологических позиций компетентность рассматривается как «интегральная способность человека строить свое поступательное развитие в различных сферах жизнедеятельности с постоянным усложнением задач и возрастанием уровней достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы» [51, с. 88–89]. Другими словами, компетентность обладает ди-

намическим характером, а условием ее развития выступают психологические ресурсы человека. Также можно говорить о том, что вектор развития компетентности обращен «в сторону усложнения целей и задач, которые человек ставит перед собой» [4, с. 35]. Последнее, на наш взгляд, выводит проблему развития компетентности, в том числе и КК, в плоскость личностно-профессионального становления [48] в условиях реальной жизнедеятельности человека.

Лингвокультурологическое направление исследования КК

Лингвокультурологическое направление исследования КК включает работы специалистов в области философии языка и культурологии, лингвистики и межкультурной коммуникации, языкового и профессионального образования, что приводит к еще большему расхождению смыслового содержания исследуемого научного понятия, что затрудняет анализ и сравнение существующих трактовок КК. К тому же представители данного направления активно используют в своих работах термины *коммуникативная компетентность* и *коммуникативная компетенция*, что создает дополнительные трудности при анализе обозначенной научной категории. Однако именно междисциплинарный анализ позволяет, по нашему мнению, выявить существенные характеристики данного конструкта, поскольку его специфические особенности высвечиваются на пересечении интерпретаций КК, предложенных различными предметными областями.

Появление термина *competence* в лингвистике традиционно связывают с именем Ноама Хомски (Noam Chomsky), когда в 1965 г. была опубликована его книга *Aspects of the Theory of Syntax*, где он разграничил понятия *linguistic competence* и *linguistic performance*. N. Chomsky определил *competence* как знание говорящим-слушающим своего языка, а *performance* он связал с реальным использованием языка в конкретных ситуациях [124].

Вероятно, такая узкая трактовка *competence* послужила основанием для перевода данного термина на русский язык как *компетенция* [107], что далее привело к широкому использованию

именно этого понятия в исследованиях отечественных авторов. В англо-русском словаре В.К. Мюллера указано, что *competence* может означать следующее: 1) способность, умение; 2) компетентность; 3) достаток, хорошее материальное положение; 4) юр. компетенция, правомочность [75, с. 139]. В свою очередь, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* [143] связывает *competence* и *competent* со способностью человека выполнять что-либо хорошо и с обладанием достаточными умениями и знаниями для выполнения чего-либо хорошо или в соответствии со стандартом соответственно. Из этого следует, что современное толкование *competence* в большей степени ассоциируется с эффективностью деятельности и соответствием результатов этой деятельности определенным стандартам.

Отметим, что и в зарубежной литературе понятие *competence* интерпретируется исследователями по-разному. М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [123], анализируя ряд работ по прикладной лингвистике, появившихся в 80-х годах прошлого века, указывают на то, что существовавшие в то время представления о *competence* были зачастую противоречивы. Ряд исследователей придерживался мнения, что данный конструкт является динамическим по своей сути. Другие вслед за Н. Хомским подчеркивали его статичность в противовес использованию языка в реальных ситуациях.

Появление в науке такого понятия, как *коммуникативная компетентность (communicative competence)*, в конце 1960-х годов было обусловлено необходимостью учесть коммуникативную природу языка. Американский социолингвист и антрополог Делл Хаймс (Dell Hymes) ввел этот термин в научный обиход [130, 131], чтобы устранить дихотомию Н. Хомского *competence – performance*. Д. Хаймс полагал, что и знание языка, и его употребление детерминированы как когнитивно, так и социально, а взаимодействие этих двух факторов и обеспечивает осуществление того или иного коммуникативного действия. Исследователь характеризует КК с точки зрения того, насколько конкретное коммуникативное действие 1) формально возможно (possible); 2) осуществимо (feasible); 3) уместно (appropriate) и 4) фактически выпол-

нено (performed) [131, p. 281]. Анализируя эти параметры, G. Rickheit, H. Strohner и C. Vorweg подчеркивают, что *формальная возможность* связана со знанием грамматических правил и культурных норм в отношении того или иного коммуникативного действия. *Осуществимость* учитывает психолингвистические особенности участников коммуникативного действия в когнитивном, эмоциональном и поведенческом плане. *Уместность* отражает соответствие между коммуникативным действием и коммуникативной ситуацией. И, наконец, *фактическая выполнимость* отвечает за проявление компетентности при выполнении конкретного коммуникативного действия [145].

Юрген Хабермас (Jürgen Habermas), немецкий социолог и философ, подверг критике и *linguistic competence* Н. Хомского за ее узость и монологичность и *communicative competence* Д. Хаймса за ее эмпиричность и ограниченность социолингвистическими рамками. Его интерпретация КК отражала диалогичность коммуникативного действия, универсальность составляющих диалога и их независимость от внешних факторов и, кроме того, связывала компетентность с «идеальной речевой ситуацией», закладывая тем самым, на наш взгляд, идею развития или совершенствования КК [127]. Однако в дальнейшем наиболее востребованным и в лингвистике, и в сфере образования оказалось именно эмпирическое представление Д. Хаймса о сущности КК.

В конце 70-х годов прошлого века понятие КК вошло в теорию и практику языкового образования в качестве противовеса доминировавшей в тот период педагогической традиции. Она была связана с запоминанием грамматических правил и переводом предложений вне контекста (*грамматико-переводной метод*) и закреплением изучаемого материала путем многократного повторения, суть которого метафорически выражается как «drill and kill» (*аудиолингвальный метод*). Внедрение коммуникативного подхода в практику обучения иностранному языку отражал демократические настроения западного общества того времени: идею диалога и взаимодействия между представителями различных языковых сообществ в контексте расширения возможностей социального и

экономического развития. Анализируя становление коммуникативного подхода, С. Kramersch [137] отмечает, что смысловые акценты теории и практики языкового образования того периода фокусировались на понимании специфики функционирования языка. В центре внимания оказались диалогичность речевой ситуации и социокультурный контекст, при этом идея диалога трактовалась широко, охватывая и устную, и письменную коммуникацию, как диалог между говорящим и слушающим, между текстом и читающим. Однако со временем, по мнению С. Kramersch, педагогические представления о коммуникативной компетентности претерпели значительные изменения. К началу нынешнего столетия это понятие свелось, скорее, к модальности разговорной речи, как отмечает исследователь, т.е. способности общаться с человеком, говорящим на изучаемом языке. Коммуникацию в образовании стали понимать узко как обмен информацией, быстрый и эффективный, а изучение иностранного языка стало определяться в основном инструментальными целями.

Эти изменения, по всей видимости, были обусловлены как доминирующими в то время тенденциями в исследованиях КК, так и запросами языкового образования. В 1980-х и 1990-х годах усилия исследователей в области прикладной лингвистики были направлены на детализацию обозначенной категории. Во многом на это повлияла и образовательная практика, так как возникла необходимость понимания структуры КК для обеспечения формирования ее компонентов в учебном процессе и адекватной оценки полученного результата. Именно в этот период был разработан целый ряд моделей *коммуникативной компетентности* или *компетенции* (в соответствии с традицией обозначения этого термина в отечественном языковом образовании), например: [116, 117, 121–123].

Так, модель *коммуникативной компетенции* (*communicative competence*), предложенная М. Canale и М. Swain [121] и несколько модифицированная в более поздней работе [122], оказала заметное влияние на образовательную практику и послужила отправной точкой для дальнейших исследований КК в области прикладной лингвистики. Первоначально разработчики модели выделили три

составляющие в структуре коммуникативной компетенции, затем модель была расширена до четырех структурных компонентов, что определило уровневый характер обозначенной научной категории. В соответствии с этой моделью *коммуникативная компетенция* включает в себя четыре компетенции: 1) *грамматическую* (grammatical); 2) *социолингвистическую* (sociolinguistic); 3) *стратегическую* (strategic) и 4) *дискурсивную* (discourse).

Позже L.F. Bachman предложил модель *коммуникативной языковой способности* (*communicative language ability*) [116], которая опиралась на результаты исследований в области языкового тестирования. По мнению автора модели, такая способность объединяет как знание языка или языковую компетенцию, так и проявление этой компетенции в действии в соответствии с коммуникативным контекстом. Согласно L.F. Bachman, *коммуникативная языковая способность* состоит из трех основных компонентов: 1) *языковая компетенция* (language competence); 2) *стратегическая компетенция* (strategic competence) и 3) *психофизиологические механизмы* (psychophysiological mechanisms). Отметим, что языковая компетенция в этой модели была представлена в виде многоуровневой структуры, компоненты которой находились в определенной иерархической связи между собой. Более поздняя модель, созданная в соавторстве с A.S. Palmer [117], имела дело уже с *языковой способностью* (*language ability*) и содержала два основных параметра: *знание языка* (language knowledge) и *стратегическую компетенцию*. В свою очередь, каждый из этих составных элементов включал в себя ряд уровней и подуровней.

Модель коммуникативной компетентности (*communicative competence*), разработанная M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [123], также представляла собой многоуровневую структуру и включала в себя пять основных компетенций: 1) лингвистическую (*linguistic*); 2) стратегическую (*strategic*); 3) социокультурную (*sociocultural*); 4) акциональную (*actional*) и 5) дискурсивную (*discourse*). Отличительной особенностью данной модели является, с одной стороны, еще большая детализация структурных компонентов КК, а с другой – их определенная взаимо-

связь. Так, дискурсивная компетенция иерархически занимает более высокое положение по отношению к трем другим компетенциям: лингвистической, социокультурной и акциональной. В свою очередь, стратегическая компетенция существенно влияет на остальные четыре компонента, так как отвечает за реализацию коммуникативных стратегий. Предложенная модель включает в себя элементы разного рода, которые используются для описания структурных компонентов КК, а именно: знания, правила, навыки, способности, условия, стратегии, лексические единицы и т.д., что сами авторы рассматривают в качестве некоторого ограничения своей модели. Однако мы считаем, что именно такое разнообразие свидетельствует, прежде всего, об интегративности самого конструкта КК, его комплексной природе с психологической точки зрения, проявляющейся в замысловатом переплетении разнообразных аспектов человеческой психики: когнитивных, эмоциональных, поведенческих и ценностно-смысловых.

Следующий этап в исследовании проблематики КК начался в самом конце 20-го столетия, демонстрируя постепенное усложнение трактовки данного понятия. Стремление ученых и практиков адекватно отразить сложную природу КК привело к появлению в работах зарубежных специалистов таких конструктов, как *transcultural competence* [150], *intercultural communicative competence* [110], *intercultural competence* [147], *symbolic competence* [137]. Эти тенденции, прежде всего, свидетельствуют о современных представлениях в области лингвистического образования о неразрывном единстве языка и культуры. С этой точки зрения процесс изучения человеком иностранного языка реализуется через овладение им новыми культурными нормами и представлениями о мире, характерными для носителей изучаемого языка, что обеспечивает возможность сосуществования в условиях двух и более культур.

Для современного мира характерно наличие разнообразных контактов с представителями многоязычных сообществ, придерживающихся разных идеологий и систем ценностей. Можно говорить о том, что «быть коммуникативно-компетентным в эпоху глобализма означает быть готовым и способным к взаимодей-

ствию с другими» [4, с. 41]. По мнению С.Ж. KramSch [137], человеку необходимо знать, когда и о чем нужно говорить, а когда лучше помолчать; как интерпретировать невербальные сигналы, чтобы распознать намерения партнера по коммуникации; как использовать знание своего языка, языка собеседника и знание других языков для достижения взаимопонимания в процессе социального взаимодействия.

В работах отечественных исследователей ИКК также обнаруживается тенденция к усложнению трактовки этого научного понятия. Р.П. Мильруд, в частности, рассматривает компетентность в языковом образовании как «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций» [69, с. 36]. Н.В. Копылова детерминирует ИКК как «личностное качество, выражающееся в готовности и способности действовать на основе иноязычных компетенций в различных жизненных ситуациях, в том числе и в контексте профессиональной деятельности» [51, с. 4–5].

В табл. 2 приведены в обобщенном виде рассмотренные модели КК, сгруппированные по трем этапам становления данного научного понятия в рамках *лингвокультурологического* направления исследования этой проблематики.

Заключительные ремарки

Проведенный междисциплинарный теоретический анализ отечественных и зарубежных публикаций общеметодологического и прикладного характера дал возможность систематизировать существующие научные представления о КК и рассмотреть становление этого научного понятия в его исторической транспективе. Было выделено три основных направления исследований проблематики КК (*коммуникативное, компетентностное и лингвокультурологическое*) в зависимости от фокуса исследовательского интереса.

Лингвокультурологическое направление исследование коммуникативной компетентности

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

Коммуникативное направление в основном ориентировано на исследование вопросов эффективности общения, межличностных аспектов коммуникации и психологической культуры личности, при этом интерпретация КК в значительной степени определяется представлениями исследователя о сущности общения (коммуникации). *Компетентностное* направление исследования КК объединяет работы, фокусирующиеся на проблемах обучения и профессионализма, а его особенностью является включенность КК в качестве составного элемента более емкого конструкта «профессиональная компетентность». Отметим также, что в этом направлении исследований КК наблюдается отсутствие единого подхода к трактовке данной компетентности из-за смешения понятий «компетентность» и «компетенция». *Лингвокультурологическое* направление исследования КК связано с работами специалистов в области языкового образования и межкультурной коммуникации, лингвистики и культурологии. С этой точки зрения КК выступает сложным многомерным и многокомпонентным феноменом, семантически опосредованным понятиями «коммуникация», «компетентность», «язык» и «культура».

Сравнительный анализ трактовок КК (в рамках *коммуникативного* и *лингво-культурологического* направлений исследования) в их исторической трансспективе позволил выявить определенные закономерности развития данной научной категории. Были выделены три этапа становления КК как научного понятия: *инициация*, *инструментализация* и *интеграция* (табл. 1, 2). К особенностям этапа *инициации* можно отнести некоторого рода терминологическую дефицитарность, вызванную невозможностью охарактеризовать исследуемое явление существующими научными категориями. Новое понятие при этом позволяет, скорее, качественно описать изучаемый феномен, демонстрируя довольно широкую степень его трактовки. Для этапа *инструментализации* характерно появление разнообразных моделей, отражающих сущностные признаки изучаемого явления и дающих возможность количественного измерения его структурных компонентов. Дальнейшее расширение и углубление представлений о научном понятии часто про-

исходит за счет его заимствования специалистами других отраслей науки. На этапе *интеграции* происходит слияние научного знания об этом понятии, накопленного различными предметными областями, для решения тех или иных исследовательских задач. Результатом такой интеграции является многомерность и многоаспектность используемого научного конструкта.

Современное толкование КК как научного понятия характеризуется наличием целого ряда подходов к ее определению в зависимости от позиции, занимаемой исследователем, и его принадлежности к той или иной предметной области. Вместе с тем обнаруживается определенная тенденция в исследовании КК с акцентом на ее трактовку интегральным личностным качеством человека, обеспечивающим его эффективность и гибкость в процессе взаимодействия с другими людьми. Фокусом такой интерпретации КК является как ее многомерность и многогранность, так и неразрывное единство составляющих ее когнитивных, эмоциональных, поведенческих, мотивационных и ценностно-смысловых компонентов.

1.2. Иноязычная коммуникативная компетентность как психологический феномен

Анализ отечественных и зарубежных публикаций, проведенный в рамках *лингвокультурологического* направления исследования коммуникативной компетентности (КК) [1] и частично представленный в разд. 1.1 данной коллективной монографии, позволил выявить некоторую специфику исследовательской интерпретации обозначенного научного понятия. Во-первых, именно лингвокультурологическое направление исследования КК обнаруживает в изучаемом явлении все четыре семантических поля: коммуникация, компетентность, язык и культура. В этой связи термин «иноязычная коммуникативная компетентность» (ИКК), используемый отечественными исследователями, представляется наиболее адекватным в контексте отражения семантической многозначности и

многомерности исследуемого феномена. Во-вторых, транспективный анализ становления самого научного понятия в рамках указанного направления позволяет говорить о постепенном усложнении его интерпретации исследователями. С одной стороны, это происходит за счет все более глубокого проникновения в сущность исследуемого явления и выявления его специфических особенностей в конкретной отрасли научного знания. С другой стороны, смежные предметные области постоянно способствуют расширению и углублению представлений исследователей и практиков об изучаемом феномене. В-третьих, обнаруживается определенная тенденция в современных подходах к изучению ИКК, когда последняя трактуется интегральной личностной характеристикой человека, обеспечивающей его эффективность в ходе взаимодействия с другими людьми. По нашему мнению, именно эта обращенность к человеку открывает перспективу исследования становления ИКК как психологического феномена.

Обращение к психологическому исследованию ИКК требует тщательной проработки психологического содержания данной научной категории. Для этого прибегнем к анализу существующих на сегодняшний момент моделей КК в рамках лингвокультурологического направления ее исследования и представлений специалистов различных предметных областей о сущности ИКК.

Появление термина *communicative competence* в 60-х годах прошлого столетия [130, 131] было обусловлено, прежде всего, необходимостью учесть коммуникативную природу языка и устранить известную дихотомию Н. Хомского [124]: знание языка (*linguistic competence*) vs употребление языка (*linguistic performance*). Как полагал Д. Хаймс [131], и знание языка, и его употребление опосредованы как когнитивно, так и социально, а взаимодействие этих факторов, в свою очередь, детерминирует реализацию любого коммуникативного действия. Рассматривая коммуникативную компетентность, он характеризует ее с позиции 1) формальной возможности, 2) осуществимости, 3) уместности и 4) фактического выполнения конкретного коммуникативного действия. Другими словами, предложенное Д. Хаймсом понятие

включало в себя очень важный, на наш взгляд, аспект, отражающий взаимодействие когнитивных и социальных факторов в ходе реализации участниками того или иного коммуникативного действия. Кроме того, эти факторы оказывали влияние и на развитие самой КК.

Ю. Хабермас [127], в свою очередь, подверг критике трактовку Д. Хаймса из-за ее эмпиричности и ограниченности социолингвистическими рамками, предложив свою интерпретацию КК. Он полагал, что ключевыми факторами для понимания природы КК являются 1) диалогичность самого коммуникативного действия, 2) универсальность составляющих диалога и 3) независимость этих составляющих от внешних условий. Связав КК с «идеальной речевой ситуацией» и «идеальным говорящим», Ю. Хабермас, на наш взгляд, заложил тем самым динамический характер КК, т.е. идею о ее развитии. Поясняя эту мысль, отметим, что идеальная речевая ситуация, согласно Ю. Хабермасу, предполагает равноправие участников коммуникативного действия, их ответственность за происходящее и ориентацию на взаимопонимание. Другими словами, КК может выступать мерилем способности участников достигать взаимопонимания в ходе коммуникации, а идеальная речевая ситуация представляет собой некий эталон коммуникативного действия, стремление к которому и обеспечивает развитие КК как необходимого личностного качества.

Анализ литературы также показал, что в дальнейшем и в лингвистической среде, и в сфере образования наиболее востребованным оказалось определение КК, предложенное Д. Хаймсом. Так, введение понятия КК в теорию и практику языкового образования в конце 70-х годов прошлого века способствовало внедрению коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. По мнению С. Kramsch [137], образовательные интересы того периода были обусловлены представлениями о диалогичности речевой ситуации и роли социокультурного контекста. Идея диалога, цель которого фокусировалась на взаимодействии с представителями других языковых сообществ, рассматривалась в широком смысле, охватывая как устную, так и письменную коммуникацию.

Исследование КК в русле языкового образования в последующие годы ориентировалось в большей степени на детализацию обозначенной научной категории, отвечая запросам образовательной практики. Усилия специалистов в области прикладной лингвистики в 80–90-х годах прошлого века сосредоточивались в основном на создании различных моделей КК с целью обеспечения формирования ее составных элементов в учебном процессе и адекватной оценки полученного результата.

В частности, модель КК (или *компетенции*, как традиционно обозначается это понятие в отечественной литературе по проблемам лингвистического образования), ставшая отправной точкой для дальнейших исследований в прикладной лингвистике и оказавшая значительное влияние на образовательную практику, была разработана М. Canale и М. Swain [121, 122]. Исследователи сначала выделили три, а затем четыре компонента в структуре коммуникативной компетенции, придав таким образом уровневый характер своей модели. Согласно разработчикам модели, коммуникативная компетенция содержит 1) грамматическую, 2) социолингвистическую, 3) стратегическую и 4) дискурсивную компетенции.

Обратимся к более детальному рассмотрению данной модели. *Грамматическая компетенция* предполагает соответствующий уровень грамматической точности, необходимой для осуществления устной и письменной коммуникации, и отвечает за знание лексических единиц и правил фонологии, морфологии, синтаксиса и семантики. М. Canale и М. Swain отмечают, что грамматическая компетенция представляет собой знание о том, как правильно понимать и порождать смысл высказывания: «...the knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances» [121, p. 30].

Социолингвистическая компетенция связана со знанием правил употребления языковых средств в соответствии с существующими социокультурными нормами. Другими словами, социолингвистическая компетенция характеризует человека в контексте уместности того или иного высказывания в процессе коммуникации и от-

вечает за выбор языковых средств, адекватных той или иной коммуникативной ситуации.

Обратим внимание на то, что М. Canale и М. Swain, вслед за N. Chomsky, различают понятия *competence* и *performance*, определяя первое как знание говорящим системы языковых кодов, а последнее – как использование языковых средств в конкретных ситуациях: «...competence refers to knowledge of grammar and of other aspects of language while performance refers to actual use» [121, p. 3]. Авторы модели, основываясь на представлении N. Chomsky, также подчеркивают роль психологических факторов, отвечающих за восприятие и порождение речи, при использовании языковых средств: «...performance mainly concerns the psychological factors that are involved in the perception and production of speech» [Там же]. Разделяя позицию ряда исследователей того времени [120, 131] в отношении ограниченности понятия *competence*, введенного N. Chomsky, М. Canale и М. Swain подчеркивают необходимость использования другого, более емкого конструкта – *communicative competence*.

По мнению R. Campbell и R. Wales, предложенное понятие отражает способность партнеров по коммуникации порождать и понимать высказывания в соответствии с контекстом: «...the ability to produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made» [120, p. 247]. В отношении модели М. Canale и М. Swain следует отметить, что основными структурными компонентами там представляются *грамматическая компетенция* как знание говорящим грамматической основы языка и *социолингвистическая компетенция* как знание правил употребления языковых средств согласно социолингвистическим нормам. Авторы модели также подчеркивают неразрывное единство этих двух компетенций: «Just as Hymes (1972) was able to say that there are rules of grammar that would be useless without rules of language use, so we feel that there are rules of language use that would be useless without rules of grammar» [121, p. 5]. Исследователи все-таки разграничивают понятия *communicative competence* и *communicative performance* в своей мо-

дели, обозначая последнее как реализацию вышеупомянутых компетенций и их взаимосвязь в реальном коммуникативном действии, подчеркивая важность психологических факторов в процессе осуществления коммуникации. Обсуждая в своей работе методику обучения языку и способы оценки образовательного результата, М. Canale и М. Swain трактуют оба понятия как существующие в неразрывном единстве и отмечают, что «измерить» компетенцию возможно лишь через реальное действие.

Отметим также, что разработчики модели рассматривают *communicative competence* скорее в узком смысле, полагая это понятие частью более общего конструкта *языковая компетенция (language competence)*. «...[C]ommunicative competence will be viewed as a subcomponent of a more general language competence, and communicative performance viewed as one form of more general linguistic performance» [121, p. 7]. По-видимому, именно это обстоятельство способствовало тому, что отечественные исследователи и специалисты в области языкового образования активно используют термин «коммуникативная компетенция» при анализе данной модели.

Далее, кроме вышеупомянутых грамматической и социолингвистической компетенций, М. Canale и М. Swain включили в свою модель стратегическую и дискурсивную компетенции. *Стратегическая* компетенция соответственно носит компенсаторный характер и позволяет человеку справляться с трудностями в процессе коммуникации, возникающими из-за слабого знания языка или недостатка опыта общения в иноязычной среде. Авторы модели также подчеркивают, что эта компетенция развивается в процессе реальной коммуникации, поскольку именно в этот момент включается смысловая составляющая коммуникативного действия в отличие от учебной ситуации.

Дискурсивная компетенция, которая в первом варианте модели была включена в состав социолингвистической компетенции, отвечает за способность человека сочетать высказывания разного рода и коммуникативные функции в рамках дискурса: «...knowledge of how utterances and communicative functions can be

combined according to the principles of discourse» [121, p. 20]. Другими словами, правила дискурса придают человеческой речи связность, отражая ту или иную сферу его жизнедеятельности и определяя выбор соответствующих языковых средств и коммуникативных функций.

Таким образом, анализ модели коммуникативной компетенции, разработанной М. Canale и М. Swain [121, 122], показал следующее. Во-первых, данная модель представляет собой уровневую структуру. С одной стороны, коммуникативная компетенция входит в состав более общего конструкта «языковая компетенция», а с другой – она сама содержит четыре существующих в неразрывном единстве компонента: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции. Во-вторых, коммуникативная компетенция в такой интерпретации подчеркивает когнитивную составляющую исследуемого явления, проявляющуюся в знании грамматических правил, социолингвистических норм, возможных компенсаторных стратегий и правил дискурса. В-третьих, коммуникативная компетенция противопоставляется использованию языка в коммуникативной ситуации. Однако проявление этой компетенции связано именно с речевой деятельностью, и только в действии ее можно оценить.

Следующая модель, которую предложил L.F. Bachman, опираясь на результаты исследований в области языкового тестирования. *Communicative language ability* соответственно характеризует как знание языка или компетенцию, так и проявление этой компетенции в действии сообразно коммуникативной ситуации: «Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use» [116, p. 84].

Отметим, что в работах отечественных авторов встречаются различные переводы названия этой модели: коммуникативная языковая способность [13] и коммуникативное языковое умение [53, 108]. Сам L.F. Bachman рассматривал это понятие с практической точки зрения – как способность или умение использовать языковые сред-

ства (язык) в коммуникативной ситуации: «...the ability to use language communicatively involves both knowledge of, or competence in the language, and the capacity for implementing, or using this competence» [116, p. 81]. Следует упомянуть, что Б.М. Теплов [103], в частности, интерпретировал способности как некоторые индивидуально-психологические особенности человека, определяющие его успешность в той ли иной деятельности и, кроме того, развивающиеся в процессе этой деятельности. С этой точки зрения использование термина *коммуникативная языковая способность* представляется более адекватным для анализа модели L.F. Bachman.

Предложенная модель подчеркивает наличие взаимосвязи между составляющими этой способности и роль контекста в процессе использования языковых средств. Так, описывая влияние контекста, L.F. Bachman включает в это понятие и дискурс, и коммуникативную ситуацию в социолингвистическом смысле, отмечая при этом определяющее положение последней при выборе формы высказывания и коммуникативной функции: «This context includes both the discourse, of which individual utterances and sentences are part, and the sociolinguistic situation which governs, to a large extent, the nature of that discourse, in both form and function» [116, p. 82–83]. Автор также предпринимает попытку более широкой трактовки коммуникации: «...communication as something more than simple transfer of information» [Ibid, p. 83]. Другими словами, он связывает знание языка или компетенцию с достижением специфических коммуникативных целей и акцентирует внимание на динамическом характере коммуникативного действия.

Коммуникативная языковая способность, согласно автору модели, включает в себя три основных компонента: 1) языковую компетенцию (*language competence*); 2) стратегическую компетенцию (*strategic competence*) и 3) психофизиологические механизмы (*psychophysiological mechanisms*). Как отмечает L.F. Bachman, *языковая компетенция* предполагает знание языковых средств, используемых в процессе коммуникации. Далее, *стратегическая компетенция* определяет способность человека контекстно проявлять языковую компетенцию в соответствующих коммуникатив-

ных ситуациях. На стратегическую компетенцию, согласно автору модели, влияют как социокультурные знания (как компонент языковой компетенции), так и общие представления человека о мире. Что касается *психофизиологических механизмов*, то к ним относятся те нейро- и физиологические процессы, которые задействованы при использовании языка.

Дальнейший анализ модели, предложенной L.F. Bachman, показывает, что приведенные компоненты коммуникативной языковой способности, в свою очередь, делятся на составные элементы, которые тоже являются многокомпонентными. Соответственно исследуемое понятие можно графически представить в виде дерева, элементы которого связаны между собой иерархически. Например, языковая компетенция включает в себя организационную (*organizational*) и прагматическую (*pragmatic*) компетенции, которые затем делятся еще на несколько составных частей. Стратегическая компетенция включает в себя элементы, связанные с оценкой (*assessment*), планированием (*planning*) и осуществлением (*execution*) коммуникативного действия для достижения поставленных целей. Задействованные в процессе использования языка психофизиологические механизмы реализуются через каналы восприятия (аудиальный / визуальный) и рецептивные / продуктивные аспекты использования языковых средств.

В более поздней работе L.F. Bachman в соавторстве с A.S. Palmer предложили другую модель [117], которая носит обобщающий характер и ориентирована скорее на задачи языкового тестирования. Эта модель получила название *языковой способности (language ability)*, включающей в себя знание языка (*language knowledge*) и метакогнитивные стратегии (*metacognitive strategies*). Авторы руководствуются понятием «знание» в этой модели, а составные элементы языковой способности содержат, как и ранее, иерархически связанные структурные компоненты. Метакогнитивные стратегии представляют собой оценку (*assessment*), постановку цели (*goal-setting*) и планирование (*planning*).

Таким образом, анализ представленных моделей [116, 117] позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, модель коммуни-

кативной языковой способности интегрирует компетенцию или знание языка и проявление этой компетенции в коммуникативном действии в соответствии с социокультурным контекстом. Следовательно, данная модель эксплицитно соединяет в себе когнитивную и поведенческую составляющие применения языковых средств в ситуациях коммуникации и имплицитно задействует эмоциональные и ценностно-смысловые аспекты (через социокультурные нормы). Во-вторых, авторы подчеркивают наличие взаимосвязи структурных элементов и иерархический характер самой модели. В-третьих, модель коммуникативной языковой способности представляет собой попытку более широкой трактовки коммуникации (взаимодействие), что обнаруживается в появлении коммуникативных целей и способов их достижения и соответственно в появлении мотивационного фактора проявления компетенции. Другими словами, модель коммуникативной языковой способности, предложенная L.F. Bachman, в большей степени соответствует современным представлениям исследователей о сущности коммуникативной компетентности, включая иноязычную коммуникативную компетентность, и по пониманию коммуникации, и по сложности и интегральности самого конструкта, и по имплицитному психологическому содержанию.

В 1995 г. была предложена еще одна модель КК (*communicative competence*), авторами которой явились М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [123]. Эта модель обладает интегральным характером, поэтому представляется уместным использовать при переводе ее названия на русский язык термин «компетентность». Вместе с тем для описания ее структурных компонентов в большей степени подходит термин «компетенция» в контексте различения этих двух понятий в логике И.А. Зимней [39, 41]. Согласно разработчикам модели, КК имеет многоуровневую структуру и включает в себя пять основных компонентов: 1) лингвистическую компетенцию (*linguistic competence*); 2) стратегическую компетенцию (*strategic competence*); 3) социокультурную компетенцию (*sociocultural competence*); 4) акциональную компетенцию (*actional competence*) и 5) дискурсивную компетенцию (*discourse competence*).

В качестве основы своей модели М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell выбрали модель, предложенную М. Canale и М. Swain [121, 122]. Они дополнили ее акциональной компетенцией, которая отвечает за выражение и распознавание коммуникативной интенции, и расширили содержание исходных компетенций. Специфической особенностью этой модели является еще большая детализация структурных элементов КК и одновременно их большая степень взаимосвязи. В частности, дискурсивная компетенция опосредована лингвистической, социокультурной и акциональной компетенциями, но и сама оказывает воздействие на указанные компоненты. Стратегическая компетенция существенно влияет на оставшиеся четыре компетенции, поскольку отвечает за выбор и реализацию коммуникативных стратегий.

В своей статье М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell подробно анализируют точки пересечения структурных элементов разработанной модели с компонентами моделей, предложенных другими специалистами [116, 117, 121, 122]. Кроме того, они подробно описывают каждую из предложенных ими компетенций в структуре КК. Итогом такой детализации явилось включение в описание структурных компонентов КК характеристик разного рода: знания, правила, навыки, способности, условия, стратегии, лексические единицы и т.д. Сами разработчики относят это смешение категорий к некоторым ограничениям предложенной модели. Однако мы считаем, что такое положение дел как раз и свидетельствует об «интегративности исследуемого феномена, его комплексной природы в психологическом контексте, что выражается в удивительном переплетении когнитивных, эмоциональных, поведенческих, мотивационных и ценностно-смысловых составляющих коммуникативной компетентности» [4, с. 52].

Таким образом, к отличительным чертам модели КК, предложенной М. Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [123], можно отнести: 1) интегральный характер исследуемого конструкта; 2) взаимосвязь структурных компонентов КК и 3) наличие категорий разного рода, используемых для описания субструктурных элементов в ее составе.

Как уже отмечалось, в отечественной лингвистической и психолого-педагогической литературе широко представлены термины *иноязычная коммуникативная компетентность* и *иноязычная коммуникативная компетенция*. Тем не менее к настоящему моменту в среде исследователей сложилось мнение о необходимости различения этих понятий, в том числе и в языковом образовании [2, 4, 39, 40, 51, 69]. В частности, И.А. Зимняя, рассматривая этапы становления компетентностного подхода в образовании, делает вывод о том, что термину *компетенция* в большей степени соответствует практическая направленность понятия, это скорее «знаю как», чем «знаю что». *Компетентность* же она интерпретирует как личностное качество человека и подчеркивает, что «компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [40, с. 16–17]. Другими словами, «компетентность характеризует человека целостно, а компетенция отражает то или иное практическое умение» [4, с. 52].

Основываясь на логике авторов «Стратегии модернизации общего образования» [98], И.А. Зимняя определяет содержание компетентности следующим образом (курсив. – *И.З.*): 1) *готовность* к проявлению компетентности; 2) *владение* знанием содержания компетентности; 3) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; 4) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения; 5) *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетентности [42, с. 24]. Отметим, что компетентность в такой интерпретации представляет собой единое целое мотивационного, когнитивного, поведенческого, ценностно-смыслового и эмоционального аспектов ее проявления. И.А. Зимняя трактует компетентность как (курсив. – *И.З.*) «актуальное, формируемое личностное качество как *основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека*» [41, с. 16], задавая тем самым фокус дальнейших исследований, в том числе и ИКК. Такое толкование компетентности, по нашему мнению, дает возможность исследовать ИКК с позиции личностного качества человека, которое характе-

ризует его социально и профессионально в контексте осуществления взаимодействия в иноязычной среде.

Разрабатывая инновационно-компетентностную образовательную программу по иностранному языку, И.А. Зимняя с коллегами отвели важную роль именно этой учебной дисциплине с точки зрения формирования социальных компетентностей. К таким компетентностям они отнесли: 1) компетентность здоровьесбережения; 2) компетентность гражданственности; 3) компетентность социального взаимодействия; 4) коммуникативную компетентность; 5) информационно-технологическую компетентность. Следует обратить внимание на то, что КК здесь рассматривается узко, как компетентность в общении, которое, в свою очередь, отграничивается от социального взаимодействия. В то же время авторы программы включают в этот конструкт довольно большое количество элементов, а именно: устное и письменное общение; диалог и монолог; порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуалов и этикета; кросскультурное общение; деловую переписку; делопроизводство; бизнес-язык; иноязычное общение; решение различных коммуникативных задач; уровни воздействия на реципиента; опыт и готовность к общению; умение регулировать коммуникативный процесс [43, с. 12]. Однако мы полагаем, что наблюдается некоторое смешение категорий и понятий в такой трактовке КК. В частности, такие аспекты, как диалог, соблюдение этикета или опыт общения, уже имплицитно включают социальное взаимодействие.

Анализ сущности представленных И.А. Зимней социальных компетентностей показывает, что ИКК фактически распределена по всем пяти компонентам и вбирает в себя в той или иной степени их содержание. К такому же выводу приходит и Н.В. Копылова [51] в ходе анализа более ранних работ И.А. Зимней (например, [39]). В этих работах речь идет о трех блоках компетенций в составе компетентности: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, как субъекту деятельности; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека [39, с. 41]. Рассматривая ИКК как

интегративное качество личности, которое возникает «при взаимодействии и гармонизации компетентностей, относящихся к личности, взаимодействию и деятельности человека», Н.В. Копылова выделяет следующие составляющие в ИКК [51, с. 103–104]: 1) компетентность познавательной деятельности; 2) компетентность самосовершенствования; 3) компетентность социального взаимодействия; 4) компетентность в общении; 5) информационно-технологическая компетентность. Отметим, что компетентность в общении здесь также трактуется в узком смысле, но корректность интерпретации не вызывает сомнения. Автор определяет компетентность в общении в контексте нахождения адекватных ситуациям взаимодействия «вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятию на родном и неродных языках» [Там же, с. 104].

В продолжение дискуссии о различии понятий *компетентность* и *компетенция* приведем доводы Р.П. Мильруда, опираясь на его анализ возможностей компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. Он полагает, что термин «коммуникативная компетенция» лишь частично отражает цели реализации данного подхода в языковом образовании. Соответственно коммуникативная компетенция скорее являет собой предметную компетенцию в овладении ИЯ и включает в себя «языковые знания, владение способами речевого поведения в коммуникативных ситуациях и способность применять знания в реальной продуктивной деятельности» [69, с. 36]. Эта предметная компетенция, согласно Р.П. Мильруду, вместе с деятельностной и развивающей компетенциями составляют общую компетентность учащихся, которая «есть комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций» [Там же]. Отметим, что деятельностная компетенция понимается как готовность к успешной продуктивной деятельности в реальных жизненных условиях, а развивающая компетенция определяется как способность к непрерывному личностному развитию.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что ИКК в качестве предмета психологического исследования остается довольно ред-

ким явлением. Вместе с тем это научное понятие наряду с иноязычной коммуникативной компетенцией активно используется лингвистами и специалистами в области языкового образования. Проведенный междисциплинарный анализ ключевых моделей иноязычной коммуникативной компетентности / компетенции [51, 69, 116, 117, 121–123, 131] с целью выявления психологического содержания исследуемого конструкта позволяет сделать следующие выводы [4]:

1. К настоящему моменту в исследовательской среде сложилось представление о необходимости разграничения понятий *иноязычная коммуникативная компетентность* и *иноязычная коммуникативная компетенция*. При этом первое трактуется как личностное качество человека, а последнее скорее отражает его практическое умение.

2. Анализ лингвистической и педагогической литературы показал, что разработанные к настоящему моменту модели иноязычной коммуникативной компетентности / компетенции отличаются своей практической направленностью и детально прописывают компоненты, входящие в ее структуру. Исследование структурных элементов ИКК в психологическом контексте выявило наличие взаимосвязи между ее когнитивными, эмоциональными, поведенческими, мотивационными и ценностно-смысловыми аспектами. В свою очередь, это приводит к необходимости трактовать данный конструкт как интегральное личностное качество человека, что согласуется с современными представлениями исследователей в области психологии в отношении этого научного понятия.

3. Трактовка ИКК как интегральное личностное качество человека обнаруживает дефицитарность традиционных подходов к обучению иностранным языкам, которые в большей степени ориентированы на развитие (а чаще всего на формирование) практических навыков речевого общения на иностранном языке. Однако глубокое понимание психологического содержания ИКК открывает возможность нахождения более эффективных способов ее развития.

4. Разделяя представление исследователей об ИКК как о сложном личностном качестве, мы вместе с тем обращаем внимание на

динамический характер рассматриваемого феномена. Существовая в неразрывном единстве своих составляющих (когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческой и ценностно-смысловой), ИКК обладает еще и вектором развития.

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

Глава 2. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

2.1. Иноязычная коммуникативная компетентность в контексте личностно-профессионального становления

Современная образовательная ситуация во многом определяет неуклонной тенденцией мирового масштаба к рождению единого информационного поля [54]. Коммуникация понимается как основополагающий способ взаимодействия между людьми, что способствует усилению общегуманитарной составляющей образовательного процесса в высшей школе, особенно в инженерном образовании. Модель будущего специалиста предполагает не только обладание компетентностью в своей профессиональной области, но и владение иностранным языком на уровне, который позволит осуществлять эффективную профессиональную коммуникацию в иноязычной среде.

Результаты многочисленных исследований, которые приводит в своей книге *Technical communication today* Richard Johnson-Sheehan [134], свидетельствуют о том, что компетентность в области устной и письменной коммуникации считается в современном мире одним из наиболее важных профессиональных качеств инженера. Также обратим внимание на то, что письменная коммуникация составляет от 30% рабочего времени инженера (начало профессиональной карьеры) до 70% и более (в верхнем звене). Это согласуется с позицией отечественных исследователей. В частности, коммуникативная компетентность (КК) рассматривается как один из важнейших факторов, обеспечивающих успех инновационной дея-

тельности [22], и один из ключевых компонентов инновационного потенциала человека [47]. Следовательно, по самым разным основаниям исследование становления иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) в контексте профессиональной коммуникации приобретает на современном этапе особую актуальность с целью дальнейшего практического приложения в системе подготовки будущих специалистов, обучающихся по приоритетным направлениям развития науки и технологий.

Присоединение России к Болонскому процессу также способствовало значительным изменениям в отечественной системе высшего профессионального образования. Осуществление многоуровневой подготовки специалистов, обеспечение качества получаемого образования, многообразие и гибкость предлагаемых образовательных программ – вот основные требования, предъявляемые к образовательному пространству высшей школы на современном этапе.

Образовательная ситуация настоящего времени такова, что, с одной стороны, востребованным становится «не столько содержание образования, сколько компетентность выпускника» [100, с. 3]. В.А. Болотов и В.В. Сериков, размышляя о сущности компетентности, отмечают, что «она [компетентность], будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [23, с. 12]. С другой стороны, значительные изменения происходят в ценностных ориентациях самих участников образовательного процесса. В студенческой среде все больше обнаруживается заинтересованность в своем личностно-профессиональном развитии и расширении своих профессиональных возможностей. Современные студенты стремятся самостоятельно определять приоритеты и траектории своего образования и испытывают потребность в большей вариативности форм, методов и уровней подготовки [2, 7, 48, 100]. В преподавательской среде усилия соответственно направляются на разработку и внедрение акмеориентированных образовательных практик,

которые отвечают целям и задачам современного образования в высшей школе [5, 49, 115]. Другими словами, сама образовательная ситуация порождает необходимость проектирования и реализации таких образовательных программ, которые позволили бы соединить содержание учебных курсов с процессом личностно-профессионального становления в условиях многоуровневого вузовского образования.

В отношении содержания учебного курса «Иностранный язык» мы разделяем позицию тех педагогов и исследователей, которые считают, что современное инженерное образование должно способствовать развитию компетентности будущего специалиста и в сфере профессиональной (технической) коммуникации. В то же время, по справедливому замечанию Е.Н. Сунцовой, «в России понятие технической коммуникации является относительно новым и неисследованным» [99, с. 9], а существующие учебные программы по курсу «Иностранный язык» не рассматривают иностранный язык целостно «как инструмент и профессионально значимый компонент» в деятельности инженера или исследователя.

Анализ литературы отечественных и зарубежных специалистов по проблеме профессиональной коммуникации показал, что существуют различные подходы к определению этого понятия. Чаще всего оно трактуется довольно узко, в контексте передачи соответствующей информации. Так, Ronald Scollon and Suzanne Wong Scollon понимают профессиональную коммуникацию (*professional communication*) как процесс передачи информации, имеющей отношение к той или иной области профессиональной деятельности, специфической, т.е. занимающейся этой профессиональной деятельностью аудитории [149]. Следовательно, профессиональная коммуникация прежде всего предполагает наличие профессионального дискурса.

Кроме того, революционные изменения, произошедшие в области электроники, информационных технологий и телекоммуникационных систем, а также экономические и социальные трансформации в обществе способствовали многократному расширению международного сотрудничества в профессиональной сфере. Это

привело к тому, что огромный поток разнообразной информации профессионального характера с каждым годом только усиливается. R. Johnson-Sheehan, о котором уже шла речь, подчеркивает в этой связи, что в настоящее время человеку приходится учиться управлять информационным потоком на своем рабочем месте. Он определяет [134] понятие «техническая коммуникация» (*technical communication*) именно через управление такого рода с целью выполнения определенных действий в профессиональном контексте. Другой исследователь, M. Ashraf Rizvi, в своей книге *Effective technical communication* [146] связывает необходимость эффективной технической, или профессиональной, коммуникации с потребностями зарождающегося информационного общества.

Н.А. Воробьева [31], анализируя представления отечественных исследователей о сущности профессиональной коммуникации, выделяет 3 подхода к ее определению: 1) коммуникация, в ходе которой конструируются профессиональные сообщества; 2) процесс достижения взаимопонимания в той или иной предметной сфере; 3) процесс обмена информацией между специалистами. Интегрируя существующие подходы, исследователь трактует профессиональную коммуникацию в контексте педагогической деятельности как «профессионально обусловленный процесс обмена информацией между представителями одной профессии в познавательно-трудовой и творческой деятельности, направленный на профессиональное развитие, в ходе которого создаются профессиональные сообщества, характеризующиеся определенными нормами мышления, поведения и взаимодействия между членами сообщества». Таким образом, профессиональная коммуникация представляется гораздо более сложным явлением, которое шире процесса обмена информацией, так как имплицитно подразумевает взаимодействие, посредством которого и происходит личностное и профессиональное развитие человека.

Проделанный анализ позволил Н.А. Воробьевой выделить четыре ключевых компонента в структуре профессиональной коммуникации: 1) мотивационно-потребностный; 2) когнитивный; 3) деятельностный; 4) рефлексивный. Мотивационно-потребност-

ный компонент проявляется в стремлении человека к профессиональной коммуникации с коллегами и участию в профессиональных сообществах на основе внешних (требования общества к профессиональной деятельности педагога) и внутренних (саморазвитие и самореализация) мотивов. Когнитивный компонент отражает знание различных аспектов профессиональной коммуникации (виды, средства и способы коммуникации; роль коммуникации в профессиональной деятельности; коммуникативные стратегии; способы интерпретации информации и т.д.). Деятельностный компонент содержит разного рода умения (поисково-ориентировочные, конструктивные, организаторские, гностические). Рефлексивный компонент характеризует человека с точки зрения его способности анализировать свой собственный опыт профессиональной коммуникации.

Далее А.И. Каптерев [44], исследуя профессиональную коммуникацию, связывает ее с порождением сетевой структуры определенного рода. Способом существования таких структур является сотрудничество, а сам процесс профессиональной коммуникации ведет к трансформации человека и на личностном уровне, и в контексте расширения его профессионального пространства. По мнению А.И. Каптерева, ценностно-смысловые установки, вырабатываемые такой сетевой структурой, обеспечивают устойчивость ее существования в профессиональной среде. Таким образом, можно заключить, что профессиональная коммуникация вбирает в себя еще и ценностно-смысловой компонент, отражающий личностные смыслы и ценностные установки отдельного специалиста и профессионального сообщества в целом.

В контексте высшего профессионального образования важно рассматривать профессиональную коммуникацию с позиции создания образовательных условий, способствующих развитию КК будущих специалистов в своей профессиональной области. В отношении профессиональной коммуникации в иноязычной среде мерилom ее эффективности тогда будет выступать ИКК в профессиональной сфере.

В этой связи обратим внимание на специфику образовательного процесса в высшей школе в контексте профессионально-ориенти-

рованного обучения иностранному языку студентов технических специальностей. В литературе принято обозначать язык, который служит задачам профессиональной коммуникации, как язык для специальных целей [129] или, в английском варианте, как *Language for Specific Purposes (LSP)*. Как правило, речь идет об английском языке, поскольку именно этот язык превратился в *lingua franca* таких профессиональных областей, как экономика, высшее образование, наука и информационные технологии. В англоязычной литературе соответственно используется название *English for Specific Purposes (ESP)*.

К числу особенностей данного направления обучения иностранному языку можно отнести и его междисциплинарность. В нем объединяются лингвистика и лингводидактика, теория профессиональной и межкультурной коммуникации, методика преподавания языков и культур и методика обучения профессиональному дискурсу. Целью обучения иностранному языку в таком случае, согласно М.Г. Евдокимовой, является «формирование профессионально-ориентированной вторичной языковой личности, способной к пониманию и продуцированию профессионального иноязычного дискурса» [34, с. 113]. При этом важную роль играют социокультурный контекст профессии и профессионально значимые для коммуникативной деятельности потребности будущих специалистов.

Отметим также, что М.А. Rizvi [146] выделяет 3 важных требования, касающихся участников профессиональной коммуникации: предметную компетенцию (*subject competence*), языковую компетенцию (*linguistic competence*) и организационная компетенция (*organizational competence*). Следует уточнить, что здесь при переводе использовался термин «компетенция», так как в трактовке автора эти понятия представляются достаточно узко. Соответственно предметная компетенция определяется исследователем с позиции наличия соответствующих знаний профессиональной направленности и профессиональных умений высокого уровня. Языковая компетенция реализуется за счет соответствующих языковых умений и способности понятно излагать информацию про-

фессионального характера. Организационная компетенция характеризует способность специалиста структурировать информацию профессионального характера соответствующим образом.

Несмотря на то, что упомянутые компетенции понимаются довольно узко, такой подход дает возможность, по нашему мнению, выявить три ключевые сферы, которые способствуют развитию ИКК в профессиональной области в условиях образовательного процесса в вузе. Во-первых, необходимо, чтобы будущие специалисты развивали свою компетентность в профессиональной сфере. Во-вторых, овладение иностранным языком как средством коммуникации, в том числе и профессиональной, позволит проявить свою профессиональную компетентность в иноязычной среде. С другой стороны, владение иностранным языком даст возможность расширить свои профессиональные горизонты через развитие составляющих своей профессиональной компетентности. В-третьих, собственно коммуникация в профессиональном контексте представляет собой кратчайший путь развития ИКК в профессиональной сфере через постоянное проявление обозначенной компетентности в деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что три указанные сферы (язык, предметная область и коммуникация) образуют единое целое: *язык – коммуникация – предметная область*. Они существуют в неразрывном единстве и обеспечивают посредством этого единства становление ИКК будущих специалистов в той или иной профессиональной области в ходе образовательного процесса в вузе.

В этом случае, как отмечает И.В. Атаманова, имеет смысл говорить о профессионально-ориентированной ИКК, которая определяется как *«динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке»* [4, с. 67]. Это объясняется тем, что в условиях вузовского образования, особенно на его начальном этапе (студенты младших курсов, обучающиеся по техническим, физико-математическим или естественнонаучным спе-

циальностям), предполагается в основном моделирование ситуаций профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Как известно, одним из ключевых принципов государственной политики в области высшего образования на современном этапе является вхождение российской высшей школы в мировое образовательное пространство. Развитие и совершенствование системы высшего образования обеспечиваются посредством создания условий для интеграции высшей школы и науки [81, 106]. Разработка и принятие Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, в свою очередь, законодательно закрепили компетентностную направленность высшего образования. Другими отличительными чертами новых стандартов являются: уровневая система высшего образования, личностно ориентированный подход к обучению, использование модульных технологий в обучении, наличие базовой и вариативной частей основной образовательной программы и внедрение системы зачетных единиц [105]. Таким образом, современная образовательная ситуация характеризуется переходом высшего образования на компетентностную модель подготовки специалистов и, как уже отмечалось выше, изменением ценностных ориентаций самих участников образовательного процесса [100]. В результате это порождает необходимость разработки и внедрения образовательных практик, которые отвечают антропологической направленности образования [47] и обеспечивают развитие профессиональной компетентности будущих специалистов.

Обратим внимание также на то, что изменилось и представление о роли иностранного языка в современной системе подготовки будущих специалистов. В настоящее время владение иностранным языком (в основном английским как *lingua franca* в среде высшего образования, науки и техники, экономики и компьютерных технологий) рассматривается в качестве одного из основополагающих факторов успешной профессиональной деятельности и эффективности межкультурной профессиональной коммуникации [79]. Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (поколение три плюс) по целому ряду

направлений технических специальностей (техническая физика, прикладная механика, баллистика и гидроаэродинамика, мехатроника и робототехника) [105] показал, что в сферу будущей профессиональной деятельности бакалавров могут входить различные ее виды. Она может быть реализована через научно-исследовательскую, производственно-технологическую, проектно-конструкторскую, организационно-управленческую, научно-педагогическую или научно-инновационную деятельность. В соответствии с требованиями указанных стандартов результатом освоения основной образовательной программы по выбранному направлению становятся общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции выпускника.

Владение иностранным языком разработчики упомянутых стандартов относят в основном к общекультурным компетенциям, трактуя эту способность в контексте осуществления межличностного и межкультурного взаимодействия как в устной, так и в письменной форме. В отдельных стандартах подчеркивается необходимость использования иностранного языка для изучения научно-технической информации и зарубежного опыта профессиональной направленности, что относится уже к общепрофессиональным и профессиональным компетенциям выпускника основной образовательной программы. Это, на наш взгляд, значительно увеличивает степень влияния иностранного языка на личностно-профессиональное становление будущих специалистов. Работа с иноязычной научно-технической литературой предполагает и владение основными способами и средствами получения и переработки информации, и способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, и готовность изучать зарубежный опыт в своей профессиональной сфере, и способность самостоятельно пополнять свои знания, и готовность к профессиональному росту. Участие в международном сотрудничестве в сфере профессиональной деятельности подразумевает умение грамотно строить устную и письменную речь, аргументированно и ясно излагать свои мысли, владение навыками публичного выступления, умение создавать тексты профессионального назначения, способность

творчески подходить к решению профессиональных задач. Все это, на наш взгляд, позволяет говорить о развитии профессионально-ориентированной ИКК в условиях вузовского обучения иностранному языку, подчеркивая тем самым интегральный характер этого личностного качества.

Трактовка профессионально-ориентированной ИКК в качестве динамической интегральной личностной характеристики, основанием которой служат знания и опыт, полученные в процессе обучения, а реализацией – готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке, требует соответствующего методологического подхода. Понимание человека как открытой самоорганизующейся психологической системы [46] позволяет рассматривать процесс изучения иностранного языка с позиции теории психологических систем как трансформацию иноязычной культуры в измерения «ментального пространства личности». В свою очередь, это дает возможность полагать, что «развитие профессионально-ориентированной ИКК в условиях образовательного процесса происходит в результате взаимодействия будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации» [4, с. 141]. Следовательно, разработка и реализация образовательных технологий, соответствующих такому пониманию процесса изучения иностранного языка студентами технических специальностей, приобретают особую актуальность.

В педагогической литературе, как правило, встречается несколько понятий, объединенных концептом «технология»: педагогическая технология, образовательная технология и технология обучения. Термин *педагогическая технология* при этом понимается довольно широко, он охватывает процессы образования, обучения и воспитания. *Образовательная технология* в основном связана с организацией образовательных систем, хотя часто употребляется синонимично понятию «педагогическая технология». *Технология обучения* в большей степени соотносится с описанием деятельности учителя и учащихся в учебном процессе [80]. Отметим также, что в англоязычных источниках в основном употребляется

термин *educational technology*, трактовка которого варьируется от «devices, media, hardware or software used for learning/teaching purposes» до «a systematic way of designing, carrying out, and evaluating the total process of learning and teaching» [148, p. 6]. Таким образом, педагогическая (или образовательная) технология понимается нами как совокупность способов организации образовательного процесса, направленных на достижение оптимального результата в решении поставленной задачи.

К настоящему времени в практике обучения иностранному языку имеется обширный опыт реализации лично ориентированного подхода: обучение в сотрудничестве, метод проектов и разноуровневое обучение [88]. Обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*) подразумевает активную совместную учебную деятельность обучающихся в различных учебных ситуациях [89]. Разноуровневое обучение (*differentiated learning*) дает возможность варьировать содержание осваиваемого учебного материала с точки зрения его глубины и сложности в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся [144]. Для метода проектов (*project method*) характерна в первую очередь прагматическая направленность на результат в ходе решения практически или теоретически значимой для обучающегося проблемы [88]. Вместе с тем, как справедливо замечает Е.С. Полат, обретая все большее количество сторонников, особенно в школьном образовании, метод проектов трактуется все шире и шире, что размывает сущность самого понятия «проект». В контексте высшего образования проблема развития профессионально-ориентированной ИКК требует интеграции различных методов и подходов к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Полагаем, что примером такой интеграции может служить *мини-исследование* [4–6, 114, 115].

В качестве основы психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК, обладающей акмеопотенциалом, *мини-исследование* представляет собой совокупность способов организации практической деятельности студентов технических специальностей, которая позволяет им: 1) учиться

формулировать проблему исследования и решать поставленные задачи; 2) развивать критическое мышление, анализируя информацию по исследуемой проблеме; 3) интегрируя знания из своей предметной области и опираясь на достигнутый уровень ИКК, расширять знания по предмету и повышать свой уровень ИКК; 4) представлять результаты исследования в устной и письменной форме; 5) участвовать в научной дискуссии на иностранном языке. Другими словами, мини-исследование выступает в роли деятельностного компонента предлагаемой технологии, которая содержит еще четыре структурных элемента: диагностический, мотивационный, организационный и рефлексивный компоненты (рис. 1).

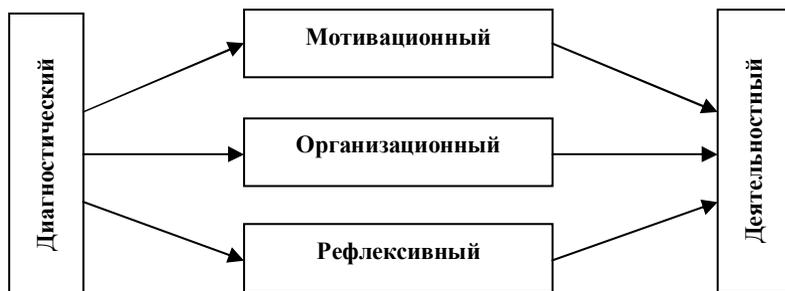


Рис. 1. Компоненты психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК

Диагностический компонент служит для выявления актуальной ситуации развития ИКК студентов. Необходимо оценить их уровень владения иностранным языком, выяснить их цели изучения иностранного языка, трудности, которые возникают в процессе овладения иностранным языком, особенности их прошлого опыта в контексте изучения иностранного языка и эмоциональное отношение к изучаемому языку. Специфика проявления параметров их личностного потенциала позволяет определить дальнейшие «точки роста» в процессе становления профессионально-ориентированной ИКК.

Мотивационный компонент характеризует готовность студентов к проявлению своей профессионально-ориентированной ИКК. Это проявляется как в осознании своих собственных целей изучения иностранного языка и их корректировке в соответствии с основной образовательной программой, так и в изменении эмоционального отношения к изучаемому языку в случае необходимости.

Организационный компонент отражает специфику организации образовательного процесса в соответствии с выявленным психологическим содержанием ИКК. Становление профессионально-ориентированной ИКК личностно обусловлено и происходит через взаимодействие студентов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Такой подход позволяет задействовать в процессе обучения иностранному языку три взаимосвязанные сферы, а именно язык, коммуникацию и предметную область. Освоение этих сфер является залогом эффективности профессиональной коммуникации будущих специалистов.

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

В целом предложенная психолого-педагогическая технология как способ организации образовательного процесса в условиях вузовского обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в большей степени соответствует психологическому содержанию ИКК [4, с. 144–145]:

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

– овладение иностранным языком рассматривается как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека, а ИКК является показателем степени происходящей трансформации;

– системная сущность процесса овладения иностранным языком проявляется на нейробиологическом уровне степенью сложности и многомерности нейронных сетей, соответствующих изучаемому языку;

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

Следует отметить, что название *мини-исследование* отражает учебный характер студенческих исследовательских проектов в рамках отдельной изучаемой дисциплины (в данном случае такой дисциплиной выступает иностранный язык), т.е. исследование является небольшим по объему, а основной акцент сделан на развитие профессионально-ориентированной ИКК. Наличие обратной связи является необходимым условием реализации описываемой психолого-педагогической технологии, так как позволяет выявлять сильные и слабые стороны исследовательского проекта и находить возможные пути преодоления обнаруженных дефицитов в дальнейшем. При этом экспертами могут выступать как преподаватели (преподавателям иностранного языка рекомендуется работать в тандеме с преподавателями специальных дисциплин), так и студенты (студенты старших курсов, магистранты и аспиранты, обучающиеся по соответствующему направлению подготовки).

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

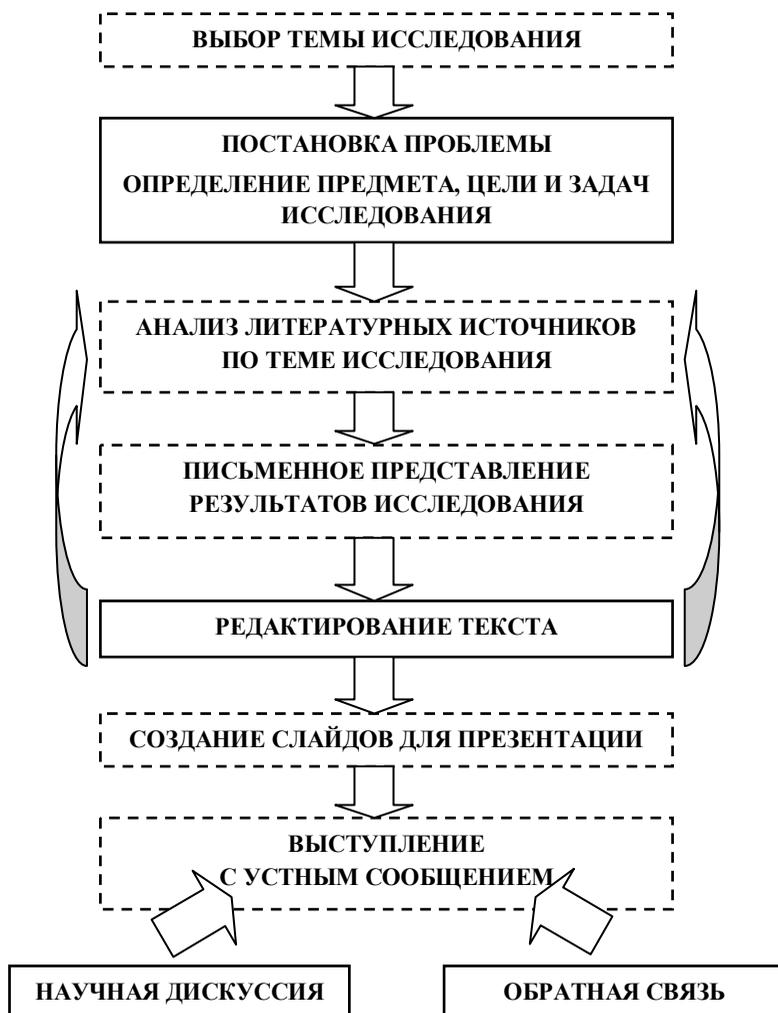


Рис. 2. Основные этапы работы над исследовательским проектом
 (---- самостоятельная работа студента; ——— сотрудничество студентов
 и преподавателей)

Практический опыт И.В. Атамановой и В.И. Кашириной [6, 7] в качестве преподавателей английского языка на физико-техническом факультете Томского государственного университета позволяет говорить о том, что студенты технических специальностей охотно участвуют в исследовательской деятельности такого рода. Как правило, преподаватель определяет общую тему исследовательских проектов группы, а каждый студент в рамках предложенного направления выбирает тему своего мини-исследования в соответствии со своими интересами, на старших курсах – в соответствии с целями и задачами научно-исследовательской работы по направлению своей подготовки.

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

Особо подчеркнем, что проектная деятельность в формате мини-исследования дает возможность одновременно осваивать три значимые для эффективной профессиональной коммуникации на иностранном языке сферы: *язык – коммуникация – предметная область*. Изучая иностранный язык для специальных целей, студенты неязыковых специальностей, с одной стороны, могут развивать свою ИКК в профессиональной области. С другой стороны, владение иностранным языком на соответствующем уровне позволяет им постоянно расширять свои знания и практический опыт в профессиональной сфере через изучение специализированной литературы, участие в международных семинарах, летних школах или конференциях, а также в программах по обмену студентами, проходя стажировки или обучение в зарубежных вузах.

Основой практической реализации триединства *языка, предметной области и коммуникации* в образовательных условиях служит контекстное обучение иностранному языку, или его англоязычный аналог – *content-based approach*. А.А. Вербицкий и Н.П. Хомякова [30] отмечают, что теория и технология контекстно-

го обучения начали разрабатываться еще в начале 80-х годов прошлого века, а его основополагающие идеи находят все большее распространение в среде высшего образования. А.А. Вербицкий [29] внес весомый вклад в разработку базовых принципов контекстного обучения в высшей школе, некоторые из них представляются особенно важными для реализации этого подхода в условиях вузовского обучения иностранному языку для специальных целей. Так, А.А. Вербицкий и Н.П. Хомякова сформулировали 5 таких принципов: 1) принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 2) принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность; 3) принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; 4) принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); 5) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала (подробнее в [30]).

В отношении образовательных возможностей подхода, который в англоязычной традиции принято обозначать как *content-based approach* [118], следует отметить, что его сущность заключается в интеграции обучения иностранному языку и усвоения предметного содержания, имеющего отношение к профилирующей дисциплине студентов, изучающих язык для специальных целей. В результате студенты, осваивая иностранный язык, используют его затем как средство расширения и углубления знаний в профессиональной сфере. J. Crandall и D. Kaufman так пишут об этом: «Successful integration of language and content will raise students' awareness of both the language as an object of study and its role as a vehicle in the acquisition of disciplinary concepts and text comprehension within the disciplines» [125, p. 5]. Таким образом, два представленных подхода основаны, по существу, на одном и том же принципе – интеграция специфики иностранного языка и предметного содержания в процессе обучения тому или иному языку для специаль-

ных целей. В свою очередь, это дает возможность использовать их основные положения для реализации триединства языка, предметного содержания и коммуникации в условиях обучения иностранному языку в высшей школе с целью обеспечения соответствующих образовательных условий для становления профессионально-ориентированной ИКК студентов неязыковых специальностей.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть три принципиальных момента (подробнее в [4]). Во-первых, интерпретация профессиональной коммуникации на иностранном языке с позиции взаимодействия специалистов в профессиональном ключе в иноязычной среде позволяет выделить три значимые сферы, определяющие эффективность такого взаимодействия. *Язык – коммуникация – предметная область* существуют в неразрывном единстве, а интегрированное освоение этих сфер в условиях вузовского обучения, следовательно, будет способствовать становлению профессионально-ориентированной ИКК будущих специалистов. Во-вторых, в соответствии с базовым принципом теории психологических систем об избирательности взаимодействия [46] можно говорить о том, что, изучая иностранный язык, человек фактически «проецирует себя в мир иноязычной культуры и присваивает себе то, чему нашлось соответствие» [4, с. 100]. Аналогичные рассуждения и рассмотрение проблемы становления ИКК в контексте профессиональной коммуникации позволяют выйти на то, что взаимодействие с миром иноязычной культуры через изучение иностранного языка для специальных целей ведет к порождению еще одного пласта многомерного жизненного мира человека, который обеспечивает ему возможность профессиональной реализации в иноязычной среде или посредством таковой. В-третьих, представленная психолого-педагогическая технология развития профессионально-ориентированной ИКК студентов в условиях вуза является примером современной образовательной практики, обладающей акмеопотенциалом. Основными компонентами данной технологии являются: диагностика, мотивация, рефлексия, организация и деятельность. Эта технология позволяет осуществлять образовательный процесс в соответствии с психологическим содержанием обо-

значенной компетентности, становление которой происходит через взаимодействие будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Кроме того, разработанная технология дает возможность развивать также исследовательскую и информационную компетентности, что соответствует логике образовательных стандартов нового поколения.

2.2. Становление иноязычной коммуникативной компетентности

Современная практика преподавания иностранного языка как в России, так и за рубежом основана на совместном изучении языка и культуры с целью развития у обучаемых способности ориентироваться в стране изучаемого языка, преодоления ими существующих стереотипов, развития у обучаемых готовности к межкультурной коммуникации и т.д. [77, 82, 91, 94, 95, 102, 104]. В работе О.В. Наумовой, например, отмечается, что «предмет “иностран­ный язык” не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями, т.е. содействует воспитанию учащихся в контексте “диалога культур”» [77]. По ее мнению, культурологический подход позволяет осваивать иностранный язык как средство общения и вместе с тем дает возможность приобщиться к культурным ценностям народа, говорящего на том или ином языке.

Е.И. Пассов [82], анализируя конструкт «иноязычное образование», во-первых, отграничивает его от традиционного понятия «обучение иностранным языкам», а во-вторых, связывает его с понятиями «цивилизация» и «культура». Образование, а не обучение, согласно исследователю, позволяет акцентировать внимание на человеке; образование по сути своей является развитием – развитием духовных сил человека, его разнообразных способностей, его нравственности, его мировоззрения. Культура же в этом смысле является содержанием образования. Что касается цивилизации, то

Е.И. Пассов видит возможность выйти на новый виток цивилизационного развития именно через образование, в котором человек представляется высшей ценностью культуры.

Социокультурный подход к обучению иностранному языку, разработанный В.В. Сафоновой [94], основан на концепции «диалога культур», заложенной работами М.М. Бахтина [9, 10] и В.С. Библера [11, 12]. Признание равенства всех культур закладывает основу толерантного мировидения, проявляясь как в принятии самобытности своей культуры, так и в уважительном отношении к иноязычным культурам. Реализация данного подхода в языковом образовании осуществляется с акцентом на межкультурное взаимодействие, а содержание образования охватывает широкий спектр социокультурных явлений, включая элементы общей и национальной культуры, аутентичные образцы речи, традиции и обычаи, характерные для страны изучаемого языка, и т.д.

П.В. Сысоев [102] рассматривает социокультурный подход в качестве потенциала языкового поликультурного образования. По его мнению, именно этот подход позволяет учесть культурное разнообразие изучаемого языкового сообщества, способствует расширению социокультурного пространства самих обучающихся и их самоидентификации, помогает преодолевать существующие стереотипы и коммуникационные барьеры.

Ряд исследователей обсуждают возможность применения социокультурного подхода к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. При этом Г.В. Походзей [91], например, отмечает, что важным компонентом образовательного процесса в рамках социокультурного подхода является собственная национальная культура обучаемых, что позволяет им сохранить свою индивидуальность и самобытность и вместе с тем научиться понимать представителей других культур. Г.Н. Слепцова [95] считает, что интерактивные методы обучения в рамках обозначенного подхода с опорой на культуру своей республики, страны и страны изучаемого языка способствуют развитию социокультурной компетентности (понимается как компетенция) обучающихся и мотивирует их к изучению языка и культуры.

В свое время, обращаясь к проблеме сознания, А.Н. Леонтьев указывал, вслед за Л.С. Выготским, на его речевую (следовательно, и языковую) природу: «Иметь сознание – владеть языком. Владеть языком – владеть значениями. Значение есть единица сознания» [60] (цит. по: [58, с. 123]). В соответствии с этим язык представляет собой «то, в чем и при помощи чего существует сознание общества» [Там же]. Комментируя это представление, А.А. Леонтьев обращает внимание на то, что речь здесь идет о системе вербальных значений или, другими словами, о системе языковых знаков, что соответствует традиционной лингвистической трактовке языка.

С другой стороны, разделяя позицию А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьев в контексте деятельностного подхода акцентирует внимание на двойственной природе значений. Он пишет: «Это то, что А.Н. Леонтьев называл двойной жизнью значений, которые, с одной стороны, входят в социальный опыт или социальную память общества, с другой, составляют неотъемлемую часть внутреннего психологического мира каждой отдельной личности» [58, с. 125]. В свою очередь, определяя язык как систему значений, которые существуют как в предметной форме, так и в вербальной, А.А. Леонтьев обращается к понятию образа мира, которое в советской психологии трактовалось как «отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Там же, с. 126]. Следует отметить, что именно через эти предметные значения возможно существование чувственных образов предметного мира, возникающих у человека в процессе взаимодействия с миром и складывающихся постепенно в его образ мира, образ мира конкретного человека. А.А. Леонтьев по этому поводу пишет: «...непосредственная ситуация встречи человека с миром – это непрекращающееся движение сознания в актуально-воспринимаемом образе мира» [Там же]. Кроме того, в такой интерпретации образ мира представляет собой индивидуально-личностную характеристику; это индивидуально-личностное видение мира, размеченное личностными смыслами.

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

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

По словам А.А. Леонтьева, «[т]акой инвариантный образ призван служить ориентировочной основой для эффективной целенаправленной деятельности человека в мире» [Там же, с. 129]. Например, известно, что в различных языках встречаются слова, значение которых невозможно передать одним словом другого языка; это, скорее, слова-образы. Действительно, сложно представить, как можно передать значение итальянского слова *pizza* кроме заимствования этого слова в русский язык. Не называть же, в самом деле, пиццу «*круглой открытой лепешкой, покрытой помидорами, сыром и различными добавками и вытекаемой в специаль-*

ной печи»?! Именно отсутствие соответствующего понятия в том или ином языке или предмета в той или иной культуре чаще всего служит причиной заимствования [126]. Русское слово *балалайка* заимствовано в английский язык в виде *balalaika* со следующим толкованием – *a musical instrument like a guitar, with a body shaped like a triangle and three strings, played especially in Russia* [138]. В профессиональном контексте следует отметить, что практически вся терминология в сфере бизнеса и компьютерных технологий заимствована из английского языка. Таким образом, осваивая систему значений того или иного языка, человек, в первую очередь, получает возможность разделить то общее, что присуще инвариантному образу мира людей, говорящих на этом языке, как в общекультурном смысле, так и в контексте профессионального дискурса.

Кроме того, язык, на котором говорят люди, так или иначе через определенные когнитивные схемы структурирует мышление. Так, L. Boroditsky [119] обращает внимание на то, что английский детский стишок *Humpty Dumpty sat on a...* совершенно по-разному выглядел бы на разных языках. В частности, в английском языке глагол имеет форму прошедшего времени, а у индонезийцев форма глагола обозначает только действие без указания времени. В русском языке необходимо будет знать еще и род существительного, чтобы выбрать соответствующую форму глагола в прошедшем времени, а в турецком языке форма глагола покажет, каким образом человек получил информацию об этом событии (видел сам или узнал от других).

Или, например, в одном из племен аборигенов Австралии (*Pormpuraawans*) отсутствуют понятия «правый» и «левый», а ориентация в пространстве происходит с помощью четырех сторон света: север (*north*), юг (*south*), запад (*west*), восток (*east*). Типичное приветствие у представителей данного племени, как отмечает L. Boroditsky, выглядит так (приводится в переводе на английский язык): «*Where are you going?*». Вероятным ответом в этом случае будет: «*A long way to the south-southwest*» [119]. Кроме того, эксперименты L. Boroditsky и ее коллег показали, что представители разных народов по-разному структурируют время. В частности, в

англоязычных странах, располагая события во времени от прошлого к будущему, испытываемые выстраивают их слева направо (если им предложить изображения этих событий). Те, кто говорит на иврите, движение от прошлого к будущему воспринимают как движение справа налево (так же, как и пишут). В уже упомянутом нами племени австралийских аборигенов течение времени зависело от того, как располагался человек в момент испытания. Если его лицо было обращено на юг, то события от прошлого к будущему он располагал слева направо и наоборот, если человек был обращен лицом к северу. Другими словами, представители этого племени, располагая события во времени, опирались на характерный для них способ ориентации в пространстве, т.е. движению от прошлого к будущему у них соответствует движение с востока на запад. Следовательно, изучая тот или иной язык, человек овладевает еще и определенным способом мышления через существующие в языке нормы и правила как с точки зрения формы высказывания, так и его соответствия коммуникативной ситуации.

Вместе с тем важно понимать, что этот «инвариантный» образ мира иноязычной культуры, становление которого происходит у человека в процессе овладения иностранным языком, сугубо индивидуален; это, скорее, личностная проекция инвариантного образа мира представителей иноязычной культуры. В другой своей работе «Личность, культура, язык» А.А. Леонтьев напоминает слова А.Н. Леонтьева о том, что «я нахожу (имею) свое “я” не в себе самом..., а вовне меня существующем...» [56, с. 131]. Это как раз то, о чем говорит В.Е. Ключко [46]. Именно через избирательность взаимодействия человека как психологической системы с окружающей средой и происходит становление «человеческого» в нем. Другими словами, инвариантный образ мира представляет собой только часть образа мира конкретного человека. Это то, что позволяет человеку пребывать в некоторого рода единстве с представителями своей культуры. По аналогии такие инвариантные образы мира иноязычных культур дают человеку возможность иметь нечто общее с представителями этих культур. Можно сказать, что в процессе овладения иностранным языком человек инте-

риоризирует (в терминах Л.С. Выготского [32, 33]) различные элементы иноязычной культуры, и в первую очередь элементы языковой системы, через нахождение соответствия между собой и культурой изучаемого языка.

Процесс познания – процесс личностно обусловленный. По словам А.А. Леонтьева, только три крупных мыслителя – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и М.М. Бахтин, разделяли представление о личностной обусловленности образа мира. Согласно М.М. Бахтину, «мир, где действительно протекает, свершается поступок, единый и единственный мир, конкретно переживаемый: видимый, слышимый, осязаемый и мыслимый... Единую единственность этого мира... гарантирует действительности признание моей единственной причастности, моего не-алиби в нем» [9] (цит. по: [56, с. 132]). Через постоянное взаимодействие с внешним миром происходит переход на внутренний план человека того, чему нашлось соответствие. В другой своей работе, посвященной вопросам философии языка, М.М. Бахтин отмечал, что внешний «знак должен погрузиться в стихию внутренних субъективных знаков, зазвучать субъективными тонами, чтобы остаться живым знаком, а не попасть в почетное положение непонятой музейной реликвии» [10, с. 381]. Следовательно, только когда «внешнее» станет «внутренним», мы можем говорить о подлинном овладении чем-либо, в том числе и в контексте овладения иностранным языком.

А.А. Леонтьев подчеркивает, что результатом взаимодействия человека с окружающим его миром является «интериоризированный “единый и единственный” мир в его взаимоотношении с моим познанием и моим поступком, моими мотивами и моей волей, моим переживанием и моими ценностями» [56, с. 133]. Другими словами, процесс интериоризации – глубоко личностный процесс, он всегда опосредован когнитивными, эмоциональными, мотивационно-волевыми и ценностно-смысловыми факторами и свершается в конкретном времени и пространстве, здесь и сейчас.

Следует также отметить, что в самом общем смысле культура, в представлении А.А. Леонтьева, «есть система идеальных явлений, имеющая свое реальное существование в процессе социальной де-

тельности людей» [Там же, с. 134]. По его мнению, культура не может трактоваться «вне и помимо конкретного человека», ее невозможно представить лишь в виде символической системы, оставив в стороне человека, поскольку все, что существует в культуре, создано человеком и передается через человека последующим поколениям. Кроме того, А.А. Леонтьев, разделяя позицию армянского философа и этнографа Э.С. Маркаряна [68], подчеркивает динамический характер культуры, суть которого заключается в единстве «двух потоков: а) преодоление существующих стандартов и стереотипов и б) стандартизация и стереотипизация инноваций, принятых обществом» [56, с. 135]. Культуру тогда можно рассматривать, согласно А.А. Леонтьеву, как «своего рода указатель оптимального способа действий в мире и понимании мира, а также границ, влияющих на выбор такого оптимального способа» [Там же]. Следовательно, в контексте овладения иностранным языком, погружаясь в иноязычную культуру, человек постепенно обретает оптимальный способ своих действий в мире этой культуры.

Подводя итог вышесказанному, обратим внимание на то, что определенный уровень иноязычной коммуникативной компетентности позволяет человеку в соответствии с этим уровнем взаимодействовать с представителями иной культуры на основе разделяемого инвариантного образа мира. А.А. Леонтьев так говорит об этом: «[У]своение нового языка есть переход на «новый образ мира», необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности, им обозначаемой» [57, с. 292]. Другими словами, в контексте становления иноязычной коммуникативной компетентности можно считать, что ее уровень представляет собой определенный показатель того, насколько близко человек «подошел» к пониманию реальности, свойственному представителям культуры изучаемого языка.

2.3. Исследование взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности и параметров личностного потенциала студентов технических специальностей

Теоретико-методологическим основанием эмпирического исследования становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) послужили работы в контексте изучения личностного потенциала, который представляется, согласно отечественным психологам, ресурсной составляющей жизнеосуществления человека [19, 21, 61, 97]. Возрастание роли человеческого фактора в различных сферах жизнедеятельности в ходе становления информационного общества, в первую очередь, отражается на тех, «кто обладает потенцией преобразовывать свои возможности в действительность» [47, с. 6]. Несмотря на то, что понятие личностного потенциала является относительно новым в психологии и по-разному интерпретируется исследователями, его глубинная сущность проявляется в связи *возможности и действительности*. Согласно В.И. Слободчикову [96], процесс превращения возможности в действительность всегда опосредован самим человеком, находящимся в определенных социальных условиях, причем мера этого превращения зависит от деятельности и активности самой личности. Объективные возможности трансформируются сначала в субъективные возможности личности, которые затем, реализуясь в жизнедеятельности, превращаются в объективированные процессы, выраженные в новых результатах и достижениях.

В данном исследовании мы опираемся на определение, предложенное Д.А. Леонтьевым: «Личностный потенциал представляет собой интегральную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [61, с. 10]. В этой связи определение

специфики проявления параметров личностного потенциала у студентов технических специальностей и оценка степени их взаимосвязи с уровнем ИКК может помочь выявить так называемые «точки роста», т.е. то, что могло бы послужить психологическим ресурсом становления их профессионально-ориентированной ИКК в условиях вузовского образования. В частности, важными для более глубокого понимания этого процесса могут оказаться, на наш взгляд, следующие параметры, характеризующие личностный потенциал человека: толерантность к неопределенности, жизнестойкость, особенности самоорганизации деятельности и характер базисных убеждений.

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

Интересен в этой связи лингвистический анализ понятия «толерантность», проведенный О.А. Михайловой [71]. Слово «толерантность» происходит от латинского *tolerantia* – *терпение, терпимость*, связанного с многозначным глаголом *tolerare* со значением *выносить, переносить, сносить*. В своем «ментальном» значении слово *толерантность* является сравнительно недавним заимствованием, так как ни в «Толковом словаре живого великорус-

ского языка» В.И. Даля, ни в других толковых словарях XVIII–XIX вв. данная лексическая единица не зафиксирована. В толковых словарях советской эпохи наблюдается почти полное отсутствие слова *толерантность* в интересующем нас значении. Возможной причиной является то, что терпимость к иному мировоззрению, иному мнению, иной вере считалась в то время недопустимым качеством. В конце XX в. слово «толерантность» активно вошло в русский язык и получило широкое распространение в современной речи, породив неоднозначность его понимания в русском языковом сообществе.

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

Отметим также, что в целом ряде работ психолого-педагогического плана, посвященных формированию толерантных отношений, воспитанию толерантного сознания, актуализации толерантных свойств личности и т.д. (см., например: [8, 76, 109]), иностранному языку отводится ключевая роль. Однако толерантность, по мнению В.Н. Сырова [101], может быть и целью, и средством, попадая в мир человеческих отношений и культуры. Тогда толерантность как терпимое отношение к *иному* и как деятельность, направленная на понимание *иного*, может стать проводником в мир другой культуры, помочь обучаемым постичь всю красоту и богатство этого мира и обрести язык международного взаимодействия. В таком случае, рассматривая *иное* как неопределенность и

оценив степень выраженности толерантности к неопределенности у студентов технических специальностей, изучающих иностранный язык, и степень ее взаимосвязи с их уровнем ИКК, можно выработать соответствующие рекомендации по оптимизации образовательного процесса.

Следующим параметром личностного потенциала, представляющим определенный интерес в нашем исследовании, является жизнестойкость. Как известно, понятие жизнестойкости (*hardiness*) было введено в научный обиход S. Kobasa [135], а его дальнейшей разработкой занимались Сальваторе Мадди (*Salvatore Maddi*) и его коллеги, в том числе и S. Kobasa [136, 139, 140]. Исследователей интересовала способность личности выдерживать стрессовые нагрузки, сохраняя при этом внутренний баланс и успешность выполняемой деятельности. В состав жизнестойкости входят три относительно независимых компонента: вовлеченность (*commitment*), контроль (*control*) и принятие риска (*challenge*).

Согласно Д.А. Леонтьеву и Е.И. Рассказовой [62], осуществивших перевод и апробацию русскоязычной версии теста жизнестойкости С. Мадди (*Hardiness Survey*), вовлеченность показывает то, насколько человек заинтересован своей деятельностью и доволен ею. Контроль определяется как убежденность человека в том, что он способен повлиять на происходящее, даже если успех этого влияния не очевиден. Принятие риска отражает убежденность человека в том, что все, что с ним происходит, способствует его развитию через знания, получаемые из опыта (позитивного или негативного).

Как отмечается в [25], жизнестойкость устойчиво связывается исследователями с успешностью человека в различных сферах деятельности. Кроме того, Д.А. Леонтьев [61] полагает ее одной из ключевых составляющих личностного потенциала, а С.А. Богомаз и Д.Ю. Баланев [17] включают ее в структуру инновационного потенциала человека. Другими словами, жизнестойкость «является необходимым ресурсом, на который человек может опереться при выборе будущего с его неизвестностью и тревогой, обеспечивающего получение нового опыта и создающего определенный потенциал и перспективу для личностного развития» [25, с. 111].

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

Самоорганизация деятельности в качестве одного из параметров личностного потенциала важна для понимания того, насколько человеку свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность и проявлять настойчивость в достижении поставленных целей. Для количественной оценки склонности человека к самоорганизации служит опросник «Самоорганизация деятельности», разработанный Е.Ю. Мандриковой [67] и содержащий 6 шкал. Шкала «Планомерность» позволяет измерить степень вовлеченности человека в тактическое ежедневное планирование. С помощью шкалы «Целеустремленность» можно оценить чувство цели в жизни человека и его стремление к ее достижению. Шкала «Настойчивость» измеряет то, в какой степени человек склонен прикладывать волевые усилия для завершения начатого дела и упорядочения своей активности. Шкала «Фиксация» позволяет определить степень фиксации человека на заранее запланированной деятельности, привязанность к ней, его ригидность в отношении планирования. Шкала «Самоорганизация» служит для измерения склонности человека использовать внешние средства для самоорганизации своей деятельности (например, ежедневник). Шкала «Ориентация на настоящее» показывает степень концентрации человека на происходящем с ним в настоящее время.

Кроме того, как отмечает С.А. Богомаз [15], феномен самоорганизации деятельности находится в фокусе исследовательского интереса психологов в последнее время, поскольку способность к самоорганизации полагается важным свойством живых систем

[46], а параметры самоорганизации деятельности используются в качестве критериев развития личностного потенциала [61]. В исследованиях, проводимых под руководством С.А. Богомаза, было показано, что победители конкурса предпринимателей «Самозанятость» характеризовались наибольшей степенью выраженности склонности к самоорганизации деятельности в сравнении и с группой магистрантов и аспирантов, и с группой победителей научно-технического молодежного конкурса «У.М.Н.И.К.» [19]. Также были выявлены положительные корреляции между склонностью к самоорганизации у студентов вуза и высоким уровнем психологического благополучия [78]. Другими словами, полученные эмпирические данные позволяют рассматривать склонность человека к самоорганизации в качестве важной составляющей его личностного потенциала, «который может быть мобилизован для достижения лично значимых целей и преодоления проблемных ситуаций» [15, с. 165].

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

Далее, исследование особенностей базисных убеждений испытуемых позволяет выявить степень выраженности их чувства психологической безопасности, рассматриваемого в качестве одного из базовых ощущений человека. По мнению американской исследовательницы Р. Янов-Бульман (R. Janoff-Bulman), здоровое чувство безопасности основано на трех категориях базисных убеждений, которые составляют ядро субъективного мира человека, а именно: 1) вера в то, что в мире больше добра, чем зла; 2) убежденность в том, что мир полон смысла; 3) убежденность в ценности собственного «Я» [132, 133]. Следует отметить, что становление базисных убеждений происходит в детстве под влиянием значимых взрослых [14, 18]. В исследованиях, выполненных под руководством С.А. Богомаза, было показано, что чувство психологи-

ческой безопасности у молодых людей является важным условием развития их личностного потенциала [26]. Кроме того, сложившаяся система базисных убеждений, представляющая собой ядро субъективного мира человека, важна для понимания его индивидуальных особенностей как субъекта деятельности [18]. В контексте проводимого нами исследования представляется возможным полагать, что особенности базисных убеждений молодых людей могут проявляться в их отношении к иностранному языку и иноязычной культуре в целом, определяя тем самым динамику становления их профессионально-ориентированной ИКК.

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

Русскоязычная версия теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [62] позволяет количественно измерить степень заинтересованности человека своей деятельностью («вовлеченность»), степень его убежденности в своей способности влиять на происходящее («контроль») и то, в какой мере человек убежден, что все происходящее способствует его развитию («принятие риска»). Кроме того, с помощью данного опросника вычисляется и суммарный балл жизнестойкости человека. Средние значения (в баллах), полученные в ходе апробации теста жизнестойкости на российской выборке, в возрастной группе до 35 лет составили: «жизнестойкость» – 85.22; «вовлеченность» – 38.03; «контроль» – 29.86; «принятие риска» – 17.32.

Опросник «Самоорганизация деятельности», разработанный Е.Ю. Мандриковой [67], позволяет оценить склонность человека к самоорганизации и содержит 6 шкал: «плановместность», «целестремленность», «настойчивость», «фиксация», «самоорганиза-

ция», «ориентация на настоящее». Кроме того, вычисляется суммарный показатель («индекс самоорганизации»), который характеризует человека с точки зрения того, насколько ему свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность и проявлять настойчивость в достижении поставленных целей.

Для оценки степени выраженности толерантности к неопределенности у участников эмпирического исследования использовалась Шкала толерантности к неопределенности, разработанная и валидизированная Д. Маклейном (D. McLain). В английском варианте опросник носит название *Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-I (MSTAT-I)* и содержит 22 утверждения (10 из них – обратные), по каждому из которых испытуемому предлагается выразить свое согласие или несогласие, используя 7-балльную шкалу (R. Likert): (1) совершенно не согласен – (7) полностью согласен [142]. Перевод пунктов опросника Д. Маклейна на русский язык и психометрическая проверка Шкалы толерантности к неопределенности на выборке российских студентов были проведены Е.Г. Луковицкой [64]. В частности, было выявлено, что российские респонденты в качестве неопределенных чаще всего воспринимают ситуации, подразумевающие сложность, предполагающие неразрешимость или новизну. Среднее значение толерантности к неопределенности, полученное Е.Г. Луковицкой для российских студентов, составило 95.0 ± 19.1 балла.

Для определения особенностей базисных убеждений студентов технических специальностей применялась Шкала базисных убеждений Р. Янов-Бульман, адаптированная О.А. Кравцовой [92]. Оценка проводилась по 8 параметрам, отражающим базисные убеждения человека: «благосклонность мира» (4.80 ± 2.62), «доброта людей» (4.42 ± 2.38), «справедливость мира» (4.19 ± 2.21), «контролируемость мира» (4.49 ± 2.45), «случайность распределения происходящих событий» (4.02 ± 2.48), «ценность собственного «Я»» (4.89 ± 3.13), «самоконтроль» (4.72 ± 2.77) и «везение» (4.43 ± 2.49). В скобках приведены средние показатели (в баллах) по указанным параметрам, полученные в работе [26] на выборке студентов младших курсов вузов ($n = 495$).

Для оценки уровня ИКК студентов технических специальностей были использованы экспертные оценки. В качестве экспертов выступали преподаватели английского языка, ведущие занятия в группах студентов, участвовавших в данном исследовании. Экспертная оценка представляла собой общее впечатление преподавателя об уровне ИКК испытуемого, складывающееся в ходе длительного наблюдения за студентами (с начала учебного года до момента заполнения ими предложенного блока опросников) в разнообразных учебных ситуациях, предполагавших проявление обозначенной компетентности. Уровень ИКК определялся по 7-балльной шкале как «очень низкий» (2 балла) – «очень высокий» (5 баллов) с интервалом 0,5 балла.

Следует отметить, что заполнение бланков опросников проходило во втором семестре учебного года, что позволяло преподавателям английского языка, ведущим занятия в группах участников исследования, накопить достаточно сведений для экспертной оценки уровня ИКК своих студентов. Бланки опросников предъявлялись респондентам единым блоком одномоментно, и участие в их заполнении было добровольным на основе устного согласия.

Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики, реализованные с помощью пакета компьютерных программ Statistica 6.0, включая описательную статистику, анализ межгрупповых различий (t-критерий) и корреляционный анализ.

В исследовании, направленном на определение специфики проявления параметров личностного потенциала студентов технических специальностей и оценку степени взаимосвязи обозначенных параметров с уровнем ИКК, принял участие 131 человек (78 юношей и 53 девушки). Все респонденты на момент проведения исследования обучались в Томском государственном университете. Выборку исследования составили студенты первого и второго курсов двух технически-ориентированных факультетов, для которых изучение английского языка было предусмотрено учебным планом и являлось обязательным для всех студентов. Кроме того, в исследовании приняли участие магистранты физико-

технического факультета, изучавшие профессионально-ориентированный курс английского языка.

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

Оценка уровня иноязычной коммуникативной компетентности. Полученные результаты (в баллах) свидетельствуют о среднем уровне ИКК студентов технических специальностей в целом по выборке (3.51 ± 0.66) и о явно выраженном отличии в уровне обозначенной компетентности между студентами младших курсов (первокурсники – 3.38 ± 0.60 ; второкурсники – 3.38 ± 0.61) и магистрантами технических специальностей (4.06 ± 0.56). Что касается гендерного аспекта, то среднее значение уровня ИКК у девушек в целом по выборке оказалось выше, чем у юношей – 3.71 ± 0.56 и 3.37 ± 0.69 соответственно.

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

Кроме того, корреляционный анализ выявил статистически значимые корреляции между уровнем ИКК и такими характеристиками исследуемой выборки, как возраст и курс. Так, чем старше были участники эмпирического исследования, тем выше были показатели их уровня ИКК ($r = 0.279$, $p = 0.001$). Кроме того, динами-

ческий характер ИКК проявлялся и на уровне курса. Была обнаружена положительная корреляция между уровнем ИКК студентов и их годом обучения ($r = 0.389$, $p = 0.000$).

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

Следует отметить, что при обработке данных, полученных с помощью опросниковых методов, было выявлено несколько бланков по отдельным параметрам личностного потенциала, в которых респонденты не выразили свое отношение к некоторым из утверждений. Такие данные были исключены из анализа, поэтому количество испытуемых по отдельным параметрам личностного потенциала может незначительно отличаться от исследуемой выборки.

Были получены следующие средние значения (в баллах) и их среднеквадратичные отклонения по компонентам жизнестойкости и ее суммарному показателю у студентов технических специальностей ($n = 129$): «вовлеченность» – 37.47 ± 8.23 ; «контроль» – 32.30 ± 6.99 ; «принятие риска» – 19.22 ± 5.38 ; «суммарный показатель жизнестойкости» – 88.99 ± 18.17 . В целом полученные результаты несколько выше (на 4–11%) нормативных средних значений по тесту жизнестойкости, определенных для российской выборки в возрастной группе до 35 лет [62], почти по всем показателям за исключением «вовлеченности».

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

Далее, корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные взаимосвязи на уровне тенденции между полом и компонентом жизнестойкости «контроль» (1 – юноши, 0 – девушки; $r = 0.179$, $p = 0.043$); между возрастом и такими показателями жизнестойкости, как «вовлеченность» ($r = 0.188$, $p = 0.033$), «контроль» ($r = 0.176$, $p = 0.047$), «принятие риска» ($r = 0.176$, $p = 0.047$) и суммарный показатель жизнестойкости ($r = 0.205$, $p = 0.020$), а также между показателем «курс» и такими компонентами жизнестойкости, как «вовлеченность» ($r = 0.227$, $p = 0.010$), «принятие риска» ($r = 0.210$, $p = 0.017$) и суммарный показатель жизнестойкости ($r = 0.224$, $p = 0.011$). Однако в целом по исследуемой выборке никаких статистически значимых корреляций между уровнем ИКК студентов технических специальностей и их показателями по тесту жизнестойкости выявлено не было.

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

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

Полученные результаты свидетельствуют о большей убежденности юношей в том, что они способны эффективно контролировать возникающие жизненные ситуации, в том числе и неопределенные. Вероятно, на фоне этой убежденности они в большей степени открыты миру иноязычной культуры и воспринимают процесс овладения иностранным языком как вызов себе, что отражается на их уровне ИКК. Девушки, напротив, стремясь избежать неудач и негативного опыта, возможно, как раз в силу меньшей убежденности в своей способности контролировать непредвиденные ситуации используют какие-то другие стратегии для достижения успеха в овладении иностранным языком.

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

В свою очередь, это может служить, во-первых, подтверждением предположения о динамическом характере жизнестойкости как

параметра личностного потенциала и о возможности целенаправленного развития этого личностного качества в контексте личностно-профессионального становления будущих специалистов. Во-вторых, в соответствии с полученными результатами магистранты технических специальностей в большей степени ощущают собственную ценность и значимость, находятся в контакте с окружающими и включены в решение разнообразных задач, а жизненные события представляются им как возможность испытать себя. Такие люди, как показали исследования [20], в большей степени удовлетворены своей жизнью, воспринимая ее как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс.

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

Результаты описательной статистики по составляющим самоорганизации деятельности и ее суммарному индексу в баллах были следующие: «планирование» – 17.85 ± 6.56 ; «целеустремленность» – 34.60 ± 5.20 ; «настойчивость» – 20.67 ± 6.87 ; «фиксация» – 20.48 ± 5.71 ; «самоорганизация» – 7.46 ± 4.22 ; «ориентация на настоящее» – 9.18 ± 3.09 и «суммарный индекс» – 110.24 ± 18.29 . Следует отметить, что полученные результаты находятся в пределах нормативных средних значений, определенных Е.Ю. Мандриковой [67]. Однако более детальное сравнение вести затруднительно, так как в выборку, исследованную автором методики, входили и студенты, и работающие взрослые. Вместе с тем средние значения показателей самоорганизации деятельности в исследуемой нами выборке позволяют говорить о средней степени выраженности склонности к самоорганизации деятельности у студентов технических специальностей.

Отметим также, что, различаясь по уровню ИКК на статистически достоверном уровне ($M_2 = 3.38$ и $M_1 = 3.71$ соответственно; $t\text{-value} = 2.833$, $p = 0.005$), девушки ($n = 53$) и юноши ($n = 74$), обучающиеся по техническим специальностям, демонстрировали практически одинаковую степень выраженности всех показателей самоорганизации деятельности.

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

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

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

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

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

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

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

Были получены средние значения (в баллах) и стандартное отклонение по параметру личностного потенциала «толерантность к неопределенности» в целом по выборке (100.88 ± 18.67) и отдельно по выделенным для анализа группам (первокурсники – 101.20 ± 17.60 ; второкурсники – 99.33 ± 17.52 ; магистранты – 103.71 ± 23.26 ; юноши – 101.39 ± 19.28 и девушки – 100.17 ± 17.94). Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что степень выраженности толерантности к неопределенности у студентов технических специальностей и в целом по выборке, и в выделенных группах испытуемых превышает нормативное среднее значение этого параметра (95.0 ± 19.1 балла).

В свою очередь, это может означать, что такие студенты с большим интересом принимают неопределенные ситуации и стремятся к получению нового опыта, невзирая на возникающие трудности. При этом самые высокие баллы по толерантности к неопределенности наблюдаются у магистрантов (103.71 ± 23.26 балла). Однако статистически достоверных различий по толерантности к неопределенности между выделенными для анализа группами отмечено не было. Вместе с тем такие различия между этими группами были выявлены по уровню ИКК (см. сравнительный анализ этих групп по параметрам самоорганизации деятельности).

Корреляционный анализ не выявил никакой взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и уровнем ИКК студентов

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

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

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

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

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

Приведем полученные результаты описательной статистики (в баллах) в отношении степени выраженности базисных убеждений у студентов технических специальностей в целом по выборке: «благосклонность мира» – 4.52 ± 0.89 ; «доброта людей» – 4.12 ± 0.84 ; «справедливость» – 3.90 ± 0.91 ; «контролируемость» – 3.90 ± 0.88 ; «случайность» – 3.99 ± 0.96 ; «ценность Я» – 4.28 ± 0.85 ; «самоконтроль» – 4.16 ± 0.78 ; «везение» – 3.86 ± 0.94 . Анализ показывает, что для студентов технических специальностей характерен средний уровень развития базисных убеждений, хотя средние значения этих параметров несколько ниже средних значений, определенных в исследовании [Будакова, 2010]. Тем не менее можно говорить о том, что студенты, обучающиеся на технически-ориентированных факультетах, убеждены в благосклонности мира и его положительном настрое по отношению к ним, в доброте большинства людей и в справедливости происходящего. Кроме того, данной категории студентов свойственна убежденность в неслучайности жизненных событий, причем эти события, по их мнению, поддаются контролю. При этом они убеждены в собственной ценности и значимости для других, в своей способности контролировать происходящее и в собственной удачливости.

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

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

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

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

тий. Вероятно, это позволяет им брать на себя больше ответственности за свои собственные действия, что сказывается, в конечном итоге, на уровне их ИКК.

Кроме того, магистранты (2) отличались и от студентов второго курса (1) ($n = 55$) по степени выраженности такой категории базисных убеждений, как «ценность собственного “Я”» ($M2 = 4.69$ и $M1 = 4.20$ соответственно; $t\text{-value} = -2.446$, $p = 0.017$). Отметим, что между данными группами было выявлено также статистически достоверное различие по уровню ИКК. Полученные результаты заставляют обратить особое внимание на эту категорию базисных убеждений. Вполне вероятно, что осознание человеком своей собственной ценности во многом способствует становлению его ИКК.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что проведенное эмпирическое исследование позволило выявить определенную взаимосвязь между уровнем ИКК студентов, обучающихся на технически-ориентированных факультетах, и степенью выраженности их параметров личностного потенциала. *Во-первых*, было получено эмпирическое подтверждение высказанного нами предположения о динамическом характере ИКК, что проявляется в наличии статистически значимых положительных корреляций между уровнем ИКК и такими характеристиками исследуемой выборки, как возраст и курс.

Во-вторых, наблюдается средняя степень выраженности параметров самоорганизации деятельности с тенденцией к более высоким значениям по показателям жизнестойкости и толерантности к неопределенности в сравнении с нормой, что согласуется с результатами других исследователей. Выявлены статистически достоверные различия по параметрам жизнестойкости (за исключением шкалы «контроль») между студентами младших курсов и магистрантами этих факультетов. Обозначенные группы статистически достоверно различались и по отдельным параметрам самоорганизации деятельности: шкалы «настойчивость» (более высокие значения у магистрантов) и «ориентация на настоящее» (более высокие значения у студентов первого курса). В отношении характера базисных убеждений студентов, обучающихся на технически-

ориентированных факультетах, можно констатировать среднюю степень выраженности исследуемых параметров. Однако магистранты технических специальностей на статистически достоверном уровне превосходили студентов первого курса по степени убежденности в своей собственной ценности и значимости для других.

В-третьих, оценка степени взаимосвязи параметров личностного потенциала испытуемых с их уровнем ИКК показала, что характер этой взаимосвязи не является линейным. Статистически значимые корреляционные связи проявлялись в основном на уровне групп, выделенных для анализа (юноши, девушки, первокурсники, второкурсники, магистранты). Кроме того, наблюдалось разнонаправленное влияние некоторых из исследуемых параметров на уровень ИКК в обозначенных группах. Наиболее значимыми для понимания характера этих зависимостей оказались следующие параметры: шкала «принятие риска» (тест жизнестойкости); шкалы «настойчивость» и «ориентация на настоящее» (опросник самоорганизации деятельности); шкала «толерантность к неопределенности» и «ценность собственного “Я”» (шкала базисных убеждений).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная коллективная монография отражает стремление авторов исследовать психолого-акмеологическую проблематику иноязычной коммуникативной компетентности. Семантическая сложность самого научного понятия, его многогранность и многоаспектность, а также активное использование этого конструкта в различных научных отраслях потребовали тщательного междисциплинарного теоретического анализа. Попытка систематизации существующих научных представлений о коммуникативной компетентности, подмножеством которой является искомая компетентность, позволила выделить три основных направления ее исследования: *коммуникативное, компетентностное и лингвокультурологическое*. Сравнительный анализ трактовок коммуникативной компетентности в их исторической трансспективе выявил определенные закономерности развития данного научного понятия, которые представлены в виде трех этапов его становления: *инициация, инструментализация и интеграция*. Современное толкование коммуникативной компетентности отличается наличием целого ряда подходов к ее определению в зависимости от исследовательской позиции и принадлежности к предметной области. Обнаружена определенная тенденция в исследовании коммуникативной компетентности, когда последняя интерпретируется интегральным личностным качеством человека, обеспечивающим его эффективность и гибкость во взаимодействии с другими людьми. Ядром такого понимания коммуникативной компетентности является ее многомерность и существование в неразрывном единстве ее когнитивной, эмоциональной, поведенческой, мотивационной и ценностно-смысловой составляющих.

Междисциплинарный теоретический анализ основных моделей иноязычной коммуникативной компетентности / компетенции дал возможность разграничить эти два научных понятия с акцентом трактовки иноязычной коммуникативной компетентности как ин-

тегрального личностного качества человека. В контексте психологического содержания исследуемая компетентность демонстрирует неразрывное единство своих составляющих (когнитивной, эмоциональной, поведенческой, мотивационной и ценностно-смысловой). Кроме того, существование вектора развития иноязычной коммуникативной компетентности обнаруживает динамический характер изучаемого явления, что позволило определить данное понятие как *динамическую интегральную личностную характеристику, основанную на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющую собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в иноязычной среде.*

Психологическое содержание иноязычной коммуникативной компетентности рассмотрено в контексте личностно-профессионального становления будущих специалистов в условиях высшей школы, а также разработки и внедрения в образовательную практику психолого-педагогических технологий, обладающих акмеопотенциалом. *Язык – коммуникация – предметная область* существуют в неразрывном единстве, а интегрированное освоение этих сфер в условиях вузовского обучения способствует становлению профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов. Этот процесс личностно обусловлен и происходит через взаимодействие будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации.

Также представлено теоретическое обоснование того, что становление иноязычной коммуникативной компетентности может быть представлено трансформацией иноязычной культуры в жизненный мир человека, а исследуемая компетентность может рассматриваться как степень «присвоения» человеком культуры изучаемого языка. Через освоение системы значений другого языка, через овладение определенными когнитивными схемами порождения высказываний, через усвоение социальных правил и норм и способов их реализации в процессе коммуникации фактически происходит становление «инвариантного образа мира», соответствующего культуре этого языка.

Приведены результаты эмпирического исследования специфики проявления личностного потенциала у студентов технических специальностей и степень их взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности. К числу особенностей данной категории студентов можно отнести более высокие показатели по параметрам личностного потенциала в сравнении со средненормативными значениями. Низкий уровень коммуникативной компетентности, в том числе и иноязычной, может стать серьезным препятствием с точки зрения реализации достаточно высокого личностного потенциала. Наиболее значимыми параметрами личностного потенциала в контексте их взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности оказались: принятие риска, настойчивость, ориентация на настоящее, толерантность к неопределенности и ценность собственного «Я».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авдеева М.В.* Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 27 с.
2. *Атаманова И.В.* Теоретические и методологические основания исследования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 55–57.
3. *Атаманова И.В.* Тьюторское сопровождение в условиях обучения магистрантов профессиональной коммуникации на иностранном языке // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы : подходы к разработке стандарта тьюторской деятельности : материалы второй международной науч.-практ. конф. / Моск. пед. гос. ун-т; науч. ред. Т.М. Ковалева ; отв. ред. М.Ю. Жилина, Т.М. Коробова. М. : МПГУ, 2009. С. 15–18.
4. *Атаманова И.В.* Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности как психологического феномена : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2014. 211 с.
5. *Атаманова И.В., Богомаз С.А., Красноярцева О.М.* Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях исследовательского университета // Психология обучения. 2015. № 9. С. 32–43.
6. *Атаманова И.В., Каширина В.И.* Мини-исследование как педагогическая технология развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности // Язык и культура : сб. статей XXI Международной науч. конф.; отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Томское университетское издательство, 2011. Т. 2. С. 445–450.
7. *Атаманова И.В., Каширина В.И.* Индивидуальная образовательная траектория как фактор развития профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей // Язык и культура : сб. статей XXVII Международной науч. конф. Томск, 26–28 октября 2016 г. Томск, 2017. С. 227–230.
8. *Балданова Е.А.* Развитие коммуникативной толерантности студентов технического вуза средствами иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 24 с.

9. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи : сб. статей [сост. С.Г. Бочаров, В.В. Кожин]. М. : Художественная литература, 1986. 541 с.
10. *Бахтин М.М.* Марксизм и философия языка // Статьи : сб. статей; [сост., текст. подг. И.В. Плешкова; коммент. В.Л. Махлина, И.В. Плешкова]. М. : Лабиринт, 2000. С. 349–486.
11. *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. М. : Прогресс, 1991. 172 с.
12. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. 413 с.
13. *Блиева Ж.М.* Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2007. 21 с.
14. *Богомаз С.А.* Оценка психологической безопасности выпускников школы // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 58–62.
15. *Богомаз С.А.* Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 344. С. 163–166.
16. *Богомаз С.А.* Инновационный потенциал личности и его оценка // Социальный мир человека. Вып. 5 : материалы V Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием «Человек и мир : психология конфликта, неопределенности и риска инноваций» 17–19 апреля 2014 г., Ижевск [под ред. Н.И. Леонова]. Ижевск : ERGO, 2014. С. 275–279.
17. *Богомаз С.А., Баланев Д.Ю.* Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 23–28.
18. *Богомаз С.А., Гладких А.Г.* Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С. 191–194.
19. *Богомаз С.А., Каракулова О.В.* Личностный и коммуникативный потенциал инновационно- и предпринимательски-ориентированных субъектов // Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. С. 48–51.
20. *Богомаз С.А., Левицкая Т.Е.* К проблеме взаимосвязи смыслов жизни с целеустремленностью и жизнестойкостью человека // Третья Всероссийская науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии : материалы сообщений [под ред. Д.А. Леонтьева]. М. : Смысл, 2007. С. 122–125.

21. Богомаз С.А., Мацута В.В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи // Психология обучения. 2010. № 12. С. 77–88.
22. Богомаз С.А., Непомнящая В.А. К проблеме поиска психологических оснований развития инновативной компоненты личности в юности и молодости // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 78–82.
23. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
24. Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2008. 49 с.
25. Бохан Т.Г. и др. Личностная готовность к инновационному поведению молодежи народов Сибири // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348. С. 110–114.
26. Будакова А.В., Сметанова Ю.В., Богомаз С.А. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 156–159.
27. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития : на примере студентов – будущих педагогов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2004. 23 с.
28. Васильева Л.Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2010. 24 с.
29. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
30. Вербицкий А.А., Хомякова Н.П. Принципы контекстного обучения в иноязычной подготовке юриста // Высшее образование сегодня. 2010. № 2. С. 37–41.
31. Воробьева Н.А. Структура профессиональной коммуникации в сфере образования // Письма в Эмиссия Оффлайн. 2009. № 3. URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1314.htm>
32. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология : избр. произв. М. : Эксмо-Пресс, 2002. С. 512–755.
33. Выготский Л.С. Мышление и речь // Психология : избр. произв. М. : Эксмо-Пресс, 2002. С. 262–509.
34. Евдокимова М.Г. Язык для специальных целей в социокультурном контексте профессии // Языки в современном мире : материалы

- IX ежегодной международной конф., 23–25 мая 2010 года, Том. гос. ун-т [отв. ред. С.К. Гураль]. Томск : Томский государственный университет, 2010. С. 113–114.
35. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. 168 с.
 36. *Емельянов Ю.Н.* Обучение паритетному диалогу. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 108 с.
 37. *Жаринова Е.Н.* Развитие коммуникативной компетентности специалиста средствами акмеологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 21 с.
 38. *Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В.* Диагностика и развитие компетентности в общении. М. : Изд-во Московского университета, 1990. 104 с.
 39. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
 40. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 41 с.
 41. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
 42. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
 43. *Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине : опыт проектирования* : науч. доклад; И.А. Зимняя [и др.]; под науч. ред. И.А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 111 с.
 44. *Каптерев А.И.* Информатизация социокультурного пространства. М. : Фаир-Пресс, 2004. 512 с.
 45. *Кашкин В.Б.* Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие [Электронный ресурс]. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. URL: <http://kachkine.narod.ru/CommTheory/Intro/WebCommIntro.htm>
 46. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ. Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.

47. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 6–12.
48. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования : акмеориентированный подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2008. 44 с.
49. Козлова Н.В. Психолого-акмеологический подход в образовательной практике высшей школы // Сибирский психологический журнал. 2008. № 29. С. 79–85.
50. Колмогорова Н.С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2004. 23 с.
51. Копылова Н.В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005. 634 с.
52. Кораблев С.Е. Коммуникативная компетентность участкового уполномоченного милиции и ее развитие на этапе первоначальной подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 29 с.
53. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 179–184.
54. Краснорядцева О.М., Ходжабагиянц Т.Г. Особенности динамических характеристик ментального пространства иммигрантов // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 163–171.
55. Леонтьев А.А. Психология общения : учеб. пособие для студентов-психологов. Тарту : Тартуский государственный университет, 1974. 219 с.
56. Леонтьев А.А. Личность, культура, язык // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. труды. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. С. 130–140.
57. Леонтьев А.А. Психолингвистика : тенденции развития // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. труды. М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. С. 278–294.
58. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. труды. М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. С. 123–130.

59. *Леонтьев А.А.* Психология общения : учеб. пособие для вузов по специальности «психология». М. : Смысл, 2005. 365 с.
60. *Леонтьев А.Н.* Материалы о сознании // Вестник МГУ. Сер.: Психология. 1988. № 3. С. 6–25.
61. *Леонтьев Д.А. и др.* Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.
62. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
63. *Леонтьев Д.А., Ханина И.Б.* К проблеме общения в работах А.А. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 20–27.
64. *Луковицкая Е.Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 173 с.
65. *Макаровская И.В.* Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 25 с.
66. *Мамонтова Н.Ю.* Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2006. 23 с.
67. *Мандрикова Е.Ю.* Опросник самоорганизации деятельности. М. : Смысл, 2007. 15 с.
68. *Маркарян Э.С.* О генезисе человеческой деятельности и культуры. Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1973. 143 с.
69. *Мильруд Р.П.* Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 31–36.
70. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998. 200 с.
71. *Михайлова О.А.* Толерантность и терпимость : взгляд лингвиста // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : колл. монография; отв. ред. Н.А. Купина, М.Б. Хомяков. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. С. 99–111.
72. *Михайлова О.В.* Особенности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 22 с.
73. *Муравьева О.И.* Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2001. 23 с.
74. *Муравьева О.И.* Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности : учебник. Томск : Томский государственный университет, 2003. 118 с.

75. *Мюллер В.К. и др.* Новый англо-русский словарь. – 7-е изд., стереотип. М. : Русский язык, 2000. 880 с.
76. *Наследова А.О.* Воспитание толерантного сознания у студентов при изучении иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 25 с.
77. *Наумова О.В.* Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс]. 30 с. URL: http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf
78. *Нос Е.Ю.* Способность к самоорганизации деятельности как критерий личностного потенциала и условие достижения психологического благополучия // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 106–108.
79. *Обдалова О.А.* Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура. 2009. № 1. С. 93–101.
80. *Образовательные технологии* [Электронный ресурс]. Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т, 2009. URL: <http://citoweb.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html>
81. *О высшем и послевузовском профессиональном образовании* [Электронный ресурс] : [Федер. закон : принят Гос. Думой 22 авг. 1996 г. : по сост. на 24 апр. 2008 г.]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3993/>
82. *Пассов Е.И.* Иноязычное образование как условие развития цивилизации и культуры [Электронный ресурс] // Журнал «60 параллель». 2004. № 3а. URL: <http://www.journal.60parallel.org/ru/journal/2004/11/44>.
83. *Петровская Л.А.* Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе [под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова]. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 270–286 // Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. М. : Смысл, 2007. С. 150–169.
84. *Петровская Л.А.* Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация совместной деятельности [под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека]. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 74–85 // Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. М. : Смысл, 2007. С. 138–149.
85. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 216 с.
86. *Петровская Л.А.* О природе компетентности в общении // Мир психологии. 1996. № 3. С. 31–35 // Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. М. : Смысл, 2007. С. 102–108.

87. *Петровская Л.А.* Развитие компетентного общения как одного из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию; [под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой]. М. : Смысл, 1996. С. 150–167 // Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. М. : Смысл, 2007. С. 170–185.
88. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Методические материалы. URL: <http://distant.ioso.ru/library/publication/МЕТМАТ.htm>
89. *Полат Е.С.* Новые педагогические технологии на уроках иностранного языка. Обучение в сотрудничестве // Методические материалы. URL: <http://distant.ioso.ru/library/publication/МЕТМАТ.htm>.
90. *Потлачук Н.В.* Коммуникативная компетентность сотрудников криминальной милиции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2008. 21 с.
91. *Походзей Г.В.* Формирование социокультурной компетентности специалиста в рамках социокультурного подхода в процессе внеаудиторной работы на иностранном языке // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 227–229.
92. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности* [под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой]. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. 112 с.
93. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; [пер. с англ.]. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
94. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993. 47 с.
95. *Слепцова Г.Н.* Социокультурный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 10. С. 84–87.
96. *Слободчиков В.И.* Деятельность как антропологическая категория // Вопросы философии. 2001. № 3. С. 16–23.
97. *Сметанова Ю.В.* Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2012. 24 с.
98. *Стратегия модернизации общего образования : материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования.* М. : ООО «Мир книги», 2001. 104 с.
99. *Сунцова Е.Н.* Техническая коммуникация как необходимый компонент образовательных программ российских инженерных вузов //

- Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 6. № 84. С. 9–13.
100. *Сурнина Т.Ю.* Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2008. 21 с.
 101. *Сыров В.Н.* Нарративность и толерантность // Дискурс-ПИ. Вып. 3 : Дискурс толерантности в глобальном мире [под ред. О.Ф. Русаковой]. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 2003. С. 51–54.
 102. *Сысоев П.В.* Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96–110.
 103. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.
 104. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие по специальности «лингвистика и межкультурная коммуникация». М. : Слово, 2000. 261 с.
 105. *Федеральные* государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
 106. *Федеральный закон* от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>
 107. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. Вып. 1 : Серия переводов [под ред. В.А. Звегинцева]. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 258 с.
 108. *Церетьян М.Э.* Применение аутентичных видеоматериалов (кинофильмов) для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс] // Университетские чтения. 2009. № 6. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2009/VI/uch_2009_VI_00045.pdf.
 109. *Яценко Ю.С.* Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007. 22 с.
 110. *Alptekin C.* Towards intercultural communicative competence in ELT // ELT Journal. 2002. Vol. 1. P. 57–64.
 111. *Argyle M.* Social interaction. London : Methuen, 1969. 503 p.
 112. *Argyle M.* Social competence and mental health // Social skills and health [ed. M. Argyle]. London : Methuen, 1981. P. 159–187.
 113. *Argyle M., Furnham A., Graham J.A.* Social situations. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 453 p.

114. *Atamanova I.V., Bogomaz S.A.* Language learning through content : What can help university students develop their communicative competence in a professional field? // *Global encounters : Pedagogical paradigms and educational practices* [eds. B. Swaffield, I. Guske]. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2011. P. 93–105.
115. *Atamanova I.V., Bogomaz S.A., Kozlova N.V., Kashirina V.I.* An educational technology for developing professionally-oriented EFL communicative competence : Its acmeological potential // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 200. P. 236–242.
116. *Bachman L.F.* Fundamental considerations in language testing. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.
117. *Bachman L.F., Palmer A.S.* Language testing in practice : Designing and developing useful language tests. Oxford : Oxford University Press, 1996. 384 p.
118. *Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B.* Content-based second language instruction. New York : Newbury House Publishers, 1989. 241 p.
119. *Boroditsky L.* Lost in translation // *The Wall Street Journal* on 23 July, 2010. URL: <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703467304575383131592767868.html>
120. *Campbell R., Wales R.* The study of language acquisition // *New horizons in linguistics* [ed. J. Lyons]. Harmondsworth : Penguin Books, 1970. P. 242–260.
121. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy // *Language and communication*; [eds. J.C. Richards, R.W. Schmidt]. London : Longman, 1983. P. 2–27.
122. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. P. 1–47.
123. *Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S.* Communicative competence : A pedagogically motivated model with content specifications // *Issues in Applied Linguistics*. 1995. Vol. 6, is. 2. P. 5–35.
124. *Chomsky N.* Aspects of the theory of syntax. Cambridge : MIT Press, 1965. 251 p.
125. *Crandall J., Kaufman D.* Content-based instruction in higher education settings : Evolving models for diverse contexts // *Content-based instruction in higher education settings* [eds. J. Crandall, D. Kaufman]. Alexandria : TESOL, Inc., 2002. P. 1–9.
126. *English in Russian*. URL: <http://www.enru.spb.ru/wrd.htm>

127. *Habermas J.* Toward a theory of communicative competence // *Recent Sociology* 2 [ed. H.P. Dreitzel]. New York : Macmillan, 1970. P. 115–148.
128. *Harré R.* Social being : A theory for social psychology. Oxford : Basil Blackwell, 1979. 438 p.
129. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific purposes : A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
130. *Hymes D.H.* Two types of linguistic relativity // *Sociolinguistics* [ed. W. Bright]. The Hague : Mouton, 1966. P. 114–158.
131. *Hymes D.* On communicative competence // *Sociolinguistics : Selected readings* [eds. J. Pride, J. Holmes]. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
132. *Janoff-Bulman R.* Assumptive worlds and the stress of traumatic events : Application of schema construct // *Social Cognition*. 1989. Vol. 7. P. 113–136.
133. *Janoff-Bulman R., Berger A.* The other side of trauma : Towards a psychology of appreciation // *Loss and trauma : General and close relationship perspectives*; [eds. J.H. Harvey, E.D. Miller]. New York : Brunner-Routledge, 2000. P. 29–44.
134. *Johnson-Sheehan R.D.* Technical communication today. Boston : Longman, 2007. 716 p.
135. *Kobasa S.C.* Stressful life events, personality, and health : Inquiry into hardiness // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37. P. 1–11.
136. *Kobasa S.C. et al.* Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness // *Journal of Psychosomatic Research*. 1985. Vol. 29. P. 525–533.
137. *Kramsch C.J.* From communicative competence to symbolic competence // *The Modern Language Journal*. 2006. Vol. 90. P. 249–252.
138. *Longman dictionary of contemporary English online* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ldoceonline.com>
139. *Maddi S.R.* Hardiness : An operationalization of existential courage // *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Vol. 44. P. 279–298.
140. *Maddi S.R.* Hardiness : The courage to grow from stresses // *Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1. P. 160–168.
141. *McClelland D.C.* Testing for competence rather than for intelligence // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. P. 1–14.
142. *McLain D.* The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity // *Educational and Psychological Measurement*. 1993. Vol. 53. P. 183–189.

143. *Oxford* advanced learner's dictionary of current English. 6th ed. Oxford : Oxford University Press, 2000. 1541 p.
144. *Paterson K.M.* Differentiated learning : Language and literacy projects that address diverse classrooms. Markham : Pembroke Publishers, 2005. 144 p.
145. *Rickheit G., Strohner H., Vorweg C.* The concept of communicative competence // Handbook of communication competence; [eds. G. Rickheit, H. Strohner]. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. P. 15–62.
146. *Rizvi M.A.* Effective technical communication. New Delhi : Tata McGraw Hill, 2005. 545 p.
147. *Rollin H., Harrap A.* Can e-learning foster intercultural competence? // Brookes eJournal of Learning and Teaching. 2005. Vol. 3, is. 1. P. 1–8.
148. *Saettler L.P.* The evolution of American educational technology. Englewood : Information Age Publishing, 2004. 570 p.
149. *Scollon R., Wong Scollon S.* Intercultural communication : A discourse approach. 2nd ed. Oxford : Blackwell, 2001. 336 p.
150. *Seidl M.* Language and culture : Towards a transcultural competence in language learning // Forum for Modern Language Studies. 1998. Vol. 34, is. 2. P. 114–129.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Атаманова Инна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Национального исследовательского Томского государственного университета (г. Томск, Россия)
e-mail: iatamanova@yandex.ru

Богомаз Сергей Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Национального исследовательского Томского государственного университета (г. Томск, Россия)
e-mail: bogomazsa@mail.ru

Козлова Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой генетической и клинической психологии Национального исследовательского Томского государственного университета (г. Томск, Россия)
e-mail: akme_2003@mail.ru

Бохан Татьяна Геннадьевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования Национального исследовательского Томского государственного университета (г. Томск, Россия)
e-mail: btg960@sibmail.ru

Научное издание

АТАМАНОВА Инна Викторовна, БОГОМАЗ Сергей Александрович,
КОЗЛОВА Наталья Викторовна, БОХАН Татьяна Геннадьевна

ПСИХОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Редактор К.В. Полькина
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцова

Подписано к печати 20.12.2017 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 6,7.
Тираж 250 экз. Заказ № 2901.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-94621-664-7



9 785946 216647